

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

ВАСИЛЬЕВ В.Л., ВОЛКОВ И.П., ГАГИН Ю.А.,
ЛУЩИХИНА И.М., ТУТУШКИНА М.К.

Ответственный за выпуск проф. Ю.А. Гагин
Секретарь В.И. Дворецкая
Компьютерный набор и верстка А.В. Малинин

РЕДАКЦИЯ ВЕСТНИКА:

Главный редактор -	И.П. ВОЛКОВ
Зам. главного редактора -	М.К. ТУТУШКИНА
Секретарь -	Г.А. СТЕПАНОВА

БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Адрес редакции:
198005, Санкт-Петербург,
ул. 2-я Красноармейская д. 4
Кафедра практической психологии
Санкт-Петербургского государственного
Архитектурно-строительного университета (СПбГАСУ)
тел. (812)259-49-15

Печатается на средства авторов выпуска и
членские взносы ОЛПР БПА

В36

© **М.К. ТУТУШКИНА**

В 431622014-75
С 96(03)-97 Без объявления

ISBN 5-85029-077-X

ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ АКАДЕМИИ
Вып. 15-1997

Научное издание
БПА

Основано в июле 1995 г.
в Санкт-Петербурге

СОДЕРЖАНИЕ:

От редакционной коллегии выпуска 5

**РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Тутушкина М.К., Мирошниченко А.Ю. Роль психологической подготовки в развитии индивидуальности в техническом вузе.....	6
Артемьева В.А. Исследование представлений о творчестве у студентов	8
Байчоров К.У. Новые направления в подготовке специалистов технического профиля	10
Лобанова Ю.И. Влияние особенностей рефлексивного механизма на успешность решения инженерных задач.....	13
Мязина М.Б. Особенности возникновения психологического барьера коммуникативного типа при общении на иностранном языке	17
Дмитриев С.В. Антропный принцип в онтологии двигательных действий....	18

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Гагин Ю.А. Проблемы и перспективы педагогической акмеологии	23
Кякинэн Э.И. Нравственное развитие и личностный рост	30
Васильева Н.Л., Афанасьева Е.И. Исследование психологической готовности детей к обучению в средней школе	34
Форман Н. Образование детей со специальными нуждами, психология и технология образования в Великобритании: некоторые недавние изменения	37
Остапчук Н.Д. Использование учения Л.С. Выготского о зонах развития в практике становления и реализации индивидуальности.....	42
Прохватилов А. Ю., Винокуров Л. В. Методика социально-психологического контроля эффективности экспериментальной работы в школе	46
Бондаревская Р.С. Из опыта психолого-педагогического сопровождения учащихся начальных классов авторской школы-лаборатории	48
Переяславец О.Н. Опыт использования педагогической режиссуры	53

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В ПРАВОВОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Васильев В.Л. Психолого-педагогическое исследование в правовой психологии	56
--	----

Романов В.В. Надежность сотрудников правоохранительных органов как аспект профессиональной подготовки.....	57
Рыкованов В.А., Ищук Г.Н. Концепция правового образования с учетом экологического и краеведческого факторов	59
Труженикова Н.А. Психологические аспекты преподавания старшеклассникам правовых основ хозяйственной деятельности.....	61
Гарскова Г.Г., Руненкова Н.М. Измерение способности конструктивно критиковать и отвечать на критику	63
Рудкевич Л.А., Ткачева Л. А., Алексеева А. Н. Особенности конституции и характер правонарушений у подростков	65
Стариченко Н.А. Психологическая коррекция поведения подростков с отклоняющимися формами поведения	69

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Гулина М.А. Соотношение социального и психологического знания в методологии социальной работы.....	72
Ромазан И. В. Психологическое консультирование как форма деятельности.....	78
Боровикова Н. В., Кораблина Е. П., Посохова С. Т. Адаптация к новому образу "Я" у беременных женщин.....	81
Бажерина С. И., Булгакова Е. Г., Слесаренко Ю. В. Исследование особенностей установок на брак у молодоженов	86

ПСИХОЛОГИЯ РЕКЛАМЫ

Лущикина И.М. Психологические стереотипы российской рекламы.....	90
Тарасов С.Г. Психологическая экспертиза рекламы	93
Круглова М.А. Этнопсихологические аспекты рекламы в Кыргызстане.....	97
Шмелева И.А. Современная реклама в России в свете теории когнитивного диссонанса	99
Платонов А.П. О "зрительном шуме" на дорогах.....	103

ИНФОРМАЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ:

Товбин Г.М. Итоги 1996-97 учебного года на спецфакультете практической психологии БПА	104
Итоги конкурса Отделения личностного и профессионального развития....	105

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ ВЫПУСКА

Настоящий вестник БПА выпускается отделением личностного и профессионального развития. В нем представлены *пять основных направлений научных исследований* членов ОЛПР БПА.

Первое направление посвящено изучению **развития индивидуальности в процессе профессиональной вузовской подготовки**. Это направление ведет вице-президент, председатель ОЛПР БПА доктор психологических наук, профессор М.К. Тутушкина.

Второе направление представляет научные исследования по **развитию индивидуальности детей в системе образования**. Этим направлением руководит академик БПА, ученый секретарь ОЛПР БПА, доктор педагогических наук, профессор Ю.А. Гагин.

Третье направление посвящено **психолого-педагогическим исследованиям в правовой психологии**. Его ведет академик БПА, заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор В.Л. Васильев.

В *четвертом* направлении представлены исследования по вопросам **психологической помощи и консультирования в практической психологии**. Этот раздел ведет М.К. Тутушкина.

Пятый раздел посвящается актуальным проблемам **психологии рекламы**. Этим направлением руководит член-корреспондент БПА, кандидат психологических наук, доцент И.М. Луцихина.

В этих направлениях отражены актуальные проблемы современной практической психологии и педагогики, развивающие ее теорию и практику.

В нашем вестнике представлены статьи *зарубежных авторов*: Н. Формана (Великобритания), СИ. Бажериной, Е.Г. Булгакова, Ю.В. Слесаренко (Украина).

В настоящем выпуске вестника подводятся **итоги обучения на специфическом факультете БПА по практической психологии**, а также ежегодного **конкурса** по пяти номинациям.

Приглашаем принять участие в совместных научных исследованиях, курсах и творческих встречах.

Желаем всем членам Академии успехов и хорошего настроения!

Руководитель ОЛПР - М.К. Тутушкина
Ученый секретарь Ю.А. Гагин
Секретарь В.И. Дворецкая

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В РАЗВИТИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Докт. психол. наук М.К.Тутушкина, А.Ю.Мирошниченко, член БПА

Гуманизация технического образования в современных условиях развития нашего общества тесно связана с необходимостью психологической подготовки студентов. Мы выделяем три основных компонента в такой подготовке: формирование психологической культуры, психологическая компетентность в профессиональной деятельности и умение человека представлять себя на рынке труда.

Психологическая культура продолжает линию физической культуры в плане заботы человека о своем психическом здоровье и включает следующие моменты: познание самого себя, другого человека, культуру поведения и общения.

Психологическая компетентность - комплекс знаний и умений по психологии, необходимый для решения профессиональных задач в различных областях деятельности. Для каждой специальности должен быть подготовлен свой комплекс психологических знаний. Особенно это касается подготовки современных специалистов по менеджменту, маркетингу, оценке недвижимости и т.д.

Умение человека представлять себя очень важно в условиях современного общества, когда молодому специалисту приходится самому искать работу после окончания вуза. И от того, насколько он знает и понимает сильные и слабые стороны своей личности, свой внутренний потенциал, зависит возможность получения творческой, интересной работы по специальности. А этому молодого человека надо научить, используя методы психологических тренингов и ролевых игр.

Нами разработана концепция и определение практической психологии, которую мы понимаем как интеграцию знаний и методов из различных областей психологии с целью практического решения проблем, возникающих у человека в различных сферах его жизнедеятельности.

Задача практической психологии - помочь человеку разобраться в себе, в своих сложных проблемах и найти рациональный выход из сложившихся ситуаций без значительных нервно-психических напряжений.

Практическая психология помогает формировать психологическую культуру, компетентность и умение представлять себя. Она состоит из четырех частей: психология индивидуальности, психология взаимоотношений и взаимодействия в группе, психология профессиональной и предпринимательской деятельности, психология личной и обыденной жизни.

Кафедра практической психологии СПбГАСУ разработала программу психологической подготовки студентов технического вуза и успешно внедрила ее в практику преподавания. Курс состоит из двух частей. Первая часть - "Психология индивидуальности" читается на 1 курсе в виде лекционно-практических групповых занятий весь первый семестр (34 часа). Заканчивается

эта часть написанием студентами самостоятельной зачетной курсовой работы "Мой психологический портрет", в которой они анализируют свойства своей индивидуальности на основе данных, полученных при бланковом и компьютерном тестировании, а также совместно с психологом намечают пути совершенствования и личностного роста.

Вторая часть курса - "Психология взаимодействия в группе, социально-психологические основы управления организацией" читается на 4 курсе также в течение одного семестра (34 часа) и заканчивается зачетом или экзаменом. В эту часть курса на практических занятиях вводятся элементы тренинга по общению и переговорам, а также деловые и ролевые игры.

В качестве примера успешности внедрения курса практической психологии в практику преподавания можно привести результаты исследования, проведенного нами с целью изучить соотношение различных свойств индивидуальности у студентов-первокурсников СПбГАСУ. Было опрошено 150 человек, учащихся различных специальностей. Анализ данных, полученных в результате тестирований, собственных наблюдений и характеристик, описанных студентами в курсовой работе "Мой психологический портрет", позволяет сделать следующие выводы:

По сравнению со студентами прошлых лет, у нынешних наблюдается более четко выраженная направленность и мотивация овладения конкретной специальностью.

Достаточно высокая уверенность в себе наблюдается у большинства студентов. Самооценка, выходящая за пределы среднего уровня, (как завышенная, так и заниженная), наблюдается у 30% студентов-юношей и у 50% девушек. Соответственно распределяются и показатели уровня тревожности, причем показатели личностной тревожности в ряде случаев выше.

Самостоятельная работа над собственными результатами тестирования, анализ свойств своей индивидуальности позволяет студентам более осмысленно взглянуть на свой характер, по-новому увидеть некоторые проблемы в личной жизни, оценить себя в составе нового коллектива - учебной группы. Тренинги и ролевые игры, проходящие в непринужденной, творческой обстановке помогают найти свой стиль общения, взаимодействия, раскрыть новые грани личности.

Опыт преподавания практической психологии в техническом вузе показал, что у студентов возрос интерес к гуманитарным дисциплинам, возникла потребность в использовании психологических знаний в профессиональной, личной и быденной жизни, т.е. начинает формироваться определенная психологическая культура, которая способствует гуманизации высшего технического образования.

*Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТВОРЧЕСТВЕ У СТУДЕНТОВ (на примере студентов первого курса архитектурного факультета)

В.А. Артемьева –член БПА

Система звезд, прыжок сверчка,
Движение моря и смычка -Все
воля творческой руки... Иль вера в
Бога пустяки? (*Полежаев*)

На протяжении всей истории человечества были попытки понять феномен творчества, так еще Аристотель выделял 3 типа "мимеса" в искусстве (4). Но и в наше время осознание творчества, его места в жизни остается не менее актуальным.

Понимание и оценка творчества неоднозначна: это и "ага-переживание", то есть эмоционально яркое осознание нужного решения (К. Бюлер), и "...способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и склонность к глубокому осознанию своего опыта" (Э. Фромм), это и "...деятельность есть, в сущности, творение или создание чего-либо нового" (В.М. Бехтерев), но и "...фантазмагория, вызванная великим виртуозом единственно для того, чтобы насладиться собственным волшебным могуществом, собственной необыкновенной способностью творить из ничего и разрушать в одну секунду самые яркие образы" (Генрих Гейне), однако, существует мнение, что "...человек одарен разумом и творческой силой, чтобы приумножить то, что ему дано, но до сих пор он не творил, а разрушал". (А.П. Чехов). И сам процесс творчества может проходить довольно рутинно, мучительно: "...приходилось искать и мучиться творческими муками. Работа над собой доходил[^] у меня до мании" (КС. Станиславский).

Мы постоянно пользуемся понятиями "творчество", "творческий процесс", "творческий человек", "творческая специальность" и т.п., трактуя эти понятия далеко не однозначно. Даже выбор так называемой "творческой специальности" (как показали наши исследования) (1) не всегда является показателем творческой направленности личности.

В связи с вышеизложенным, нами было проведено пилотажное исследование, задачей которого явилось изучение представлений студентов о творчестве.

В исследовании принимали участие студенты первого курса СПбГАСУ (архитекторы и реставраторы) всего 36 человек.

В данной работе были использованы:

1. Разработанная нами анкета для изучения представлений о творчестве.
2. Методика определения понятий.
3. Метод парных сравнений.
4. Метод свободных ассоциаций.
5. Модифицированный опросник Айзенка.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. 95% опрошенных студентов выразили положительное отношение к творчеству, 5% - скорее положительное, отрицательного отношения выявлено не было.

2. Среди студентов-"архитекторов":

- 77,8% уверенно относят себя к "творческим людям";
- 22,2% относят себя к "творческим людям" с некоторой долей сомнения;
- не относящих себя к "творческим людям" не выявлено.

3. Среди студентов-"реставраторов":

- 61,1% уверенно относят себя к "творческим людям";
- 11,1% относят себя к "творческим людям" с некоторой долей сомнения;
- 27,8% не относят себя к "творческим людям". Интересно отметить, что 95% студентов, не относящих себя к "творческим людям" или относящих с некоторой долей сомнения - эмоционально неустойчивы (по Айзенку).

4. Анализ ассоциаций, связанных со словом "творчество" позволил сгруппировать отношения к творчеству по следующим параметрам:

- "активное" - 8,2%
- "пассивное" - 91,8%
- "созерцательное" - 42,6%
- "преобразовательное" - 23,0%
- ассоциации направленные на "внешний мир" - 60%
- на "внутренний мир" - 40%.

Важно, что прослеживается связь между направленностью ассоциаций студентов и показателями по шкале "интроверсия - экстраверсия" по Айзенку, так среди "интровертированных" студентов группы "архитекторов" 79,0% ассоциаций направлены на "внутренний мир", 21,0% - на "внешний мир"; у "интровертированных" студентов группы "реставраторов" - 67,5% и 32,5% соответственно.

5. Среди опрошенных - 36,0% рассматривают творчество, как нечто, относящееся к искусству; 24,0% - как определенного рода работу (умственную или физическую); 4,9% - рассматривают творчество, как некий отдых; остальные связывают творчество с природой.

6. Обобщая данные по определению понятия творчества можно выделить три основные тенденции:

- а - определение творчества как "особого состояния души";
- в - "индивидуальная или групповая работа (физическая, умственная или духовная) над созданием чего-либо нового";
- с - восприятие результатов творческой деятельности людей, созерцание природы.

Таким образом, полученные нами результаты позволяют, в определенной степени, оптимизировать подачу учебного материала для данной категории студентов; а также определяют направления дальнейшего исследования данного вопроса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева В.А., Годлиник О.Б. Мотивация учебной деятельности учащихся творческих специальностей//Материалы 54-й научной конференции СПбГАСУ, 1997., с. 94-95.
2. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1994, 192 С.
3. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1990.
4. Эстетика. Словарь. Под ред. Беляева М., 1989.

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

К.У. Байчоров, член-корр. БПА

В современных условиях профессиональная деятельность специалиста с высшим образованием должна оцениваться не только знаниями и умениями в профессиональной области, но в большой мере развитием творческого потенциала личности в профессиональной деятельности. Сегодня не только студенты, но и преподаватели не имеют четкого представления о конечных целях специалистов определенного профиля в вузе, о роли и месте преподаваемой ими дисциплины в этой подготовке, и поэтому не могут обоснованно, с учетом ценности учебной информации для будущего специалиста, определять содержание обучения по своей дисциплине и соответствующим образом формировать технологию обучения. В этой связи, остро стоит вопрос пересмотра существующих взглядов на профессиональную подготовку специалистов с позиции управления психологией восхождения будущего профессионала.

Решение этих проблем невозможно без адекватного отбора содержания обучения, гармоничного сочетания национально-культурной самобытности с общечеловеческой культурой и профессиональной подготовкой.

Процесс социально-экономического, культурно-этического, нравственно-го и этнического развития людей и общества в целом тесно связан с ростом интеллектуальной составляющей в различных сферах деятельности человека и прежде всего в интеллектуально-профессиональной деятельности. Например, назрела необходимость существенной перестройки сложившейся системы подготовки инженера, и в частности инженера-строителя. В вузах нашей страны, выпускающих специалистов по специальности 2903 "Промышленное и гражданское строительство", приоритет отдается технологии строительства. Не уменьшая значения подготовки строителя в технологии строительства, мы считаем, что на строительных факультетах в процессе обучения студенты должны получать значительные знания и в архитектуре. По-видимому, сегодня нельзя признать, что учебная программа, направленная на подготовку инженера-строителя, является результативной. Кроме того, престиж данной профессии по данным анкетирования идет на снижение. У значительной части (76%) студентов специальности 2903 отмечается явное противоречие между значимым рангом профессии и желанием заниматься этим видом деятельности. Среди них немало и тех, кто невысоко оценивает общественную значимость этой профессии. Наблюдается увеличение отчислений студентов в процессе обучения, происходит катастрофическое снижение мотивации к обучению. В рядах студентов начинают пре-

валировать чисто прагматическая мотивация: направленность на получение диплома, как некой "индульгенции" от будущего профессионального роста и совершенствования, немало и тех, кто поступил в вуз из-за отсрочки от службы в рядах РА. Нельзя не учесть тот факт, что отчисленные студенты переживают определенную психическую травму, пополняют ряды неудачников. Решение этих проблем во многом зависит от содержания обучения будущих специалистов, от чего в значительной мере зависит продолжение периода адаптации молодого специалиста в соответствующей сфере общественного производства, сферы и границы социальной мобильности, возможность и уровень творчества и социальная активность. Все это превращает обоснование отбора содержания обучения в высшей школе не только в серьезную комплексную научную проблему, но и в важную социально-экономическую и политическую задачу, с решением которой сталкиваются практически все системы образования. Задача переструктурирования содержания образования может быть решена на основе использования образовательных стандартов в качестве базы создания учебных технологий. Такая постановка проблемы требует решения нескольких взаимосвязанных проблем:

1. Разработки современного образовательного стандарта инженерно-технических кадров, учитывающего как задачи, стоящие перед профессиональной подготовкой, современным этапом общественного развития и культуры, так и национально-культурной спецификой студентов.

2. Разработки на основе стандарта современной обучающей технологии, включающей адекватно поставленные и операционализированные цели обучения и воспитания, отбор содержания образования и подбор методов, отвечающих как поставленным учебным целям, так и национальным особенностям обучающихся.

3. Формирования системы процедур, позволяющих оценить как адекватность содержания обучения образовательному стандарту, так и эффективность профессиональной подготовки.

Задача создания нового образовательного стандарта не может быть решена без создания модели подготовки специалиста. Модель подготовки (МП) - это отражение содержания обучения по специальности в учебных программах и других документах, описывающих и реализующих процедуру подготовки в вузе. В то же время построение модели подготовки специалиста возможно только на основе детального изучения модели деятельности (МД) специалиста данного профиля. Модель деятельности отражает в основном квалификационные требования к специалистам данного профиля. Соответствие МП и МД обеспечивается адекватным переносом содержания деятельности на цели обучения. Ясно, что при построении модели деятельности специалиста надо опираться на какие-то представления об организации знаний, характеристик понимания, принятия решения, природе компетентности и личностного знания профессионализма как результата длительного обучения и большого опыта. Попытки ответить на эти вопросы выводят исследователей далеко за пределы собственно теории педагогики, захватывая сразу несколько областей когнитивной психологии. Естественно, что задачи эффективного обучения любой профессии не могут быть решены без ответа на вопросы "чему учить?", "что является сущностью профессии?", и здесь

психологи сталкиваются с теми же проблемами о структуре знаний, природе понимания и т.д.

В последние годы в психологии обучения накоплено большое количество данных и концепций, связанных с ответами на эти вопросы. Одним из предложений для развития современных исследований психологии обучения является предложение о различных видах знания, определяющих деятельность профессионала и непрофессионала, "эксперта" и "новичка". Предполагается, что в каждой предметной области может существовать как минимум два вида знаний: декларативные (пропозициональные) и процедурные. Так "новичок" может знать принципы, правила, терминологию, основные структурные составляющие в своей области, но не знает, не представлять себе условий эффективности применения этих знаний. В противоположность этому, знания профессионала ориентированы на их использование, они функциональны. Более того, знания профессионала теснейшим образом связаны с его представлениями о целях деятельности и об общей структуре проблемной области. Новичок и эксперт могут быть равно эрудированы, владеть примерно равным количеством информации, но при этом у профессионала эта информация всегда существует в форме причинно-следственных цепочек, связанных с достижением тех или иных целей или результатов в деятельности и всегда готова к поддержке действий. Именно в этом смысле говорят о декларативном знании новичка и процедурном знании эксперта. В современной психологии обучения постулатом считается положение, что важнейшей задачей профессионального обучения является переход от декларативного к функциональному знанию. Однако процедурные знания (знания "как") имеют большую значимость для профессионального функционирования, и именно на процедурных знаниях основано адекватное понимание процессов и правильные решения. И для обучения, и для исследования модели деятельности специалистов разных областей необходимо иметь методы выявления знаний профессионала. Наибольшее количество информации по этой проблеме накоплено в исследованиях, связанной с разработкой и созданием экспертных систем.

При конструировании экспертных систем центральной задачей является моделирование деятельности человека-эксперта по решению профессиональных проблем. Те области, для которых создаются экспертные системы, характеризуются тем, что либо не существует исчерпывающей причинно-следственной модели проблемной области (как в случае медицинского диагноза), либо такая модель может быть потенциально построена (как в случае технического диагноза), но это связано с колоссальными затратами и трудностями в использовании перед лицом возникающей на практике проблемы. Именно в этих случаях прибегают к использованию экспертных систем и основной задачей становится извлечение знаний у эксперта и передача их программе. Эта задача является чрезвычайно сложной в силу следующих характеристик экспертных знаний:

1. Экспертные знания в большинстве имплицитны.
2. Большинство процессов и механизмов высокоавтоматизированы.
3. Многие составляющие процессов решения задач очень трудно вербализуются.

Конечно, идеальным решением поставленной проблемы было бы полное раскрытие и изучение закономерностей мыслительных процессов, определяющих профессиональную деятельность. Однако в настоящее время до этого еще

далеко. В этой ситуации более правильным представляется подход, отвечающий следующим требованиям:

1. Так как нет адекватных представлений о механизме решения инженерных задач, не следует заменять их некими упражнениями, логическими схемами, "подсовывая" человеку несвойственные ему логику и способы решения задач, рассматривать этот механизм как "черный ящик", оперируя только характеристиками входа и выхода. Следовательно, необходимо обеспечить доступный ввод в систему характеризующих ситуацию начальных и конечных признаков ситуации и решений по их сочетаниям.

2. Так как основой любой профессии является понимание процессов, следует строить модель на более глубоких принципах.

Именно в этом направлении идет современное развитие методологии выявления экспертных знаний и построение экспертных систем.

*Карамасво-Черкесский технологический институт.
Кафедра начертательной геометрии и графики

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОГО МЕХАНИЗМА НА УСПЕШНОСТЬ РЕШЕНИЯ ИНЖЕНЕРНЫХ ЗАДАЧ

Ю.И. Лобанова, член БПА

Под термином "рефлексия" в данном исследовании подразумевалась осознанная и специально примененная организация умственных связей между конкретной ситуацией и мировоззрением личности с определенными целями (определение или подтверждение личностных смыслов, отношений и образов действий).

В качестве особенностей применения рефлексии рассматривались следующие характеристики:

- склонность личности прибегать к определенному виду рефлексии в повседневной жизнедеятельности;

- частота использования личностью контрольной функции рефлексии;

Основных видов рефлексии выделялось два: предметный (образа действия), ответственный за определение или подтверждение образов действий, и личностный (в области самосознания), ответственный за определение или подтверждение личностных смыслов и отношений.

Для определения особенностей применения рефлексии участников эксперимента использовался специально разработанный автором исследования опросник. Опросник позволяет выявить склонность испытуемых к определенному виду рефлексии и частоту использования испытуемым контрольной функции рефлексии.

Для определения успешности профессиональной подготовки участникам эксперимента предлагались задачи, моделирующие конструкторскую и производственную деятельность инженера-строителя, разработанные совместно со специалистами СКФ "Курс".

Оценка успешности выполнения испытуемыми конструкторского задания производилась по следующим критериям:

- по количеству сделанных ошибок при выполнении задания;
- по оригинальности представления задания;
- по склонности к детализации при выполнении задания;
- по взаимосвязанности отдельных предметных знаний при выполнении заданий (то есть оценка контрольной функции профессиональной рефлексии);
- по совокупности критериев;

Склонность к определенному виду рефлексии в повседневной жизнедеятельности сказалась на успешности выполнения конструкторского задания, частично моделирующего профессиональную деятельность инженера строителя следующим образом:

В большей мере склонность к детализации в процессе выполнения задания выказали испытуемые, предпочитающие предметный вид рефлексии (коэффициент ассоциации на уровне 0,4 при уровне значимости $p = 0,01$);

Склонные к предметной рефлексии также были более оригинальны в представлении выполняемого задания, чем склонные к рефлексии в области самосознания (коэффициент ассоциации 0,6 при уровне значимости $p = 0,001$);

В целом, по совокупности критериев, более успешными были испытуемые, склонные к предметной рефлексии (коэффициент ассоциации 0,343 при уровне значимости $p = 0,01$);

На количестве допускаемых при выполнении задания ошибок и уровне сформированности контрольной функции рефлексии профессиональной деятельности склонность к определенному виду рефлексии влияния не оказала.

Данное задание предполагало применение только контрольной функции рефлексии профессиональной деятельности. Степень рефлексивности как личностная особенность использования рефлексии оказала влияние только на сформированность контрольной функции рефлексии профессиональной деятельности, а именно: среднерефлексивные продемонстрировали большую степень понимания взаимосвязанности между отдельными предметными знаниями, чем низко- и высокорефлексивные (коэффициент контингенции 0,422 при уровне значимости $p = 0,05$);

Оценка выполнения испытуемыми производственного задания, моделирующего профессиональную деятельность инженера-строителя, производилась по следующим критериям:

- по количеству ошибок;
- по оригинальности представления задания;
- по сформированности собственного профессионального имиджа;
- по сформированности контрольной функции рефлексии профессиональной деятельности, то есть по универсальности решения;
- по совокупности критериев;
- по сформированности конструктивной функции рефлексии;

Склонность к рефлексии определенного вида оказалась взаимосвязанной со следующими факторами:

к предметной рефлексии в большей мере связана с относительной сформированностью конструктивной функцией рефлексии профессиональной деятельности (коэффициент ассоциации 0,374 при уровне значимости $p = 0,001$);

- по совокупности критериев также более успешными оказались склонные к предметной рефлексии (коэффициент контингенции 0,43 при уровне значимости $p = 0,01$);

- по остальным критериям различий обнаружено не было;

Степень рефлексивности отразилась:

- на количестве ошибок, допускаемом испытуемыми, а именно: средне-рефлексивные делают меньше ошибок, чем испытуемые с низкой и высокой рефлексивностью (коэффициент ассоциации - 0,316 при уровне значимости $p = 0,001$);

- на оригинальности представления задания: среднерефлексивные были склонны придерживаться предложенного образца, низко- и высокорефлексивные чаще отклонялись от предложенной им формы (коэффициент ассоциации - 0,409 при уровне значимости $p = 0,001$ или коэффициент контингенции - 0,428 при уровне значимости $p = 0,05$);

- среднерефлексивные продемонстрировали лучшую продуманность принципов, которыми они будут руководствоваться в будущей профессиональной деятельности в случае, когда специальной работы со студентами в этом плане не проводилось (коэффициент ассоциации - 0,363 при уровне значимости $p = 0,05$);

- среднерефлексивные были также более успешными при оценке выполненного ими задания с точки зрения сформированности контрольной функции рефлексии, то есть они продемонстрировали большую степень налаженности связей между отдельными профессиональными знаниями, что позволило им решать задачу с различных профессиональных позиций (коэффициент контингенции - 0,404 при уровне значимости $p = 0,05$);

Выявленные влияния на успешность или неуспешность профессиональной подготовки подвели к вопросу о необходимости анализа причин формирования тех или иных особенностей применения рефлексии. Причины формирования различных особенностей применения рефлексии предположительно относились к различным свойствам индивидуальности. *

Наиболее сильное воздействие на формирование особенностей применения рефлексии оказала экстравертированность-интровертированность личности, а именно:

- была обнаружена связь между экстравертированностью личности и употреблением рефлексии определенного вида: оказалось, что среди испытуемых, склонных к предметной рефлексии, чаще встречаются экстраверты, чем интроверты; то есть данный вид рефлексии более присущ экстравертам (причем как ярко, так и неярко выраженным) (коэффициент ассоциации - 0,321 при уровне значимости $p = 0,01$);

Был также установлен необычный факт: при работе в соответствии с выдвинутой нами концепцией представления рефлексивного механизма и рефлексивности, в частности, выяснилось, что вопреки принятому мнению, именно среди экстравертов чаще всего встречаются лица со средней и высокой рефлексивностью и практически не встречаются лица с низкой рефлексивностью, тогда как среди интровертов большинство испытуемых с низкой рефлексивностью (коэффициент ассоциации 0,69 при уровне значимости $p = 0,001$);

Склонность же к рефлексии образа действия оказалась связанной с технической направленностью и техническими способностями субъекта деятельности. Склонность к рефлексии области самосознания связана с гуманитарной направленностью испытуемых. В связи с этим, успешность испытуемых при выполнении профессионального задания оказалась выше у предпочитающих рефлекссию образа действия.

Особенности применения рефлексии оказались весьма интересным образом связанными со сформированностью структуры рефлексивного механизма. Так, склонность к рефлексии образа действия оказалась связанной с большей сформированностью всего рефлексивного механизма. В связи с этим, рефлекссию образа действия следует считать компенсационным механизмом. Склонность к рефлексии области самосознания, как правило, связана с меньшей сформированностью структуры рефлексивного механизма. Поэтому склонность к применению рефлексии в области самосознания можно считать защитным механизмом, особенно при сочетании со средней степенью рефлексивности испытуемых.

В связи с выявленными связями между особенностями применения рефлексии, сформированностью всей структуры рефлексивного механизма и свойствами индивидуальности, коррекционная работа по изменению уровня развития структуры рефлексивного механизма может проводиться в трех различных направлениях:

- 1) Коррекция личности;
- 2) Разработка и предложение заданий на развитие конкретного вида рефлексии, начиная с нижнего уровня в этом виде;
- 3) Разработка и предложение заданий на развитие определенного уровня рефлексии в одном из видов;

В исследовании использовалось третье из вышеназванных направлений. Работа с испытуемыми проводилась на занятиях по психологии в ходе профессиональной подготовки современного специалиста. В программу работы с экспериментальной группой были введены элементы СПТ, тренинга сенситивности и элементы разрабатываемого автором исследования[^] профессионального тренинга с учетом новых социально-экономических условий.

Сравнительный анализ результатов студентов контрольной и экспериментальной групп при выполнении профессионального задания выявил различия качества их выполнения на достоверном уровне значимости по ряду критериев.

Введение в профессиональную подготовку современного специалиста именно активных методов обучения является более предпочтительным, так как существенных различий между испытуемыми, выполнявшими задание по образцу (обычный метод обучения) и самостоятельно, выявлено не было.

Впоследствии автором предполагается детальная разработка профессионального тренинга с учетом специфики современных социально-экономических условий и выявленных в исследовании психологических закономерностей рефлексивного механизма.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БАРЬЕРА КОММУНИКАТИВНОГО ТИПА ПРИ ОБЩЕНИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

М.Б. Мязина

Деятельность человека, в частности деятельность преподавателя и ученика в учебном процессе, а также факторы, повышающие или понижающие ее эффективность, были и остаются актуальной темой исследований.

Психологические барьеры, как психические состояния, препятствующие выполнению действий, адекватных требованиям ситуации стали предметом нашего исследования.

Психологический барьер - это отражение личностью ситуации в виде устойчивой целостности в динамике психической деятельности, выражающееся в единстве поведения и переживания в континууме времени, они характеризуются скованностью, нерешительностью, тревожностью по отношению к задачам, встающим перед человеком в процессе его деятельности.

Возникновение таких состояний в процессе учебной деятельности существенно сказывается на ее результатах.

Необходимость устранения возникающего при изучении иностранного языка психологического барьера показывают исследования таких авторов как А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин и др. Создание ситуации, стимулирующей в ученике установку на включение в речевую деятельность, рассматривается как необходимое условие возникновения коммуникации.

Для современного преподавателя очень важно понимание и правильная оценка состояния, в котором могут находиться его ученики. Он должен уметь учитывать особенности психологического склада личности, которые могут сказываться на ходе учебной деятельности и обуславливать возникновение подобных состояний.

В рамках данной работы была рассмотрена связь между уровнем тревожности человека и вероятностью возникновения у него психологического барьера в определенной ситуации. Следующей задачей являлось проследить, влияет ли на возникновение барьера и его преодолимость мотивация деятельности.

В эксперименте приняли участие две группы изучающих иностранный язык с одинаковым уровнем языковой подготовки, общей численностью 40 человек. Для одной из групп иностранный язык являлся профилирующим предметом.

В обеих группах было проведено тестирование ситуативной и личностной тревожности по методике Спилбергера-Ханина и опрос с целью выявления мотивированности изучения предмета.

Для проведения эксперимента была выбрана ситуация, которая часто является стрессовой для изучающих иностранный язык. Участникам эксперимента было предложено задание, сформулированное как "Участие в дискуссии на заданную тему на изучаемом языке". Была выбрана согласованная с преподавателями иностранного языка тема и приглашены носители языка. Успешность выполнения задания оценивалась по тому, насколько активен был участник экспе-

римента на всем протяжении дискуссии, независимо от числа допущенных языковых ошибок. Успешность выполнения задания сопоставлялась с показателями тревожности и мотивации.

В целом результаты эксперимента свидетельствуют о том, что возникновение психологического барьера проявляет связь с высокой тревожностью. При этом наблюдается некоторые различия в зависимости от вида тревожности.

Участники эксперимента с высоким уровнем личностной тревожности оказались более подвержены возникновению психологического барьера в общении и преодолевали его с большим трудом, чем участники с высокой ситуативной тревожностью.

Наиболее успешные результаты показали лица со средней и низкой личностной и высокой ситуативной тревожностью.

Кроме того, сравнение результатов по двум группам показало, что люди с низкой мотивацией в конкретной деятельности чаще испытывают возникновение психологического барьера в ситуации, требующей использования полученных в результате этой деятельности навыков.

Люди с высокой мотивацией в тех же условиях и с одинаковыми показателями тревожности более адекватны в оценке своих возможностей и ожидании результатов своих действий, легче адаптируются в стрессовой ситуации и как следствие в меньшей степени испытывают действие психологического барьера и успешнее его преодолевают.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
2. Рейховский Я. Экспериментальная психология эмоций. М., 1979.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1, М, 1986.
4. Леонтьев А. А. Язык, Речь, речевая деятельность. М., 1969.

АНТРОПНЫЙ ПРИНЦИП В ОНТОЛОГИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Докт. пед. наук С.В. Дмитриев, член БПА

Трагедия современного технократического образования (где человек рассматривается не как цель, а как средство) заключается в том, что ценность человеческого целеустремленного духа редуцируется до разума (определяемого в терминологии Бэкона как "знание-сила"), разум - до рассудка (тип логико-аритмизированного мышления), рассудок - до интеллекта ("то, что измеряют тесты", по А.Бине), а последний - до искусственного интеллекта (баз данных, программных средств, процедур принятия решений). Традиционная система физкультурного образования (культура, ориентированная на передачу социокультурного опыта) большую роль, как известно, отводит формированию вербализованных знаний, формализованных умений и навыков и несоразмерно малую роль - формированию духовно-ценностного сознания и творческого стиля мышления, ориентированного на конструирование и реконструкцию многополярной системы мира. Цель "гуманистической конверсии" образовательных технологий по принципу креасофии (творящей мудрости) заключается в изменении структуры и формы сознания человека, обретающего в результате способность мыслить,

рефлектировать и действовать (в том числе творчески, в соответствии с ценностями духовного мира) в соответствующей социокультурной среде.

Сфера проявления деятельности человека чрезвычайно широка - это мышление, поведение, спорт, искусство, научное познание, языковая практика. В любых действиях осуществляется входение индивида, личности в структуру мира, а также внедрение этой структуры во внутренний мир человека. При этом не столько человек отражает действительность, сколько она отражается в нем. Понять природу двигательных действий можно только в диалектическом единстве субъекта и объекта - в действиях осуществляется "очеловечивание мира" и "окультуривание человека".

В мире все состоит из противоположностей, значит надо все явления рассматривать как единство противоположностей. Согласно принципу поляризации любой объект может быть раздвоен на противоположности (плюс - минус, биологическое - социальное, духовное - материальное и т.д.). Вполне понятно, что тезис "Бытие определяет сознание" не может существовать без противоположного утверждения: "Сознание определяет бытие человека". Известно, например, что не реальность порождает на свет идеологию, а идеология реальность. Овладевая массами, система идеологием может реализовать себя как мощная материальная сила, подчиняющая общественное бытие тому или иному виду общественного сознания. Вряд ли можно согласиться с другим тезисом: "Бытие первично, сознание вторично". Бытие человека существует вместе с его сознанием. Не существует нашего сознания, если оно не бытийно. Не существует также и нашего человеческого бытия, если оно не воплощенное сознание. В сознании человека утверждается многомерность его бытия, развивается многозначная и противоречивая система ценностей и смыслов предметного мира человека, в соответствии с которой он действует, живет и стремится к будущему.

В теории двигательных действий, основы которой разрабатываются нами в антропоцентрической биомеханике, предметом обсуждения является так называемая "персонифицируемая психосемантическая реальность" двигательных действий человека. В частности, нас интересует вопрос, как им образом субъект "обнаруживает себя", продуцирует себя в объекте (двигательном действии), и соответственно, каким образом в объект (двигательное действие), которое порождается субъектом, "вводится", "вкладывается" и "скрывается" в нем человеческая индивидуальность. В данной статье сделана попытка "вторгнуться" в сферу *педагогической антропологии* (понимание сущности человека, индивидуальности, личности), *антропонимики* ("возделывание" человека через изменение способа его бытия и постижение своего предназначения) и *антропотехники* (как, с помощью каких средств и технологий происходит "очеловечивание" человека).

В традиционной педагогике и психологии (в том числе спортивной) утверждается, что деятельность человека завершается получением результата. Двигательный результат, по П.К. Анохину, представляет собой определяемый целью интегративный системообразующий фактор - выходной показатель всей системы движений человека. Это то, ради чего человек действует, совершает те или иные целенаправленные действия, стремится реализовать себя, свой духовный, интеллектуальный и физический потенциал.

Вместе с тем существует целый ряд разнообразных форм деятельности человека, которые ориентированы в первую очередь на *процесс*, а не на *результат*.

там: художники, скульпторы, поэты, композиторы, спортсмены ряда видов спорта - нередко проводят дни и ночи напролет за работой, ничего не замечая вокруг себя. Сам процесс созидания привлекает и поглощает их. При этом характерно, что результат творится в процессе самого действия - продукты труда не могут быть отделены от своего создателя. Они существуют в момент его деятельности и входят в структуру личности деятеля, а сам человек может быть обозначен как "человек образующий" (М. Шелер).

Основную роль здесь играют не сами по себе результаты деятельности, а их психическая переработка личностью, становление внутреннего мира человека, когда открывается истина великого смысла его жизни и жизнедеятельности. Человек познает некую "правду жизни": как жить, для чего жить. Истина становится не только "всесторонне обоснованной", но и выстраданной. Известно, что деятельность порождает сознание и личность деятеля. А личность порождает новые формы деятельности. Это - творение себя и творение из себя. Спортсмен, осваивая и совершенствуя двигательные действия, "осваивает" прежде всего, *самого себя* - это труд человека над самим собой, где главным является не "показать результат", а "преодолеть себя".

Мотивы такой деятельности, в первую очередь, ориентированы на процесс постижения смысла этой деятельности, а не на практические результаты. Человек делает себя масштабом мира. Он входит в общественное бытие не как "человек-функция" (наряду с прочими вещами и "вещными отношениями"), а как Антропный принцип - начало всех ценностно-смысловых координат и исходный пункт всякого знания о мире. Можно выделить ряд характерных свойств и признаков такой "деятельностной онтологии", личностного бытия человека.

1. Чувство слитности со своими действиями ("слияние процессов действия и осознания"). В этом состоянии человек настолько вовлекается и погружается в то, что он делает, что у него исчезает осознание себя как чего-то отдельного от совершаемых им действий. Возникает феномен "гибридного", полисемантического мышления. В этом "потоке сознания и *деятельности" нет особой нужды в рефлексии (осознавании своих результатов) - результат каждого действия мгновенно интерпретируется, причем часто на психомоторном уровне, а уже потом - на психосемантическом (интеллектуальном и духовном). Из самоотчета фигуриста: "Вы полностью включены в то, что делаете. Вы становитесь частью музыки. Вы чувствуете музыку в теле". Известная балерина Людмила Семеняка в одном из интервью отмечает: "В танце я действительно раскрываюсь вся, до конца - и снаружи, и изнутри. Я чувствую какие-то новые возможности своего тела, доселе непознанные эмоции". Возникает подлинная полифония моторных и умственных процессов, контрапункт понятий, образов, мироощущений, диалогическое сознание как механизм онтологического отношения человека к самому себе и к миру. Всякая мысль и всякое чувство вовлекаются в ситуацию решаемой задачи, воспринимаются как *позиция личности* в контексте этой ситуации.

2. Полная управляемость ситуацией (полный контроль над своими мыслями и действиями). Мышлением, в мышлении, для мышления и для практической деятельности формируются способы и средства преобразования себя и предметной среды. Данное состояние переживается спортсменом как "задача в руках", как возможность всецело управлять своими действиями. В подобных ситуациях "Я" является ^наблюдающим началом, глубинная "самость" человека -

наблюдаемым. Скалолаз: "Ты так адаптирован к скалам, что становишься частью их. Появляется чувство своего полного включения в окружающую среду: ты подобен снежному барсу, покоряющему скалы. Ты целиком управляешь ситуацией задачи, предвидишь ее и можешь предсказывать дальнейшее развитие". Спортсмен организует восприятие сферы своего сознания и мышления с целью организации своей деятельности. Решаемая человеком двигательная задача реорганизует воспринимаемый им мир в терминах действий и свои действия в терминах и смыслах решаемой задачи. Человек не просто реагирует на ту или иную ситуацию, но определяет, типизирует ее, одновременно "определяя" себя в этой ситуации. Тем самым личность фактически сама создает, конструирует тот предметно-духовный мир, в котором живет и действует. Известно, что больше видит тот, кто меняет свою позицию, способы "внутреннего зрения". Сам предмет мысли и объект познания как бы "поворачивается" к субъекту новой стороной. Тем самым расширяется "мир позиций и точек зрения" мыслящего и действующего человека. Он начинает видеть мир более полно, и находит для себя больше вариантов самореализации.

3. Потеря самосознания ("чувство себя" теряется на высшей точке управления ситуацией). Отсутствие "Я" в сознании не означает, однако, что человек потерял контроль над своей психикой или над своим телом. Здесь имеет место сенсомоторный практический наглядно-действенный интеллект, сращенный с предметной деятельностью. Возникает своего рода "личностное знание" (М. Полани), подпадающее под понятие практического искусства, особая познавательная единица - "гносеологический таксон". Человек как бы расширяет свои границы, растворяется в природе или в других людях, становится частью действующей системы, большей, чем его индивидуальное "Я". Так всадник сливается в единое целое с лошадью, скрипач - со своей скрипкой. Спортсмен начинает "мыслить всем своим телом". Слаломист: "Я не чувствую себя вообще. Я только наблюдаю за трассой и все течет само собой. Я могу видеть себя как бы "со стороны". При этом мое сознание может не только "забегать вперед", но и "смотреть себе вслед". Здесь сознание понимается не просто как рефлексивное, но и как бытийствующее, вплетенное в реальные акты человеческого действия.

4. Трансцендентные переживания (чувство гармонии с окружающей средой, "открытость" человека внешнему миру, забывание своих "земных" проблем). В результате трансцендирования (выхода за пределы своего "Я") происходят существенные изменения в ценностно-смысловой сфере личности, начинают действовать механизмы сверхсознания. Альпинист: "Ты становишься макрокосмом, появляется чувство безголосого, немного сознания, чувство слияния и тождественности с Вселенной. Это дает ощущение свободы, раскрепощает духовные силы. Слетают все фальшивые маски и роли, исчезают ложные самооценки". "Не думать" и в то же время "быть" - значит проявлять высшую активность трансцендентной сущности человека, "переживать" не цепь мыслей, а голос чистого разума, воспринимать духовно-творческую энергию. Здесь знание сопрягается с ценностью, гносеология с аксиологией. "Вживание в природу" порождает духовно-физический подъем, экстатическое состояние вдохновения, гармонию духа и тела. Человек в таком состоянии представляет собой своеобразный телесно-духовный континуум. Природная и социокультурная среда ценностно осмысливаются, делаются сопричастными человеку (экзистенциальный

аспект) и общечеловеческой культуре (культурологический аспект). Отметим, что так называемая "культура человеческой телесности" (телесный канон) - это не только предпосылка здорового образа жизни и деятельности, в ней появляется этико-эстетический, а следовательно, и духовный смысл (выразительность пластики человеческого тела и одухотворенность его движений).

5. Аутоотеличность (в смысле "цели в себе самом") **опыта**. Внешние цели задают только направление развития или правила действия, выработанные интеллектом. Сутью является действие ради себя самого. Достижение цели важно только для того, чтобы наметить следующее действие, само по себе оно не удовлетворяет. Сохраняет и поддерживает действия не их результаты, а переживание процесса, чувства "мышечной радости". Это - экстатическое состояние. Здесь доминирует мотивационно-эмоциональная сфера мышления, а не рационально-логический интеллект. Познание апеллирует не столько к природной сущности вещи, сколько к ее смыслу и значимости для человека. Скалолаз: "Вы рады, когда взобрались на вершину, но истинное желание - идти дальше. Нет причины для восхождения, кроме самого восхождения". Подлинный смысл аутоотеличности - это не столько погружение вглубь бесконечного (антропокосмического) для того, чтобы найти для себя нечто новое, сколько постижение глубины конечного (структура "образа - Я"), чтобы найти неисчерпаемое (обрести духовное). Ценностное сознание приобретает эвристический потенциал, когда предметом познания выступает бытие, взятое в модусе не столько наличного, сколько принципиально возможного. Предметная среда воспринимается под углом зрения духовно-практического действия, не как "реальность в себе", а как "реальность для человека".

6. **Наслаждение процессом деятельности**. Чувство упоения следует отличать от чувства удовольствия, которое также может приносить процесс деятельности. Удовольствие можно испытывать без приложения каких-либо усилий, поэтому оно не ведет к росту и развитию личности. Чувство же упоения не может возникать без полной отдачи сил. В результате происходит не только более глубокое постижение мира и самого себя, сколько (через катарсис - душевную драму) преображение души человека. Это и есть блаженство человеческой деятельности. Вообще говоря - это и есть **деятельность человека**. Такая деятельность позволяет человеку выходить за пределы своих программ к высшим смыслам, позволяет выявлять и формировать в себе новые способности одухотворения окружающей его и целесообразно преобразуемой им реальности, в том числе и собственного бытия.

Именно с такими "одухотворенными" действиями связано рождение всего нового и прекрасного в мире и в самом человеке, в выходе за пределы известного, в новые образовательные технологии. В процессе такой креативной деятельности человек "творит себя" - не только "образовывается" (т.е. приобретает знания, умения, навыки), но и сам "образует мир": создает свое понимание, свое видение мира, проектирует и строит собственную жизнь, решает, куда ему идти, о чем думать, с кем взаимодействовать и общаться.

""Профессор Нижегородского педагогического университета, член-корреспондент Международной академии гуманизации образования

Докт. пед. наук Ю.А. Гагин, член БПА-чл.корр.БПА

Конец XX в. мы переживаем как период возникновения с исторической необходимостью новых областей знаний о Человеке. Среди них:

а) философская антропология (ставшее самостоятельной наукой учение о сущности и существовании человека);

б) социальная антропология (наука об опредмечивании духовного мира человека и распределении им информации, содержащейся в текстах и объектах окружающего мира);

в) андрогогика как педагогика взрослых;

г) валеология как наука о здоровом образе жизни;

д) акмеология, о которой сегодня можно говорить как об одной из наук, необходимых для прорыва в качественно новые состояния человека и общества.

Акмеология выросла из возрастной психологии. Однако она не стала ее разделом, ибо в ходе развития с необходимостью стала решать не только вопросы психологии зрелого возраста, но и вопросы зрелости вообще, профессионализма, мастерства в полном объеме высших измерений человеческой деятельности независимо от того, в каком возрасте она совершается.

Понятие акмеологии было введено Н.А. Рыбниковым в 1928 г. и использовано Б.Г. Ананьевым для характеристики закономерностей психического развития человека, достигающего зрелости. В связи с этим он выделял систему педагогических наук: педагогика, акмеология, геронтология. Однако становление акмеологии за 20 лет связано с проблематикой мастерства, профессионализма, использования резервных возможностей человека.

Таким образом, если андрогогика привязана к возрасту взрослого человека, то акмеология получает развитие вне фактора возраста как решающего, но ориентирована на изучение восхождения человека к его собственным вершинам как человека, как члена общества, как профессионала.

За последнее десятилетие сформировались две акмеологические школы: московская и петербургская. Их различие обусловлено спецификой двух психологических школ. Московская тяготеет к деятельностному подходу, петербургская - к личностному. Для московской школы акмеологии характерны приоритеты профессионализма, для петербургской - приоритеты индивидуальности (традиция основоположника ленинградской школы психологов Б.Г. Ананьева). В нашем городе для развития акмеологии много сделала и делает ученица Б.Г. Ананьева Н.В. Кузьмина. При ее непосредственном участии и научном руководстве учреждены научная и учебная академии акмеологических наук. В Москве по акмеологии активно работает ряд учреждений, например Российская академия государственной службы (А.А. Деркач, А.А. Бодалев и др.).

Данная статья посвящена некоторым подходам к решению проблем акмеологии и главным задачам учрежденной с этого учебного года лаборатории

педагогической акмеологии в Государственном Университете педагогического мастерства.

Статья построена на основе двух диаметрально противоположных источников информации:

первый - результаты осмысления теоретических предпосылок акмеологии (это, прежде всего, теория индивидуальности: Ананьев, Мерлин, Анциферова и другие, а также учение о личности в отечественной и гуманистической (американской) психологии);

второй - результаты семилетней работы в качестве научного руководителя районной образовательной системы в Красносельском районе, где развернута широкая опытно-экспериментальная работа на основе акмеологических приоритетов индивидуальности.

Акмеология превратилась в самостоятельную науку, ибо как новая отрасль знания приобрела классификационные признаки науки. К ним относятся: объект познания и преобразования, предмет, теория и метод.

Объектом акмеологии являются, с нашей точки зрения, высшие формы существования физического, психического и духовного потенциала человека в условиях его реальной жизнедеятельности, максимально ответственной перед обществом и самим собой.

Предметом акмеологии являются процессы становления и реализации потенциала человека. Процессуальность предмета акмеологии указывает на педагогическую, образовательную направленность любой ее отрасли (управленческая, культурная, спортивная, педагогическая и др.).

Имеет ли акмеология свою теорию? Изучение наследия Б.Г. Ананьева, его последователей, наши исследования позволяют высказать точку зрения о том, что теорией акмеологии является учение о человеке как индивидуальности. **Теория акмеологии** - это теория индивидуальности, ибо человек, достигший вершин, всегда уникален, а уникальность человека немыслима, неопределима без восхождения его к собственным вершинам. Как » всякая теория, теория индивидуальности имеет формальную и содержательную стороны (аспекты).

Формальный аспект теории индивидуальности - это ее аксиоматический, категориальный и понятийный аппарат. Содержательный аспект этой теории - это технологические процедуры диагностики, коррекции, проектирования процессов становления и реализации потенциала индивидуальности.

На рисунке 1 представлена понятийная матрица индивидуальности. Содержание этого рисунка позволяет уяснить, в частности, следующие новые знания о человеке:

1. Индивидуальность - высшая мера развития человека, верхняя ипостась в цепочке человек - индивид - субъект деятельности - индивидуальность;

2. Восхождение к индивидуальности происходит не на основе традиционных принципов развития как качественного, необратимого, направленного закономерного изменения свойств в человеке, но в совокупности двух процессов: становления и реализации, т.е. осуществимости потенциала индивидуальности; эти процессы образуют спираль развития;

3. Индивидуальность как „высшее Я" включает в снятом виде свойства личности, субъекта деятельности, индивида и видовые свойства человека.

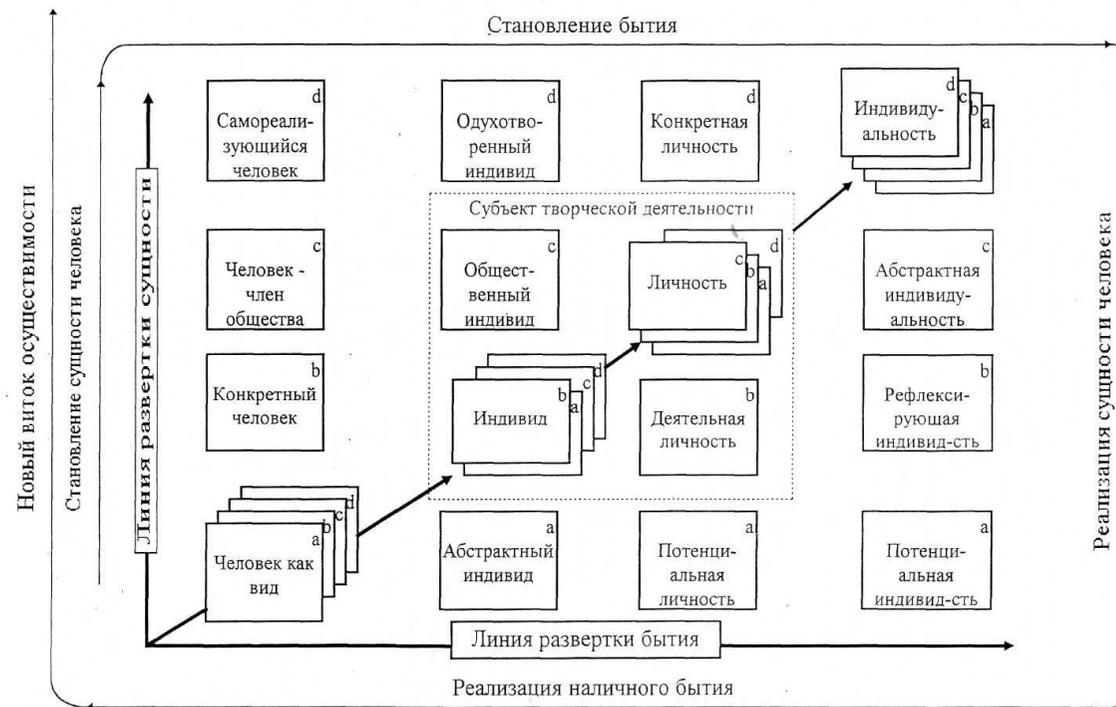


Рис. 1 Понятийная матрица индивидуальности (Гагин, 1995)

Индивидуальность - более сложная, целостная и содержательная характеристика человека, чем личность. Это можно ясно увидеть на рисунке 2. "Личность" - это "личина", маска человека. В "Я" она занимает соответствующую позицию "фасада" буквы. Это социальная сущность и действительные социальные роли человека. За "личиной" спрятана подлинная сущность человека и возможные, соответствующие подлинному "Я" его свойства. Характерна точка А в начертании "Я". Эта общая для трех областей "Я" точка является как бы входом в подлинное "Я". Найти ее и воспользоваться ею как каналом связи с подлинным "Я" и выходом для потенциала "Я" - в этом состоит важная задача педагога. Впрочем, в начертании "Я" этой точки, как общей для трех областей, может и не быть, что служит иллюстрацией различных форм и меры недоступности подлинного "Я" ("Я" раздвоенное, "Я", погруженное в себя и др.).

Новое видение человека как индивидуальности предполагает владение этим человеком подлинными смыслами действий, поведения, знаний, собственной жизни.

Подлинные смыслы формируются в результате усвоения подлинного знания. К сожалению, содержание современного образования во многом построено на неподлинном знании. Это интерпретационное знание. Подлинное же знание - это фактологическое знание. Интерпретационное знание дается учащимся в готовом виде, фактологическое - добывается ими в специально организованном учебном процессе. Трудно переоценить бессмысленность интерпретационного знания для человека, выделившегося из толпы. Воспроизводство такого знания имеет смысл только для толпы, для удобства управления ею. Чем выше уровень усвоения толпой интерпретационного знания, тем легче управлять ею. Таким образом, образование, основанное на интерпретационном знании, является одним из механизмов функционирования толпо-элитарного режима.

Заметим, что интерпретационное знание пронизывает не только содержание общественных дисциплин, но и естественных и физико-математических.

Подлинное знание часто феноменологично, уникально и даже необычно, менее вероятно, чем неподлинное, интерпретационное.

Интерпретационные знания часто содержат избитую, само собой разумеющуюся информацию, весьма малую по объему. Мы часто отвечаем на вопросы, которые учащиеся нам не задают. Самое опасное, когда оно закрепляется образовательным стандартом, который в такой ситуации становится прокрустовым ложем для педагогов. Он (стандарт) блокирует развитие Индивидуальности.

Изложенные обстоятельства обуславливают актуальность двух главных задач акмеологии, которые необходимо решать совместно:

Первая задача - поиск путей становления и реализации высших форм существования потенциала индивидуальности (т.е. ее осуществимости);

Вторая задача - поиск путей обретения подлинных (фактологических) знаний.

Для решения этих задач акмеология как самостоятельная наука располагает собственным методом - акмеологическим проектированием. Остановимся вкратце на акмеологическом проектировании процессов становления и реализации индивидуальности, рассмотрев акмеологическое проектирование как метод акмеологии.

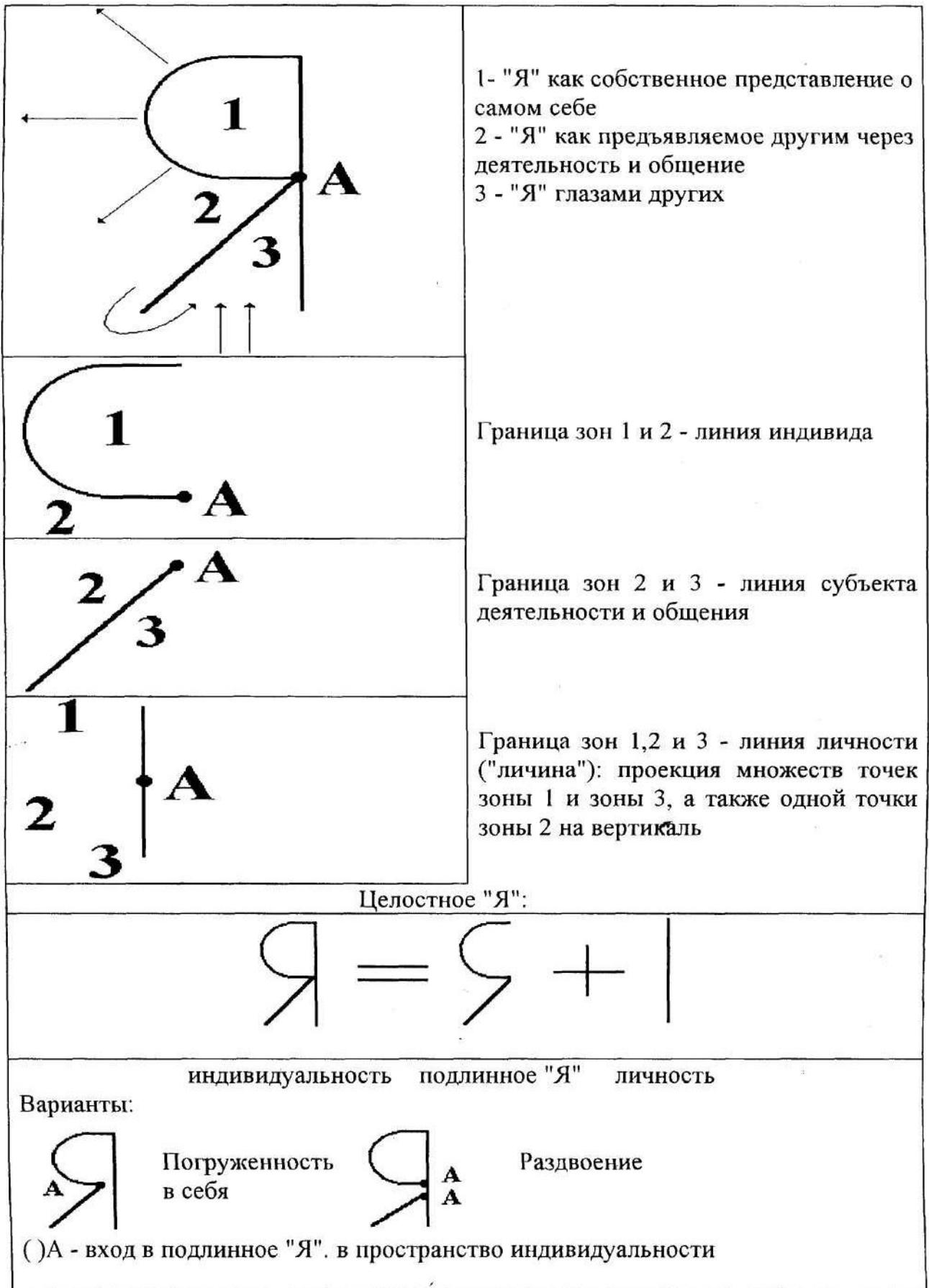


Рис. 2 Опорный сигнал по теме "Я - личность, индивидуальность (Ю.А. Гагин)

Акмеологическое проектирование развивается в рамках нетрадиционной проективной методологии, значительно отличающейся от традиционных методов планирования, программирования и прогнозирования. Акмеологическое проектирование - это триединая деятельность, которая включает: положение начала изменений в объекте проектирования, отслеживание хода изменений в объекте и внесение корректив на основании сличения возможного и действительного состояний системы.

Отличительными признаками акмеологического проектирования являются:

- а) Наличие целей, достижимых до начала проектирования;
- б) Необходимость анализа проектной ситуации для представления об объекте, "как он есть", в том числе, что он представляет собой как Индивидуальность;
- в) необходимость моделирования объекта проектирования "каким он должен быть", выявляющего его подлинные возможные свойства и характеристики;
- г) владение способами сличения образов объекта проектирования "как он есть" и "каким он должен быть", т.е. исчисления акмеологического потенциала объекта (меры "недоотягивания" до собственной подлинности);
- д) владение способами использования знаний о потенциале для практической организации процессов совершенствования объекта проектирования.

В связи с этим акмеологическое проектирование процессов становления и реализации потенциала индивидуальности включает следующие этапы:

- I - вхождение в проектирование;
- II - изучение индивидуальности субъекта "как она есть" по программе, составляемой акмеологом совместно с субъектом;
- III - выявление инвариантных характеристик (базовых свойств) индивидуальности;
- IV - построение акмеологической модели возможной и потребной структуры индивидуальности ("как должно быть");
- V - проектирование становления индивидуальности (от "как есть" к "как должно быть");
- VI - реализация акмеологического проекта в жизнедеятельности реципиента.

В таблице показаны основные идеи концепции, связывающей теорию индивидуальности и акмеологическое проектирование.

Опыт применения акмеологического проектирования позволил обосновать необходимость акмеологических служб в системе образования и учреждение лаборатории педагогической акмеологии в Университете педагогического мастерства (СПбГУПМ).

Какие же задачи призвана решать лаборатория педагогической акмеологии в СПбГУПМ?

Главная задача в области **научной работы**: разработка системы акмеологического сопровождения учителя, обеспечивающего восхождение его к индивидуальности и доступному мастерству.

Внедрение такой системы позволит найти новые пути последипломного образования как последипломного **совершенствования**.

**Основные идеи концепции осуществимости потенциала индивидуальности человека
на основе акмеологического проектирования**

Сущностные свойства человека	Ипостаси человека		
	Индивид	Личность	Индивидуальность
Потенциальные сущностные силы	Система природных свойств (темперамент и др.)	Характер. Способности	Целостность Уникальность Универсальность Креасофичность
	Система приобретенных свойств (чувства, воля и др.)		
	Интеллект. Знания. Умения. Навыки	Индивидуальный стиль поведения	
Побудительные сущностные силы	Склонности. Нравы. Интересы. Мотивы. Потребности	Направленность личности. Ценностно-смысловые ориентации	Самодостаточность Добронравие
	Понимание как состояние сознания, овладевающего смыслами и ценностями		
Отношение к действительности	Отражение и постижение мира и себя	Интерпретация мира и себя	Преобразование себя и окружающего мира
Осуществимость потенциала человека	Осознание своего потенциала и его динамизма	Осознание достижимости вершин на основе наличных программ и моделей осуществимости потенциала	Практическое осуществление "Я-потенциала" на основе чувствительности к несовпадению должного и действительного
Активность человека	Деятельность как имманентное свойство человека-индивида	Деятельность как универсальный способ реализации сущностных сил человека (социальная деятельность)	Деятельность универсального человека как способ существования действительности
Особенность акмеологического потенциала человека	Ненаправленная конкретная реальность (КЕ - "как есть")	Амбивалентная абстрактная идеальность (поддержание или разрушение жизни) (КМБ - "как может быть")	Направленная на поддержание жизни конкретная идеальность (КДБ - "как должно быть")
Акмеологическая формула потенциала	Диагностируемое КЕ как первообразная всех развитых функций	$D^1 = \text{КМБ} - \text{КЕ}$	$A = \text{КДБ} - \text{КЕ}$
Тип акмеологического проектирования	I тип (на основе D ¹): Проектирование дает начало изменениям, но не определяет ни направленности ни технологии их		
	II тип (на основе D ²): Проектирование не только дает начало изменениям, но и определяет их направленность на ПОЗИТИВНУЮ стратегию жизни и технологию		

В такой ситуации работы УПМ с учителем окажется необходимым рассмотрение в качестве предмета педагогики (андрогогики) не педагогическую реальность как объективную реальность, а педагогическую действительность, т.е. не то, что задано, а то, что осуществлено. В такой ситуации на конкурс педагогических достижений выставляется не то, что есть, а то, что достигнуто в результате реализации акмеологических проектов, осмысленного целенаправленного совершенствования. Будут разрабатываться предложения, направленные на изменение смысла и содержания конкурса педагогических достижений.

Главная задача в области образовательной деятельности: внедрение акмеологических приоритетов индивидуальности учащихся и педагогов в программу курса педагогического мастерства и в смежные программы: валеологии, физической культуры, а также в образовательные программы, реализуемые НМЦ Красносельского района совместно с БПА и предназначенные для различных категорий работников образовательных учреждений и родителей.

Акмеология это наука о восхождении человека к вершине, детерминированной его физическим, психическим и духовным потенциалом. Акмэ человека никогда не становится действительностью. Вершина существует как виртуальность, т.е. как потенциально возможный мир этого человека.

А один из фундаментальных постулатов современной науки - принцип наименьшего действия утверждает, что возможный мир отличается от действительного тем, что в нем наряду с неизбежным злом содержится наибольшее количество добра. Именно поэтому акмеология наряду с другими новыми областями знаний о человеке вселяет в нас оптимизм.

* Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства

НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ

Э.И. Кякинен

Проблема нравственного развития личности принадлежит к числу наименее разработанных проблем современной психологии.

Первые попытки осмыслить моральное развитие, используя теорию умственного развития, принадлежат Ж. Пиаже (Piaget, 1936). В своих работах Ж. Пиаже исследовал развитие моральных суждений и оценок. Возобновивший к этой проблеме интерес Кольберг писал, что моральное развитие определяется как интериоризация индивидом основных культурных правил социального действия (Kohlberg, 1964).

По мнению С.Г. Якобсон, отечественная психология также отмечает, что нравственное развитие ребенка осуществляется в соответствии с культурными образцами. Отсюда следует вывод, что основной интерес психологии направлен на усвоение личностью нравственных знаний. Но как справедливо отмечает СБ. Братусь, необходимо изучение проблемы превращения абстрактных принципов морали в потребности личности, т.е. требуется психологический анализ нравственной сферы личности.

Считая психологию личности наукой, которая служит духовному росту и развитию человека, можно рассматривать изучение внутренних механизмов ус-

воения моральных эталонов добра и зла как подтверждение психологических исследований, имеющих *гуманистическую* мировоззренческую ориентацию. Психология рассматривает личность как индивидуальную форму существования и развития социальных связей и отношений. Человек может участвовать в обществе только в качестве личности. А поскольку большая часть жизни человека проходит в контакте с другими людьми, одна из задач психологии личности - узнать, что определяется как положительный и как отрицательный эталон поведения. Кроме того, эти взгляды определяют принципы воспитания детей. Совместная деятельность, требующая ориентации на другого, создает предпосылки для нравственной регуляции поведения. Решающее значение в нравственной регуляции приобретают не требования, которые человек сам предъявляет себе на основании индивидуально присвоенных моральных норм и принципов. Человек оценивает свои действия относительно самого себя. С.Г. Якобсон отмечает, что оценка должна даваться двум противоположным по своей этической ценности поступкам. Критерии этической оценки рассматриваются в форме двух взаимосвязанных, но полярных эталонов. Сдвоенность и полярность эталонов этической оценки соответствует полярности двух основных этических категорий - Добра и Зла.

Гуманистическая этика основывается на принципе, что только сам человек может определить критерий добродетели и греха. Формируется основной признак, что благо - то, что хорошо для человека, а зло - то, что вредит человеку и, следовательно, единственный критерий оценки - благополучие человека. Тогда, говоря о развитии личности с позиции психолога-гуманиста, становится понятно, что все злые стремления направлены против жизни, а все добрые служат сохранению и утверждению жизни.

Можно предположить, что человек не рождается злым, он становится таким только тогда, когда отсутствуют надлежащие условия для его роста и развития. По мнению Э.Фромма, зло не обладает независимым существованием само по себе, оно есть отсутствие добра, результат неудачи в реализации жизни.

Философия определяет зло, прежде всего, как потерю цельности, отрыв от духовного центра и образование внутри человека многочисленных частей, каждая из которых начинает вести самостоятельное существование. Тогда как добро означает внутреннюю цельность, единство телесной и духовной жизни. Человек всегда стремится к внутренней гармонии, равновесию между собой и окружающей средой.

Гуманистической теорией подчеркивается, что человек заключает в себе творческую энергию добра. Он борется за добро не потому, что поставил себе такую цель, а потому, что в нем есть энергия добра и энергия борьбы. Бердяев уверен, что *добро и нравственная жизнь* есть путь, в котором исходная точка и конечная точка совпадают. Чтобы реализовать то, что в каждом из нас заложено, человек должен пережить опыт Добра и Зла; осознание этого опыта, по мнению современных психологов, лежит в основе личностного роста. Для того чтобы помочь себе в изменяющемся мире, человек формирует конструкцию "Я и внешний мир", в которой основное различие - между людьми любящими и нелюбящими. Развивая собственное восприятие мира и внутреннее самосознание, личность учится различению добра и зла. Нет сомнений, что основа нашей способности отличать добро от зла закладывается в детстве, ребенок *ощущает* раз-

личие между хорошим и плохим прежде, чем научиться такому различению посредством разума. Его субъективные оценки формируются "в результате дружелюбных или недружелюбных реакций со стороны значимых в его жизни взрослых людей", - писал Э.Фромм (с. 18).

Большинство отечественных специалистов также отмечают, что ребенок испытывает свою зависимость от непосредственного окружения взрослых. Он должен считаться с требованиями, которые окружающие люди предъявляют к его поведению, поскольку это реально определяет его личные отношения с ними. Согласно имеющимся в литературе данным, психика ребенка в целом отличается повышенной восприимчивостью со стороны окружающих взрослых. Благодаря этому, дети легко усваивают эмоциональное отношение к социальной жизни людей. Нравственная позиция ребенка проявляется в содержании и направленности побуждений в отношении к окружающим людям. Ребенок хочет заслужить похвалу и поощрение со стороны значимых взрослых, это подтверждает его "положительный образ себя". Совершение безнравственного поступка приводит к отрицательной оценке со стороны окружающих и разрушает этот "положительный образ себя". Главное, на что неоднократно указывает С.Г. Якобсон, заключается в том, что после отрицательной оценки окружающие должны выразить уверенность в том, что ребенок тем не менее, в целом все же соответствует положительному эталону. Именно противоречие между "положительным образом себя" *в целом* и отрицательным образом своего *частного* поведения рассматривается как психологический механизм формирования поведения, соответствующего нравственным нормам.

Узнать, каковы этические эталоны детей 6-7 - летнего возраста помогло исследование, проведенное в подготовительных группах детского сада и первых классах петербургских школ.

Прежде чем говорить о восприятии и осознании категорий добра и зла, необходимо определить, что для детей 6-7-летнего возраста соответствует положительному и отрицательному эталону, т.е. кто есть добрый человек и какой человек является злым. По результатам беседы были выделены группы качеств, которые, по мнению детей, характерны для доброго и злого человека.

Характеризуя доброго человека, дети говорили о любви и уважении. Доброта, по их мнению, не существует без любви, и большинство считает, что добрый человек любит всех людей, старается сделать что-то хорошее, нужное для других. "Доброго человека всегда любят другие люди, а когда человека любят, тогда и он старается для тех, кто ему дорог". Соединение доброты и любви было отмечено детьми, но проиллюстрировать эту связь им было сложно. Мальчики выделили и такую характеристику доброго человека, как желание защитить слабого и никогда никого не обижать. 50% мальчиков и 30% девочек считают, что добрый человек обязательно должен быть веселым. Таким образом, давая характеристику доброго человека, дети были близки к философскому осознанию добра, считая, что самое главное для доброго человека - это *умение и желание любить*.

Первое, что отметили дети, характеризуя злого человека, можно назвать одним словом - *драка*. Все дети говорили, что злой человек всегда дерется, чаще со слабым. Только злой человек "бьет, ломает и грубит". Когда человека бьют,

ему не только "делают больно, но и унижают". Злой человек всегда старается унижить, запугать людей, находящихся рядом с ним.

Отмечая стремление злого человека к насилию, дети переходили к разговору о неспособности злого человека любить. Все мальчики и 90% девочек сказали, что злой человек никого не любит, не может и не хочет полюбить. По их мнению, злые любят только себя и не хотят заботиться и помогать ближним.

Характеризуя злого человека, говорили и о пьянстве и об убийстве. Заметив, что взрослые всегда довольны, когда дети им помогают, дошкольники считают, что злой человек лишен желания помогать другим людям. Хотелось бы отметить, что при характеристике злого человека детьми чаще использовались одинаковые формулировки, чем при описании доброго человека. Рано давать этому однозначное объяснение, но, очевидно, мы стараемся быстрее познакомить детей со злом и предупредить их, чем показать им добро и научить добру посредством любви.

Учитывая возможные трудности при объяснении философских категорий, детям было предложено сделать рисунки, помогающие передать восприятие ими добра и зла. В рисунках девочек зло передано через образы различных животных, которые "большие, лохматые и злые, они могут напугать". Зло - это желание сделать кому-нибудь больно, а, значит, "победить, завоевать, подчинить". Наибольшая степень абстрагирования понятия зла отслеживается в рисунках девочки, которая изобразила бесконечные черные ступеньки, представляющие собой лабиринт. "И если кто-то однажды пойдет по этим ступенькам, он никогда уже не вернется к добру. Эти ступеньки построены человеком очень злым, это ловушка, которой надо постараться избежать".

В рисунках мальчиков зло имеет зубы и когти, и животные рисуются соответствующие - крокодил, тигр, дракон. Эти животные причиняют *боль*. У мальчиков достаточно часто возникает параллель между злом и одиночеством. Изолирование, отделение, неприятие человека или животного, неодушевленной игрушки воспринимается и интерпретируется детьми как зло.

В рисунках добра на первый план выходит восприятие добра как процесса, действия, совершаемого с кем-нибудь. Должен быть кто-то рядом, должен кто-то приласкать, кто-то должен улыбнуться, тогда будет то, что называют добром. Добро - это "когда кошку взяли домой и о ней заботятся", "у тигрицы родились тигрятки и она ухаживает за ними", "Фея подсаживает выпавших из гнезда птенцов и совершает добро". *Добро* есть тогда, когда есть *любовь*: "солнце светит людям, которые любят друг друга", "дом добрый, потому что в нем живут люди, любящие солнце, цветы и свой дом", "клоун смешит всех в цирке и его любят дети".

У мальчиков на первое место выходит равенство между добром и заботой, помощью. Дети постигают любовь через заботу и через желание поделиться с близкими тем, что дорого и нравится им самим, т.е. *добротой*.

Очень часто объяснение добра на рисунке шло как представление антизла, если зло - это боль, страх, смерть, то, значит, добро - это радость, свет, любовь. Если зло - это "дождь, разлучающий людей", то добро - это "дождь, помогающий расти и цвести всему доброму".

И опять рисунки зла были больше похожи один на другой, чем рисунки добра. Зло одинаково для всех, добро же каждый воспринимает по-своему.

Хотелось бы отметить, что работа по визуализации эталонов добра и зла несла в себе и терапевтическую нагрузку. Ребенок не только переносил на бумагу свои страхи (работа со злом), но и делился с психологом радостью переживания добра. Переживание осознания добра и зла помогает развитию *самосознания* детей, что является необходимым условием для дальнейшего самовыражения и самоактуализации.

Дети верят в безусловность и необходимость существования добра, они стремятся к добрым проявлениям, у них формируется гуманистическое отношение к людям. Следовательно, нравственное восприятие имеет своей целью формирование личности, способной с малых лет принимать ответственные нравственные решения.

Литература

1. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. М., 1985.
2. Бердяев Н.Н. О назначении человека. М., 1983.
3. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М, 1977.
4. Фромм Э. Человек для себя. Минск, 1992.
5. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

*Международный университет семьи и ребенка имени Р. Валленберга

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Н.Л. Васильева, Е.И. Афанасьева

Переход детей из начальной школы в среднюю является существенным изменением в течении их школьной жизни.

Определение психологической готовности детей к обучению в средней школе может помочь в решении ряда практических задач: выявления детей "группы риска", чья адаптация в средней школе возможна только при оказании им целенаправленной помощи, разработки системы коррекционных мероприятий в соответствии с различными потенциальными нарушениями адаптации, предоставлении наиболее существенной информации о детях педагогам средней школы.

В данной работе предлагается экспресс-диагностический метод оценки психологической готовности к переходу в среднюю школу, основанный на анализе продукта деятельности. Предполагается, что в продукте деятельности, особенно творческой, находят отражение основные психологические характеристики субъекта (автора). С определенной степенью достоверности по продуктам деятельности могут диагностироваться как интеллектуальные качества, способности, так и свойства личности.

Аналізу подвергаются работы детей. Используется обычный педагогический прием - дети получают задание написать сочинение. Работа выполняется в обычных условиях, всем классом в течение одного урока. Предлагается тема "Моя любимая игра или занятие". Оказывается необходимая организующая помощь, не влияющая на содержание работы.

Сочинения рассматриваются с нескольких точек зрения. Разработанная схема оценки включает в себя следующие параметры: интеллектуальный уровень; выраженность качеств субъекта учебной деятельности; уровень волевой регуляции деятельности; эмоциональный фон; уровень личностно-социального развития.

1. Интеллектуальный уровень автора сочинения. Эта характеристика в значительной степени совпадает с понятием способностей вербального мышления.

Оценка.

Высокий уровень - раскрытие главной мысли сочинения как отражение существенных признаков ситуации, понимание причинно-следственных связей, т.е. закономерностей реальности.

Средний уровень - наличие главной мысли в сочинении и ее минимальное раскрытие.

Низкий уровень - имеется правильная структура фраз, каждое предложение содержит мысль.

Еще более низкий уровень является показателем для индивидуального обследования, требуется уточнения уровня общего интеллектуального развития.

2. Выраженность качеств субъекта учебной деятельности (в отличие от объекта учения). Формирование субъекта учения связано с освоением и присвоением способов и форм познавательной деятельности, принятых в обществе. Формируется опосредованность мыслительных операций принятыми в обществе стандартами, своего рода инструментарием мыслительного процесса.

Оценка.

Низкий уровень - не освоен стандарт выражения мыслей.

Средний уровень - удовлетворительное владение речью как инструментом мышления.

Высокий уровень - наличие композиции (вступление, основная часть, заключение).

Очень высокий уровень - наличие композиции, полное освоение стандарта мыслительной деятельности, и на его основе - своеобразие выражения. Иногда встречается уже в 3-4 классах.

Уровень волевой регуляции. Отражает наличие готовности к самостоятельной организации деятельности, определяет объем необходимой помощи.

При *оценке* учитываются три показателя:

- объем сочинения (среднее количество слов в сочинении - 70);

- аккуратность оформления;

- аккуратность речи (как отражение интеллектуального волевого усилия - проявляется в грамотности и правильном построении фраз).

Высокий уровень - есть все три показателя.

Средний уровень - два из трех показателей.

Низкий уровень - один или ни одного показателя.

4. Эмоциональный фон. Значение эмоционального состояния учащихся состоит в том, что он обеспечивает фон для обучения. При эмоциональном благополучии ребенка его успехи в учебе выше.

Задача прямого исследования эмоционального состояния к возрасту 3-4 класса относится в основном к области индивидуальной диагностики, так как в этом возрасте школа уже не является полностью определяющей состояние ребенка. Однако эмоциональный фон процесса обучения можно определить по эмоциональному отношению ученика к своей школе. Рассматривается содержание сочинения. Эмоциональное отношение к школе проявляется в виде доверия, открытости либо недоверия, закрытости.

Оценка.

Есть положительный эмоциональный фон - сочинение содержит личностно-значимое содержание, отражает личностный смысл,
нет такого фона - сочинение формально, либо нейтрально, либо проявляются негативные эмоции.

5. Личностно-социальное развитие. Отражает социальное развитие личности ребенка, освоение им разнообразных сфер социальной жизни, в т.ч. сферы межличностных отношений, а также сферы проявления эмоций и внутренних переживаний. Определяется наличие социальных интересов, а также их направленность. Выделяется три направления социальных интересов:

направленность на игровую деятельность;

направленность на "освоение социального пространства", различных областей деятельности людей, внимание к ролевым отношениям, связанным с деятельностью, интерес к взаимоотношениям со сверстниками, а также на социально-значимые качества личности, в том числе и свои;

направленность на микросоциальные отношения (фиксация на семейных отношениях в отличие от интереса к более широкому социальному окружению).

Иногда имеются эмоциональные проблемы, препятствующие освоению "социального пространства".

Оценка.

Низкий уровень - игровой;

Средний уровень - интерес к освоению "социального пространства" не выражен в силу разных причин;

Высокий уровень - выражен интерес к освоению "социального пространства".

Приводим результаты анализа сочинений с использованием описанной схемы. Нами были проанализированы работы учеников четвертых классов (обучение велось по программе четырехлетней начальной школы). Результаты представлены в процентах (100% - общее количество рассмотренных работ учащихся).

1) Интеллектуальный уровень.

Высокий уровень - 18% (опережающее развитие); средний уровень - 74% (нормальное обычное развитие); низкий уровень - 8% (запаздывающее развитие).

2) Выраженность качеств субъекта учебной деятельности.

Высокий уровень - 30% (в этой группе объединены высокий и очень высокий уровни);

средний уровень - 49%;

низкий уровень - 21%.

Такое распределение показателей связано с тем, что в полном объеме качества субъекта учения формируются к 10-12 годам.

3) Уровень волевой регуляции.

Высокий уровень - 33% (достаточная способность к самостоятельной организации деятельности);

средний уровень - 49% (нужна небольшая помощь, в целом самостоятельность сформирована),

низкий уровень - 18% (необходима помощь в организации деятельности).

Согласно этим данным, 82% детей выполнили или близки к выполнению одной из основных задач возраста - формированию способности волевой регуляции произвольной деятельности.

4) Эмоциональный фон. Есть доверие - 74%, нет - 26%. Таким образом, можно считать, что данная школа удовлетворяет основные потребности детей. Общий эмоциональный фон обучения в школе положительный.

5) Личностно-социальное развитие.

Игровая направленность интересов - 13%. Интерес к освоению социального пространства не представлен - 28%.

Выражен интерес к освоению социального пространства - 58%.

Количественные данные по всей выборке хорошо согласуются с имеющимися представлениями о ходе развития детей. Процентное соотношение различных групп детей характерно для исследований методами экспресс-диагностики.

Представленная схема обследования может быть основанием для дифференцированных программ развития для различных групп детей с учетом их основных личностных особенностей.

Выделение нескольких групп детей помогает педагогам определить объем необходимой помощи детям при переходе их в среднюю школу.

Использование данного метода позволяет выявить детей "группы риска". Представленная структура психологических качеств, характеризующих детей, дает представление о том, в какой сфере развития необходима помощь ребенку.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ НУЖДАМИ, ПСИХОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ: НЕКОТОРЫЕ НЕДАВНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ

Н. Форман, Великобритания

Как и в России, образование для детей со специальными нуждами в Великобритании является областью постоянных динамических изменений, зависящих от преобладающего политического климата, социальной политики, политических факторов и многого другого. Валшо осознавать, что любой аспект практики образования, включая проблематику специальных нужд, и роль конкретных профессионалов в образовании будет заключен в узкие временные рамки. Смена правительства в Великобритании может привести в ближайшем будущем к принятию широкого спектра новых направлений в политике, основанных на новой

системе приоритетов. Тем не менее, существует ряд фундаментальных принципов в Британском образовании, начало которым было положено в последние десятилетия. Эта статья посвящена роли психологов в образовании для детей со специальными нуждами, в ней кратко обрисовываются некоторые обязанности Психологов Образования и изменения их роли за последние несколько лет, когда были извлечены уроки как из удачных, так и из неудачных опытов. Будут в общих чертах выделены некоторые области, в которых организация служб образования, использование технологий и профессиональная подготовка различны в России и Великобритании и отмечены различия между странами в использовании терминов. Обратите внимание, что в статье в основном используется термин "Британия", а не "Соединенное Королевство" - это отражает определенные различия в пределах Соединенного Королевства. Система образования в Англии и Уэльсе несколько отличается от системы в Шотландии и очень серьезно отличается от системы Северной Ирландии. Настоящая статья в основном посвящена Англии, Уэльсу и в общих чертах Шотландии.

Подготовка Психологов Образования

Все Психологи Образования в Британии имеют дипломы Британских университетов по Психологии (или иногда - каких-либо других эквивалентных институтов) и степень Магистра в Психологии Образования. Требования всех курсов и аспирантур постоянно контролируются Британским Психологическим Обществом, в котором есть Отделение Психологии Развития и Образования. По получении первого диплома (3 года) студент, намеревающийся стать Психологом Образования, должен получить Сертификат Образования (1 год) или степень в Образовании от Отдела Образования университета, дающие им право преподавать в школе. После этого они должны преподавать в классе как минимум год и затем подать на конкурсное место на курсе Психологии Образования. Он длится 3 года и, таким образом, все время подготовки до получения квалификации - по крайней мере, 8 лет.

Психологи Образования и Специальные нужды в Образовании

Психологи Образования вовлечены во все сферы образования, но в особенности - в случаях со специальными нуждами. В то время как в России "Школьные Психологи" нанимаются отдельными учреждениями (следуя решению Российского правительства о том, что в каждой школе должен быть свой психолог), Психологи Образования в Британии обычно нанимаются региональными Управлениями Образования (некоторые психологи работают в частном порядке, давая платные консультации, но это случается редко). Служба Психологов для Школ существует в каждом местном Управлении Образования. Хотя их размеры могут быть различны, как правило, Управление охватывает примерно 800 000 человек населения. Служба может состоять из 10 психологов, которые посещают любую из школ данного региона страны и проводят консультирование и мониторинг. Им содействует служба выездного преподавания, работники службы образования (которые поддерживают связь с родителями по поводу посещаемости школ, подозрений о насилии над детьми дома и других ситуаций в семье) и Координаторами по Специальным Нуждам в Образовании (КСНО). В каждой школе есть такой координатор - преподаватель, который отвечает за

контроль и управление обеспечением образования для детей со специальными нуждами по всей школе.

Психолог Образования может быть вызван школой, если, например (а) у преподавателя есть трудности с ребенком, нарушающим порядок, (б) считается, что у ребенка эмоциональные затруднения, требующие профессионального обследования или направления на оказание медицинской или психиатрической помощи, (в) для ребенка с определенным препятствием в обучении (т.е. медленно обучаемого, например с дислексией) или (д) ребенок с "затруднениями в обучении" (например, с синдромом Дауна) либо серьезными физическими (ДЦП, мышечная дистрофия) или сенсорными отклонениями "интегрируется" в обычную школу и требуется поддержка и наблюдение.

В случаях с учениками-нарушителями психолог обычно старается дать совет работникам школы, давая им возможность справиться с затруднениями в пределах школы, но может и предложить перевести ребенка в спецшколу. Во многих случаях препятствия в работе с учениками, о которых сообщают учителя, можно преодолеть с помощью стратегии, например, рассмотрев Предпосылки, Поведение и Последствия, применительно к ситуациям, в которых происходят нарушения. Тем не менее, когда ребенок мешает заниматься другим детям или способен нанести им физический вред, его удаление может быть неизбежно. Размеры классов в Британии выросли за последние годы настолько, что во многих классах более 30 учеников (иногда более 40), что привело к участвующимся случаям нарушения порядка.

Психология Образования и Затруднения в Обучении

Роль Психолога Образования в обучении детей со специальными нуждами в Британии была различной. За последние 25 лет произошли большие изменения во взглядах на инвалидность, что отразилось и на образовании (Форман и Праттен, 1993). Господствующим принципом в Великобритании и образовании для детей со специальными нуждами является то, что где¹только возможно, дети со специальными нуждами должны обучаться в тех же школах, что и их братья и сестры, и что помещение в специальное учреждение должно быть последней мерой.

В Великобритании существует движение за предоставление детям возможности обучаться со своими здоровыми сверстниками как исполнение прав человека. Большинство психологов считают это радикальной и, возможно, недостижимой позицией, но, несмотря на это, эти крестовые походы принесли существенные перемены в обществе. Вместо изоляции от общества люди с затруднениями получили возрастающую интеграцию и от школ потребовали оценить и разместить у себя детей со специальными нуждами в намного больших количествах, чем когда бы то ни было. Непонятно, почему произошла такая серьезная перемена отношения к инвалидности, но перемены в образовании совпали с "либерализацией" в 70-х (Форман, 1994). Разумеется, от интеграции должны выигрывать не только дети с отклонениями, но и обычные дети, которые, как утверждается, имеют право на своем опыте узнать о человеческих возможностях: помещение детей с раннего возраста вместе с их сверстниками с отклонениями может в дальнейшем сделать общество более терпимым и понимающим. Утвер-

ждается, что дискриминация инвалидов во многом из прошлых делении на "нормальных" и "инвалидов". Терминология была пересмотрена и сейчас на Западе крайне редко можно услышать такие слова, как "инвалиды", "дефект", "умственная отсталость" и т.п. (хотя они все еще остаются обычными в России); терминология в Британии теперь относится к потребностям человека, а не к его физическому состоянию.

В начале 80-х во многих странах было принято законодательство, которое содействовало интеграции и запрещало дискриминацию. Одновременно оно разрабатывалось для внедрения практических перемен, позволяющих добиться успехов в интеграции, в особенности для того, чтобы дети-инвалиды получили после их интеграции доступ к соответствующим ресурсам. Законодательство, направленное на интеграцию, также возложило на образовательные учреждения официальные требования, чтобы детям с отклонениями были предоставлены ассистенты, адаптированные помещения или технологическое оборудование, необходимые для достижения их полного образовательного потенциала (Ван Рийсвийк, Форман и Шипицина, 1996). Эти инициативы были успешны и ни в одной стране не было призывов пересмотреть законодательство, несмотря на затраты на интеграцию детей. Пределы интеграции обсуждаются в другой статье (Форман, 1994).

Первоначально в Британии в обязанности Психологов Образования входило осуществление программ по интеграции и принятие решений о наилучшем размещении ребенка (в специальной или в обычной школе) и организация многопрофильных обследований, на которых принимались окончательные решения о размещении и ресурсах. К сожалению, это было не очень удобно для Психологов Образования, которые часто оказывались под двусторонним давлением родителей и Управления, пытаясь быть "арбитрами" между требованиями родителей и возможностями Управления. После Акта об Образовании 1981 г. для детей с обнаруженными специальными нуждами были введены индивидуальные Декларации Специальных Needs в Обучении (ДСНО), которые предназначены законом для определения ресурсов (личных и материальных), необходимых каждому ребенку для реализации своего образовательного потенциала. Таким образом, в теории не должно было возникать нужды в арбитраже. На практике, тем не менее, ДСНО мог быть по-разному истолкован родителями и Управлением и нередко на долю Психолога Образования выпадала незавидная задача разрешать эти диспуты. Психологу Образования отводилась основная роль. Такая организация была неудачной, в особенности, когда она приводила к конфликту между психологами и Управлениями, которые их нанимали. Теперь ситуация изменилась и ответственность за решения по размещению детей перешла к комитетам Управления и администраторы решают о назначении им специальных средств. У Психологов Образования все еще сохранилась важная роль советников и специалистов в процедуре обследования.

Вопросы Учебного Плана

Вопросы по учебному плану не входят в основные обязанности Психологов Образования т.к. в Британии теперь существует Национальный Учебный План (НП), который применяется во всех государственных школах и рассчитан на применение ко всем детям; НП нарушается чрезвычайно редко. Тем не менее,

средства, обучение, оборудование и поддержка, необходимые ребенку для доступа к НП, являются областью консультирования Психолога Образования. В некоторых отношениях самые многообещающие достижения в этих областях берут свое начало в достижениях микротехнологий - усовершенствованных средств в классах обычных школ для детей со зрительными и слуховыми затруднениями и других вспомогательных технологий. Тем не менее, достижения микротехнологии следует рассматривать с осторожностью и критично всем психологам, работающим в сфере образования.

Технология Образования для Инвалидов в Британии и России

Академическая психология несколькими способами влияет на образование, но, возможно, чаще всего через подготовку Психологов Образования и исследования в сфере образования, направленные на улучшение навыков детей по предметам учебного плана. На Отделении Психологии в Лестерском Университете, например, проводится исследование по использованию виртуальной реальности для улучшения пространственного восприятия у детей с инвалидностью, которая ограничивает их способность передвигаться (Форман и Уилсон, 1996). Исследования показали, что когда человек неспособен самостоятельно исследовать окружающую среду, страдает его пространственное мышление, если инвалидность ребенка ограничивает автономность его передвижения по зданию школы, у него появляются трудности с определением местонахождения в здании и использованием карт в качестве вторичного источника пространственной информации. В то же время, даже самый ограниченный в движениях школьник может управлять каким-либо устройством ввода, позволяющим ему передвигаться по виртуальному пространству, т.е. он в состоянии производить очевидное перемещение в 3-х мерном пространстве (созданном соответствующим программным обеспечением) и наблюдать его на мониторе компьютера, как будто они обследуют эквивалентное реальное здание или пространство (Форман, Уилсон и Стентон, 1995).

Используя эту технологию для создания виртуального пространства школы, мы обнаружили, что дети-инвалиды могут получать пространственную информацию достаточно высокого качества с монитора компьютера после недолгого времени виртуального исследования и что систематическое нахождение в виртуальной реальности улучшает их общее пространственно-мыслительные навыки, возможно, положительно влияя на их развитие в таких областях образования как математика, география, науки и других, имеющих сильные пространственные составляющие. Тем не менее, существует определенное естественное опасение, что дети-инвалиды могут быть "дезинтегрированы" из общества, если они начнут зависеть от электронных средств или предпочтут виртуальную среду реальной. Этот вопрос важен для развития обучения детей со специальными нуждами в России. Ввиду размеров России и климатических факторов, ограничивающих передвижение как инвалидов, так и обычных людей на длительные периоды в году, может возникнуть тенденция предоставлять детям-инвалидам электронную связь и обучение в качестве альтернативы нормальному интегрированному обучению (которое бы они получили, если бы их транспортировали в местные школы). Вышеупомянутая работа в виртуальной реальности указывает, что можно проводить важную подготовку посредством электронных средств (ничего подобного, вероятно, нельзя

добиться другими путями), тем не менее, как показала данная работа, психологи, работающие в Британских школах, поддержали идею, что важно поддерживать контакты детей с их сверстниками и предоставлять вспомогательное обучение в самой школе, где это только возможно. Психологи, работающие в школах и в Британии, и в России, должны отдавать себе отчет как в достоинствах, так и в недостатках новых технологий и в том, каким образом они могут улучшить или ухудшить опыт детей-инвалидов в образовании.

Литература

1. Foreman N. Magisterium, 1994.
2. Foreman R, Pratten A. Defectologia, 1993.
3. van Rijswijk, Foreman R, Shipitsina L., (Eds.) Special Needs on (he Move. ACCO publishers, Louvian, Belgium. (Специальное Образование в Развитии. РГПУ им. А.И. Герцена, СПб), 1996.
4. Foreman R, Wilson P. Virtual reality and psychology: Taking advantage of a new technology. In: Gray H., Foreman N., Hayes N. (Eds.) Psychology in Changing Europe. British and East European Psychology Group. University of Leicester, UK., 1996, Pp 105-107.
5. Foreman R, Wilson P., Stanton D. Can Virtual Reality technology improve spatial awareness? Ability., 1995.

Об авторе. Др. Найджел Форман - старший лектор по психологии в Лестерском Университете, Великобритания, его особыми интересами являются механизмы пространственного мышления и использование виртуальной реальности для улучшения пространственных навыков у детей-инвалидов. Он является Председателем Управления Вербрукской Специальной Школы для детей с физическими ограничениями в Лонг Итон, Дербишир.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕНИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО О ЗОНАХ РАЗВИТИЯ В ПРАКТИКЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ¹

Педагог-психолог Н.Д. Остапчук

В основе развивающего обучения положено понятие о "зонах ближайшего развития". Впервые это было обозначено Л.С. Выготским. Он не дал определения понятия. Однако из контекста его работ вытекает следующее: зона актуального развития - это область наличных возможностей ребенка, которые позволяют ему самостоятельно решать поставленные учебные задачи. Зона ближайшего развития - это область потенциальных возможностей ребенка, которые позволяют успешно вступать в контакт с взрослыми и под его руководством на более высоком уровне решать предложенные задачи.

Особенности работы в "зонах ближайшего развития"

Выход на зону ближайшего развития осуществляется через постановку трудных заданий. Преодоление трудностей доступных для ребят в зоне его ближайшего развития, вызывает у них подъем и укрепляет веру в свои силы. Когда мера трудностей не соблюдается, например, ориентировка только на среднего ученика или на сильного, когда ученик из урока в урок встречается только с легкими или, наоборот, с крайне трудными заданиями, тогда появляется спад духовных сил ребенка и интереса к учению. Для того чтобы подойти к выполнению трудных заданий, учитель перед классом ставит общий вопрос для всех или задание. Если ответов нет, тогда учитель снижает уровень трудности. Вопросы

¹ при написании статьи использованы материалы З.Я. Горностаевой

или задания в новой системе с выходом на зоны совсем иной, чем в традиционной, где широко используется вопросно-ответный метод. В новой системе они имеют характер общего вида. Только такой характер заданий побуждает самостоятельную мысль. При вопросно-ответном методе думает учитель, а ученики только напрягают память, чтобы припомнить то, что знали до этого. Здесь не задается параметров мыслительной деятельности - ученики определяют сами все, что надо сказать в рамках заданного вопроса или задания. Умение ставить вопросы, побуждающие детей мыслить и умение использовать знания в новой ситуации - одно из проявлений мастерства учителя. Ответы ребят выслушиваются *обязательно все*, главное, чтобы они были в рамках вопроса. Ответы предполагают ошибки. Учитель, выслушивая, не делает оценочных суждений. Это снимает "смысловой барьер" по отношению к учителю и к самому себе у слабоуспевающих учащихся. Слабоуспевающий ученик (в его сознании) такой же, как все, работает на равных. Учитель создает у него установку, готовность отвечать, не боясь ошибиться. Участие в совместной групповой работе расширяет кругозор учащихся и имеет место увеличение информационного фонда учащихся за счет притока большей, чем в учебнике, информации, сведений по тому или иному вопросу, расширяется зона ближайшего развития у всех и особенно у слабоуспевающих учащихся. Учитель подхватывает правильную мысль и направляет дальше поиск. Если таковой информации не прозвучало, учитель объясняет сам. Затем следует опять общий вопрос или задания. В этом случае ученики приучаются слушать, говорить не учителю, а классу, выражая свое мнение: "Я думаю..., Я хочу добавить..., Я не согласен" и т.п. Выражая свое мнение, свое отношение, они проживают свое учение. Такая работа сплачивает коллектив, развивает внимание к окружающим. Ученики приучаются жить и работать не рядом, а вместе. Ошибки, допущенные в заданиях, обязательно анализируются вместе с учителем, который оказывает помощь в поиске правильного ответа. Анализ ошибок, допущенных учащимися, дополняет и пополняет информационный фонд школьников. Эту информацию заучивать не следует. Она дается для общего представления, хотя вся информация, принятая учеником, будет храниться в его "кладовой памяти" и в нужный момент может дать о себе знать (по Павлову). Работа над ошибками - это один из резервов косвенного воздействия на ученика. Снимается "принудилка" выучивать полученные сведения. Каждый высказывает свое мнение, не боясь осуждения одноклассников и учителя. Срабатывает эффект доверия. Помощь учителя заключается не в подсказке (например, опорные схемы, наглядность и т.п.), а в мастерстве ставить вопросы, использования метода сравнения, наблюдения и наглядности, но имеющей новую информацию. Эти приемы позволяют учащимся не узнавать, вспоминая, а осмысливать, группировать, классифицировать, делать выводы, выявлять закономерность. На уроке учитель систематически использует задания на выбор трех уровней сложности (это касается как самостоятельных, проверочных заданий, так и проверочных), а также минимум и максимум. Все должны работать в одинаковых условиях. Индивидуальные карточки, если таковые используются, то тоже для всех без указаний на оценку. Ребята учатся делать выбор сами в пределах своих возможностей. Таким образом развивается самостоятельность и самоконтроль, снижается, а затем совсем уходит тревожность - "бич" традиционного обучения.

Такой учебный характер работы позволяет выполнять задание не шаблонно по образцу, данное учителем в готовом виде или достигнутое бесконечными типовыми заданиями ("жвачка"), а осмысленно. Такая деятельность, при которой не надо бояться ошибиться, можно высказать свое мнение, отношение, выполнить задание на выбор, которое доступно в зоне ближайшего развития, захватывает всю личность, развивается стремление довести дело до конца, пробуждаются интеллектуальные чувства - удовлетворение от сделанной работы, повышается мотивация к учебе.

Работа учителя с учетом зоны ближайшего развития способствует развитию у детей самоконтроля, саморегуляции в условиях контроля со стороны учителя, который заключается в предлагаемых заданиях (контрольных, самостоятельных, практических и т.п.) трех степеней трудности (для всех на выбор) с учетом минимума и максимума. Обучение с учетом зон ближайшего развития снимает проблему дисциплины на уроке. Дисциплина обеспечивается характером взаимоотношений учителя с детьми. Решается проблема здоровья детей и учителей. Она заключается в поддержании работоспособности и тех и других на протяжении урока, учебной смены, недели, четверти, года.

Способы поддержания работоспособности детей и учителей

1. Не задерживаться долго на одном и том же материале. Задержка на известном детям материале утомляет их, блокирует осмысление заданий учителя, возникают эффекты насыщения, пресыщения переключения, замещения - ребенок отвлекается, ослабевает напряженность внимания, объем внимания сужается, наступает торможение и т.д. Чтобы все это преодолеть, нужны не столько интеллектуальные, сколько физические усилия, физическое напряжение.

2. Теоретический материал давать небольшими дозами.

3. Чередовать трудный и легкий материал, эмоциональный и рациональный, теоретический и практический.

4. Чередование методов и приемов работы: письменные и устные, графические и текстовые, вербальные и практические и т.д.

5. Чередовать деятельность учащихся и учителя: самостоятельная работа детей и рассказ учителя, беседы и чтение текста про себя, использовать релаксацию.

6. Исключить повторы ответов учащихся (эффект знакомости требует его преодоления, затрат физических сил, приводит к утомлению учителя и детей - законы маятника).

7. Исключение оценочных суждений со стороны учителя, типа "правильно", "верно" и другие. После таких суждений срабатывает эффект завершенности работы и думать далее нет смысла.

8. Исключить на уроке замечания детям, морализация и нравоучения.

9. Изменение привычной структуры урока - назревшая необходимость для поддержания работоспособности детей и учителей: исключение повторений учителем темы пройденных уроков (пройденный материал должен включаться в новый через систему заданий и приемов сравнения), новую тему урока можно объявлять в разных вариантах и в конце урока, исключение закрепления пройденного как часть урока (создается впечатление самообмана, что все дети усвоили но-

вый материал после закрепления, групповая память всегда равна, она может быть 100%, а индивидуальная...?).

10. Учет психологического состояния детей, в том числе и настроение, выявляется через форму психологической защиты (см. понятие "Психологическая защита").

Методы и приемы выявления зон развития учащихся

Общая установка - не давать знания в готовом виде.

Зона интеллектуального развития - это когда учащийся может выполнить задание без помощи педагога. Используем:

1. Методику успеха:

- а) предварительного успеха - задание чуть труднее обычного
- б) период вынужденного успеха - задание еще труднее
- в) период реального успеха - задание все усложняется, т.е. трудности нарастают, оценки не ставим, определяем уровень способности.

2. Самостоятельная работа:

- а) учащиеся самостоятельно ищут ответ на поставленный вопрос, используя прошлые знания или вспомогательную литературу.

3. Приемы сравнения:

- а) сравнения межвидовые, межродовые, внутриродовые
- б) придумать аналогичные задания
- в) самостоятельный поиск объекта (предмета) для сравнения задания
- г) найти в группе предметов лишний

4. Самоконтроль:

- а) найти то место в задании, которое было для тебя самым трудным
- б) найти то место в задании, которое ты еще раз хотел бы проделать. Почему именно так?
- в) как осуществлять проверку и почему именно так?

5. Чередование приемов работы:

- а) трудное с легким
- б) теорию с практикой
- в) эмоционально насыщенный материал (большой объем) с материалом, который требует размышлений
- г) письменную и устную работу
- д) рассказ педагога и самостоятельная работа учащегося
- е) беседу с рассказом
- ж) материал для заучивания наизусть с материалом, который не требует точного воспроизведения.

Новый импульс использования теоретического наследия Л.С. Выготского о зонах ближайшего развития может быть получен в результате применения педагогического развития антропоцентрических тенденций, связанных с реализацией учения об интеграции индивидуальности. В соответствии с этим учением педагогический процесс может рассматриваться как ценностно-смысловое взаимодействие учащихся и педагогов на уровне их индивидуальности. При этом под индивидуальностью подразумевается не просто своеобразие, но и динамизм

свойств различных уровней под ведущим началом социально значимых отличии конкретного человека от других. Значительный интерес для педагогической практики представляет концепция потенциальной осуществимости учащихся и педагогов (Ю.А. Гагин, 1995), которая раскрывает не только пути, но и условия становления и реализации субъектов педагогического процесса. Эта концепция, на наш взгляд, является одним из вариантов применения учения Л.С. Выготского о зонах ближайшего развития.

*Школа № 375 Красносельского района Санкт-Петербурга

МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

А. Ю. Прохвятилов, Л. В. Винокуров, члены БПА

Интегральная оценка эффективности внедрения любой образовательной программы требует длительного наблюдения физического, духовного, интеллектуального развития детей и изучения особенностей взаимодействия в системе "педагог-ребенок-родитель"¹¹. Вместе с тем первые итоги подобной работы могут быть проанализированы на основе ряда косвенных показателей функционирования каждого из элементов триады в условиях новых экспериментальных программ. С этой целью психологической службой 547-й средней школы был разработан специальный социально-психологический опросник для учителей. Методику опроса предполагается использовать без изменения ежегодно как один из способов динамического контроля результатов экспериментальной работы. Методика включает 25 вопросов, позволяющих анализировать данные опроса по следующим пяти смысловым блокам.

1. Отношение педагогов к опытно-экспериментальной работе.
2. Динамика педагогической ситуации как следствие экспериментальных инноваций.
3. Отношение педагогов к своей работе.
4. Взаимодействие с детьми.
5. Динамика педагогической позиции учителя.

Апробация опросника была осуществлена в средней школе № 547 Санкт-Петербурга, где в 1986-87 учебном году прошел начальный этап опытно-экспериментальной работы по программе "Становление и реализация индивидуальности учащихся и педагогов в их совместной духовно-практической деятельности". В опросе участвовали 32 учителя.

В анкете содержались прямые вопросы к учителям относительно их участия в экспериментальной программе. 46% опрошенных выразили удовлетворенность своим участием в программе, 19% - не дали отрицательную оценку своему участию в программе, 54% - хотели бы продолжать участвовать в программе. Прошедший год работы по программе удовлетворил ожидания 45% респондентов, 27% ответов имеет неопределенный характер. Только 30% опрошенных считают, что им удастся реализовать в своей работе те новые идеи и технологии, которые обсуждаются на семинарах; остальные не могут утверждать этого определенно (ответ "трудно сказать, и да и нет" - 67%).

В ответах на открытый вопрос "В чем лично для Вас главный результат работы по программе?", учителя указали на два основных аспекта:

1. Участие в программе повышает их личный интерес к активному поиску инновационных форм обучения и воспитания учащихся. Экспериментальная программа стимулирует учителей к самоанализу, поиску новых знаний, изучению новейших методик и их применению на уроках, знакомству с опытом преподавания коллег. Становится очевидной необходимость труда учителя и их личного педагогического вклада. Им хочется быть на "уровне и выше среднего". Развивается "тщеславие в хорошем смысле слова".

2. Посредством разнообразных интересных форм и методов работы повышается духовный и культурный уровень учащихся, активизируется познавательная деятельность, дети легче включаются в учебный процесс. Улучшились отношения с детьми, учителя и ученики стали лучше понимать друг друга, поскольку учебные занятия стали более интересными, а общение детей с учителем, в итоге, более приятным. Знания о личности и способностях учащихся (в течение года проводились соответствующие психодиагностические исследования) позволяют осуществить индивидуальный подход к обучению, повышают успешность взаимодействия с родителями. В результате классные руководители получают реальную помощь по проблемам воспитания своих подопечных.

В целом педагогов радуют возможность творчества, процесс самосовершенствования, "восхождения к индивидуальности", хорошие отзывы учащихся. Общее впечатление от внедрения программы можно выразить словами одного из учителей: "Появилась надежда, что новые формы работы позволят превратить в реальность слова: "Школа - второй дом".

Несколько вопросов анкеты касались происшедших за последний год изменений в характере работы, отношениях, самочувствии учителей.

23% учителей считают, что за последний год в характере их работы произошли весьма существенные изменения, связанные с появлением новых идей, технологий, методов, приемов работы и т. д. Большинство учителей - 68% отмечают, что за последний год в их работе лишь кое-что изменилось. Тем не менее, 51% - оценивают результативность, "отдачу" в своей работе сегодня выше прежнего. 71% учителей утверждают, что у них значительно вырос интерес к педагогической деятельности. 71% полагают, что они безусловно, стали лучше понимать смысл и цели своей работы, чем до эксперимента.

Интересные данные получены относительно такого параметра рабочей ситуации как субъективно оцениваемая легкость-трудность работы. Отвечая на вопрос о том, стало ли работать легче или тяжелее, 65% учителей отметили, что работать им стало легче, а 16% - тяжелее. 12% указали на то обстоятельство, что сегодня они гораздо больше устают от повседневного общения с детьми и работы с ними, чем год назад.

Ряд вопросов коснулся динамики отношений педагогов с детьми и их родителями во время и по истечении экспериментального учебного года. Отношения с детьми изменились в лучшую сторону у 74% учителей школы. Более того, на вопрос "Есть ли у Вас чувство, что Вы сегодня больше знаете и лучше понимаете детей, чем год назад?" так же 74% учителей ответили утвердительно. Относительно усиления позитивных тенденций в отношениях между педагогами и

родителями оценка не столь высока, и тем не менее, оно присутствует у 19% учителей.

Одним из параметров, по которому можно оценить влияние внедрения экспериментальных программ в работу учителей, является их отношение к своей работе. На прямой вопрос "Приносит ли Вам ваша работа удовлетворение" положительно ответили 65% учителей. На проверочный вопрос - "Если бы Вам пришлось заново выбирать свою профессию и работу, повторили бы Вы свой выбор?" утвердительно ответили 53% учителей. 89% учителей считают, что работа предоставляет им возможность реализовать свои идеи, замыслы, внести собственное творческое начало в работу. На вопрос о том, испытывают ли они потребность в этом, получено аналогичное распределение ответов.

В подобном опросе мы можем лишь косвенным образом - через их субъективные оценки учителей - судить о реакции детей на новые формы работы с ними.

Оценивая развитие своих учеников в течение прошлого года, 41% учителей отмечают, что для их детей было характерно интенсивное развитие. 41,1% опрошенных учителей, считают, что дети идут сейчас в школу охотнее, чем год назад. 74% учителей отмечают, что отношение детей и к ним самим за последний год изменилось в лучшую сторону.

Заполнившим анкету учителям предлагалось описать свое представление о подростке - с помощью любых характеристик-ассоциаций, оценок, эпитетов и т. д.; тем самым создается некий собирательный образ подростка. Эти данные сами по себе обладают педагогическим смыслом т. к. могут служить своего рода "психологическим зеркалом" как для учителей, так и их воспитанников, однако в полной мере они могут быть проанализированы после повторного исследования через год, когда можно получить информацию о направленности изменений в педагогической позиции учителей.

*Школа 547 Красносельского района Санкт-Петербурга,

*Петербургский государственный университет путей сообщения

ИЗ ОПЫТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ АВТОРСКОЙ ШКОЛЫ- ЛАБОРАТОРИИ

Р.С. Бондаревская, Педагог-психолог

Система психолого-педагогического сопровождения учащихся является важным звеном учебно-воспитательного процесса любого образовательного учреждения. Однако на данном этапе она находится на стадии становления и еще не имеет достаточной научно-методической базы. Об этом, в частности, свидетельствуют материалы Региональной конференции "Психологическая служба системы народного образования" (За 1996-1997 уч. год) (1) и Итоговой научно-практической конференции работников образовательных учреждений Красносельского района (2), участники которых отмечали актуальность психокоррекционной работы с учащимися, необходимость интеграции служб, обеспечиваю-

щих индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка для оказания ему помощи в становлении и реализации индивидуальности.

В авторской школе-лаборатории № 395 в соответствии с Программой развития районной образовательной системы и концепцией развития этой школы была создана и уже несколько лет успешно работает служба психологического сопровождения учащихся начальных классов. Эта служба должна способствовать достижению основной цели, поставленной перед педагогическим коллективом: на базе общеобразовательной школы разработать систему интегрированно-дифференцированного обучения как основы оптимальных условий развития школьников.

В настоящее время ею накоплен значительный опыт работы, обобщен и систематизирован обширный материал, результаты введены в компьютерный банк данных, разработаны и применяются соответствующие коррекционно-развивающие тренинги. Это представляет определенный интерес для совершенствования научно-методической базы психолого-педагогического сопровождения учащихся начальных классов общеобразовательных школ.

Не имея возможности в короткой статье осветить все стороны этой работы, хотелось бы остановиться только на двух аспектах, представляющих определенные затруднения в реализации психологического сопровождения. Прежде всего, богатый диагностический материал часто остается невостребованным: коррекционно-развивающая работа, необходимость которой выявлена, требует значительных временных затрат и единственный педагог-психолог не имеет возможности внести ее в нужном объеме в свой план. Определенных результатов в этой работе можно добиться благодаря согласованным действиям педагога-психолога, учителя и родителей.

В таблице приведены средства и методы психолого-педагогического сопровождения ребенка с учетом его "проблем" со стороны психолога, учителя и семьи.

Так, у многих первоклассников при групповом исследовании концентрации внимания по методике Венгера "Графический диктант**" были зафиксированы низкие результаты. Как правило, учителя также отмечали у этих ребят недостаточный уровень внимания при выполнении письменных работ. Координационный план работы с этими детьми составлялся с учетом их индивидуальных особенностей. В соответствии с ним педагог-психолог приглашал ребят на углубленное исследование внимания и некоторых других психических процессов в малой группе. Более информативная методика Бурдона (3) позволяла составить профиль продуктивности деятельности каждого ученика, выявив зависимость точности и скорости выполнения механической работы от времени. Эти данные помогли наметить оптимальную схему загрузки каждого ученика на уроке и при выполнении домашнего задания. По согласованию с родителями создавались малые группы и проводился тренинг развития внимания.

Учитель и родители на основе плана и в соответствии с графиком продуктивности деятельности организовывали учебную работу ребенка, разумно планируя интенсивность нагрузки и отдых. На уроках учитель развивал у этих детей навыки самоконтроля, фиксировал отвлечение внимания, а на переменах - организовывал спортивные типа "действия по сигналу" или "игры-установки". Заметное коррекционно-развивающее воздействие оказывали родители, которых

Направление психокоррекционной работы в первых классах

	Низкая концентрация внимания (Графический диктант Венгера)	Слабое речевое развитие (Методика "Грамматические конструкции")	Недостаточная сформированность интеллектуальных функций (Фактор В по Кеттеллу)	Агрессивность (Методики "Несуществующее животное", "Моя семья")	Низкий самоконтроль	Тревожность
П С И Х О Л О Г	<ul style="list-style-type: none"> Психодиагностика по методике Бурдона (Выявление минимальной мозговой дисфункции) Тренинг выполнения команд, развития памяти и внимания. (Р.Б., 8-10 час) 	<ul style="list-style-type: none"> Повторная психодиагностика <p style="text-align: center;">ПОЛУЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ О ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА</p> <p style="text-align: center;">КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ</p>	<ul style="list-style-type: none"> Дополнительная диагностика: выявление психического состояния по самоопределенным методам, выявление дезадаптации по Карте наблюдения Скотта Обучение простейшим приемам саморегуляции, релаксации Тренинг общения и социального поведения (Р.Б., 6 час) Тренинг выполнения команд (Р.Б., 4 час) 	<ul style="list-style-type: none"> Индивидуальная коррекционная работа Тренинг "Борьба со страхами" (Р.Б., 4 час) 	<ul style="list-style-type: none"> Индивидуальная коррекционная работа Тренинг "Борьба со страхами" (Р.Б., 4 час) 	<ul style="list-style-type: none"> Индивидуальная коррекционная работа Тренинг "Борьба со страхами" (Р.Б., 4 час)
У Ч И Т Е Л Ь	<ul style="list-style-type: none"> Организация работы ребенка на уроке в соответствии с профилем продуктивной деятельности Игры на перемене: "действие по сигналу", "Игры-установки" Фиксация отвлечений на уроке 	<ul style="list-style-type: none"> Тренинг речевого развития (Развивающая и коррекционная программа для работы с младшими школьниками и.р. И.В. Дубовиной) Устная работа на уроке Творческие задания 	<ul style="list-style-type: none"> Разбор тем арифметических задач на занятиях по опережению Решение логических задач, игры на классификацию, обобщение и нахождение скрытых закономерностей на факультативных занятиях 	<ul style="list-style-type: none"> Представление ребенку возможности победить одному Организация отдыха на перемене Предоставление обратной связи на поведение Развитие понимания и сочувствия окружающим 	<ul style="list-style-type: none"> Чередование упражнений, требующих усилий с релаксационными паузами Комментирование Задание на время с песочными часами Планирование деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> Поддерживающая, спокойная манера общения Опрос в середине урока
Р О Д И Т Е Л И	<ul style="list-style-type: none"> Организация работы ребенка при выполнении домашних заданий в соответствии с профилем продуктивности деятельности Игры в конструкции, мозаику и пр. с составлением узоров по чертежу, команде, рисованию бордюров, комментирование Регулярные упражнения концентрации внимания на зрительных и аудиальных образах 	<ul style="list-style-type: none"> Разучивание стихов, пересказ прочитанного и услышанного Речевые игры Подбор слов по ассоциации, цепочки слов, "закончи предложение", рассказ по картинке, сочинение сказок 	<ul style="list-style-type: none"> Занятия с детьми, развивающие умение обобщать, классифицировать, находить скрытые закономерности, аналогии 	<ul style="list-style-type: none"> Прогитывание конфликтных ситуаций, Выработка единой системы требований к ребенку 	<ul style="list-style-type: none"> Планирование деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> Спокойное, поощряющее отношение, сведение до минимума отрицательного подкрепления

● - обязательное воздействие

○ - желательное воздействие

педагог-психолог предварительно обучал играм и занятиям, способствующим развитию у детей навыков самоконтроля, действий по образцу, основ саморегуляции.

Подобным же образом организовывалась помощь детям, имеющим слабое речевое развитие, недостаточную сформированность интеллектуальных функций и пр.

Следует отметить, что с возрастом детей направления диагностико-коррекционной работы меняются. Так, уже во втором классе приоритетными становятся такие проблемы, как неадекватность самооценки и уровня притязаний, низкий уровень "приемлемости" в классе и пр., решение которых способствует созданию благоприятного психологического климата в коллективе, сознательному следованию социальным нормам.

Опыт показал, что только разумное распределение психолого-педагогических усилий всех участников процесса развития на протяжении всего обучения обеспечивает своевременную и эффективную помощь детям.

Другой путь повышения эффективности психологического сопровождения в начальной школе - организация личностно-ориентированной воспитательной работы. Хорошие результаты показала разработанная творческой группой (Е.О. Хильченко, Г.Н. Седакова, Р.С. Бондаревская) система такой работы. За ее основу взята известная из педагогики идея коллективных творческих дел. Использование психологического инструментария позволило придать ей развивающий адресный характер.

В качестве основных ставились цели: формирование коллективизма, самоуважения, дружелюбия, сознательного следования социальным нормативам и, конечно, коррекция качеств личности учащегося, негативно сказывающихся на их развитии. Достижение этих целей рассматривалось как один из этапов становления и реализации индивидуальности школьников, осуществление, которого возможно уже в начальных классах. Формой работы была система общественных поручений в группах сменного состава и организация коллективных дел.

На первом этапе выявлялись (с использованием Детского личностного Опросника Кеттелла (141) и "Шкалы приемлемости") следующие параметры: общительность, уверенность в себе, ответственность, тревожность, самоконтроль, уровень эмоциональной экспрессии и уровень приемлемости (рейтинг).

Составлялась карта качеств личности учащихся и выявлялись дети, развитие которых может страдать из-за влияния негативных черт. В конце каждой недели в карту заносились результаты экспресс-диагностики эмоционального состояния ребенка за пять дней.

Организация общественных поручений велась по двум направлениям: дежурство по классу и затейничество на переменах. Группы формировались по принципу дополнителности, т.е. так, чтобы ребенок имел возможность развить то качество, которое у него не выражено. Неуверенный в себе ученик должен был работать рядом с уверенным, ребенок с низким уровнем ответственности - рядом с учеником, хорошо понимающим социальные нормативы и т.д.

Затейники также объединялись в пары и тройки, которые менялись через два-три дня. Рядом с общительными ребятами ставились дети с невысоким уровнем уверенности, с низким рейтингом. Лидирующие ребята предварительно

инструктировались (их задача - помочь товарищам стать настоящими затейниками).

Организация коллективных творческих дел (КТД) предполагало работу коллектива в течение всего учебного года. В среднем планировалось одно КТД в четверть. Это были литературная композиция, спектакль, КВН и др. Подготовка к КТД занимала от двух до шести недель и обеспечивалась работой творческих групп оформителей, сочинителей, исполнителей, организаторов-дежурных и затейников. При комплектовании групп также учитывались личностные особенности ребят. Так, ядро исполнителей составляли ответственные спокойные ученики. Замкнутые и неуверенные ребята, работая в такой бригаде, имели возможность развить в себе недостающие качества.

Важным моментом организации личностно-ориентированной воспитательной работы является повышение значимости в глазах детей взаимопомощи, радость за успехи товарища. Подчеркивая положительные изменения в характере и поведении учеников, учитель формирует здоровую уверенность в себе, показывает достоинство того или иного ребенка, что особенно важно для учеников с низким рейтингом. Он учит ребят планировать свои достижения. От недифференцированного желая вызвать симпатию сверстников, похвалу учителя или родителей школьники переходят к выбору конкретной цели, вместе с взрослыми продумывают способы ее достижения, выбирают свой путь. Все это помогает ученику осознать собственный потенциал и сделать под руководством воспитателей один из первых осознанных шагов от состояния "как есть" к состоянию "как должно быть" по пути осуществимости индивидуальности (5).

Таким образом, личностно-ориентированная воспитательная работа может рассматриваться, как показала практика, весьма эффективным элементом психолого-педагогического сопровождения школьников.

В заключении отметим, что эффективность психолого-педагогического сопровождения учащихся начальных классов школы-лаборатории № 395 подтверждается результатами социометрических исследований и тестированием по Опроснику Кеттелла. Статистически значимые изменения выявлены в параметрах, характеризующих психологический климат в классах и социальные качества личности. Так, количество ребят, которых ученики 2-го класса хотели бы считать своими друзьями, возросло 29% до 41%. А количество ребят, с которыми одноклассники не желают общаться, напротив, снизилось с 10% до 3%. Более 36% учащихся отличаются добросовестностью и ответственностью (фактор Q) при норме 16%. Плохое понимание социальных нормативов и низкий самоконтроль (фактор Q3) встречается у детей в два реже по сравнению с нормативными данными.

Эта эффективность однозначно подтверждается и опросами учителей и родителей, проведенными по Программе Британского проекта развития школ: ее подтвердили 100% опрошенных учителей и 87% опрошенных родителей.

Литература

1. Психологическая служба системы образования. Вып. 2. УПМ. СПб., 1995.
2. Матер, итоговой (за 1996-1997 уч. г.) научно-гтракт. конференции.
3. Черны В., Колларик Т. Компендиум психодиагностических методов. Братислава, 1988.
4. Александрова Э.М., Гильяшева И.Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Кеттелла. М., 1993.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЖИССУРЫ

Учитель истории О.Н. Переяславец, член БПА

Война, несущая с собой разрушение и гибель многих людей, порождающая стремление к насилию дух агрессии, осуждалась мыслителями-гуманистами всех исторических эпох. Вместе с тем многие из них вслед за Ш. Фурье с горечью могли констатировать, что войны - постоянный спутник человечества. "Войны, революции беспрестанно охватывают все пункты земного шара; бури, едва отвращенные, возрождаются из своего пепла, точно так же, как головы гидры множились под ударами Геркулеса. Мир - лишь проблеск, лишь сновидение на несколько мгновений..." - писал французский утопический социалист (1). И действительно, из четырех с лишним тысяч лет известной нам истории лишь около трехсот лет были полностью мирными. Все остальное время в том или ином месте земли полыхали войны. Молох войны становился все более прожорливым, множились людские и материальные потери. XX век вошел в историю как эпоха, породившая две мировые войны, в которых участвовали десятки стран и миллионы людей. В орбиту второй мировой войны было втянуто более 70 государств, а общие потери составили 55 млн. человек. В современных условиях остро встают вопросы локальных войн.

Еще немецкий философ И. Кант утверждал, что мир с неизбежностью проложит себе дорогу, т.к. приходит сознание неприемлемости войны. С созданием и накоплением ядерного оружия такое время пришло. "Мы должны все время еще и еще раз предупреждать об опасности, мы можем и должны всеми силами добиваться того, чтобы народы мира и особенно их правительства прониклись сознанием всего ужаса катастрофы, которую дши наверняка вызовут, если не изменят *своего отношения друг к другу* и своего подхода к задаче построения будущего", - призывал А. Эйнштейн, обращаясь к ученым мира (1).

Что значит изменить свое отношение друг к другу? Очевидно, это предполагает создание такого миропорядка, который основывался бы на признании приоритета общечеловеческих ценностей, отношении к человеческой жизни и миру как к высшим ценностям человечества; отказ от войны как средства решения спорных вопросов; признание права народов свободно и самостоятельно выбрать свою судьбу. Эти исходные принципы составляют суть всех уроков в курсе истории, посвященных изучению войн, восстаний, революций, вооруженных конфликтов.

На уроках истории слово учителя несет информацию о конкретных событиях, о конкретной личности, об эпохе и о многом другом. Но данная информация предполагает репродуктивное восприятие, а учителю не всегда известно, что из этой информации осталось в душе и сознании ребенка. Что делать, чтобы способ усвоения знаний был специально направлен *на развитие, а не только на запоминание*? "Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Когда оно пробуждает и вызывает к жизни ряд функций, находящихся в стадии

созревания, лежащих в зоне ближайшего развития..." - такова стратегия педагогики по Л.С. Выготскому (2). Педагогическая режиссура по системе Е.В. Кожары позволяет, на наш взгляд, решать эту задачу (3). Система дает возможность и учителю и ученику творчески самовыразиться; дает возможность обучаться без принуждения, без порабощения мысли ученика, и в то же время позволяет формировать новое политическое мышление с признанием приоритета общечеловеческих ценностей.

Урок начинается с тренинга творческой психотехники учащихся. Тренинг дает учителю умение вести действие урока, начиная с "пристройки", через синхронизацию жестов, поз, темпо-ритма движений, речи, через регулирование психологических расстояний, громкости голоса и т.д. до финала, когда снимается эмоциональный и интеллектуальный "урожай" - продукт педагогического процесса. Особое место в системе Е.В. Кожары уделяется "сквозному действию", тому стержню, на который нанизываются большие и малые действия от начала до конца. Сверхзадачей педагогической режиссуры является развитие творческой индивидуальности, как ученика, так и учителя. Урок превращается в совместное духовно-практическое действие, взаимное обогащение.

Приведем пример. Вводный урок по теме "Великая Отечественная война" (хотя это может быть и обобщающий урок к любой теме, связанной с историческими военными событиями) мы строим следующим образом. В начале урока несколько упражнений на психологическую "пристройку" по системе Е.В. Кожары. Затем каждой группе даются распечатанные стихотворения Н. Тихонова, М. Лисянского о войне.

Первое задание ученикам:

- осмыслите прочитанное;
- попытайтесь назвать общую тему прочитанных стихотворений;
- театр у микрофона: как можно выразительнее прочитать стихотворение.

Группы единодушно определяют тему стихов: "Война", "Великая Отечественная война".

Второе задание:

- напишите в группах войны, какие вам известны, типы войн.

Каждая группа обсуждает и записывает свой вариант ответа. Затем каждая группа представляет результаты своей работы всему классу. Называются мировые, отечественные, гражданские, локальные, крестьянские, междоусобные войны, холодная война, а также Семилетняя война, Ливонская война, Северная, Отечественная 1812 г., Афганская, Чеченская, ядерная и т. д. В это время другие группы записывают недостающие понятия у себя, добавляют свои варианты.

Третье задание:

- напишите слово " в о й н а " и под ним - слова, возникающие в вашем воображении, ассоциирующиеся с этим понятием.

Идет обсуждение в группах, затем представление всем. Ученики зачитывают: тьма, развалины, ужас, жуть, мрак, разруха, смерть, фашизм, кровь, разбой, грех, зло, огонь, стон и т.д. Мы настроили детей на поиск слов, связанных не только с понятием, но и с миром чувств самого ученика. Этот прием помогает пробудить воображение.

Четвертое задание:

- запишите слово, противоположное понятию война (антоним). Единодушно выбирают "м и р".;

- запишите ваши ассоциации с понятием "м и р".

После того, как у каждого ученика на листке появились слова и чувства, выраженные словами, предлагается прочитать их вслух, чтобы другие могли услышать и дополнить свой словесный ряд теми словами, которые "зацепили" душу. Слушаем: праздник, любовь, свет, солнце, цветы, улыбки, тепло, мороженое, подарки, бабочки, голуби, музыка, Новый год, 9 мая, песня и т. д. Пятое задание:

- разделите чистый лист бумаги на две графы с "дорожкой" посередине:

ВОЙНА

МИР

Куда вы поставите свое "Я"? В войну? В мир? Или посередине?

Ребята перед выбором. Но у каждого он свой. Из ответов, представленных всему классу мы узнаем, что кто-то находится в состоянии войны с самим собой, с родителями, с родственниками, друзьями, окружающими. А кто-то ощущает себя между войной и миром. Есть и ребята, кто в ладу и с самим собой и с окружающей действительностью. У каждого свое обоснованное решение.

Последнее задание выполняется под музыку Мариконэ из кинофильма "Профессионал". Делается запись на доске: "Проблемы войны и мира - глобальные проблемы человечества":

- предложите возможные варианты решения этой проблемы.

Идет обсуждение в группах. Записывается коллективный ответ на бумаге, прикрепляется скотчем к школьной доске. Слушаются аргументы, задаются вопросы.

Такой урок был проведен в пятом классе и у старшеклассников. Естественно, на последнее задание были предложены совершенно разные решения. Пятиклассники не без доли фантазии предложили "капсулу любви" как средство решения проблемы. "Любить друг друга" - основной их тезис. Старшеклассники предлагают: "по идеям и мнениям не палят из ружей. На мысли следует нападать с помощью мыслей". "Мир, вселенная - сообщество всех^{1*}. Призыв к политикам: "Спорные проблемы должны решаться без оружия". Как контраргумент прозвучало: "Хочешь мира - готовься к войне".

Непринужденность и увлеченность (по отзывам учащихся) были главными чертами описанного урока. Ребят заинтересовала тема - это очень важно для изучения дальнейшего материала, где будет много представлено для анализа документов, хроник, фотографий.

Совместная духовно-практическая деятельность учащихся и педагогов в процессе обучения, заявленная как концепция экспериментальной работы в школе (4), стала возможной при использовании на уроках приемов педагогической режиссуры. На таких уроках происходит становление и реализация индивидуальности педагогов и учащихся с самого раннего школьного возраста.

Литература

1. Основы современной цивилизации / Под ред. СБ. Богомолова. М; 1993.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 1. М.: Наука, 1982.
3. Кожара Е.В. Основы педагогической режиссуры. СПб.: ЦПТ "Союза учителей". 1997.
4. Гагин Ю.А., Иванов МВ., Шорин В.П. Становление и реализация индивидуальности учащихся и педагогов в их совместной духовно-практической деятельности. СПб.: Изд-во БПА. 1996.

*Школа № 547

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРАВОВОЙ ПСИХОЛОГИИ:

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ПРАВОВОЙ ПСИХОЛОГИИ

Профессор В.Л. Васильев-академик БПА

На кафедре правовой психологии Санкт-Петербургского юридического института Генеральной прокуратуры РФ в настоящее время проводятся широкий спектр исследований в сфере педагогики и психологии правоохранительной деятельности. Эти исследования представлены в следующих направлениях:

1. Профессиографическое направление определяет психологическую структуру личности и деятельности прокурора, следователя, судьи и других работников правоохранительной системы и на их основе разрабатывает рекомендации в области профессионального отбора, профессиональной ориентации, профессиональной консультации, профессионального обучения и воспитания, расстановки кадров, психодиагностики, психокоррекции и предупреждения профессиональной деформации.

2. Второе направление, которое условно может быть названо следственно-психологическим, представляет систему психологических рекомендаций и методов, направленных на наиболее эффективное раскрытие преступлений, всестороннее и полное их раскрытие.

3. Следующее направление предполагает использование психолога в качестве консультанта, специалиста и эксперта в процессе раскрытия преступлений, их расследования и рассмотрения уголовных дел в судебном заседании, а также в процессе ресоциализации правонарушителей.

4. Исследованию психологических механизмов правопослушного поведения и психолого-педагогических аспектов преподавания правовых дисциплин и формирования правосознания у подростков и молодежи посвящено следующее направление.

Активное участие практически во всех указанных выше направлениях научных исследований принимают молодые специалисты, работники кафедры, ее аспиранты, а также молодые ученые, сотрудничающие с кафедрой правовой психологии.

Так, старший преподаватель (соискатель) В.В. Романов проводит интересные исследования в сфере определения профессиональной надежности работника правоохранительной системы в процессе разрешения сложной профессиональной ситуации.

Весьма актуальными представляются исследования личности подростков-правонарушителей, проведенные авторским коллективом: Л.А. Рудкевич, А.Н. Алексеева, Л.А.Ткачева. Интересный анализ результатов этих исследований содержится в их коллективной статье, которая публикуется в данном сборнике.

Аспирант кафедры Н. Стариченко длительное время проводит исследование в области психологической коррекции подростков с отклоняющимися фор-

мами поведения. Н. Стариченко провела интересные научно-практические исследования в Колпинском спец. ПТУ, где она работает психологом. Результаты этих исследований получили отражение в статье, которая публикуется в настоящем журнале.

Молодой научный работник Н.А. Труженикова исследовала психолого-педагогические аспекты формирования правосознания. Результаты этих исследований отражены в ее статье "Психологические аспекты преподавания старшеклассникам правовых основ хозяйственной деятельности", которая также публикуется в настоящем журнале.

Концепции правового образования с учетом экологического и краеведческого факторов посвящено исследование В.А. Рыкованова и Г.Н. Ищук.

В течение длительного времени интересную аналитическую работу по результатам компьютерной психодиагностики прокурорско-следственных работников проводит молодой специалист старший преподаватель кафедры В.П. Смирнов.

К проведению научных исследований на кафедре систематически привлекаются студенты Санкт-Петербургского университета. В настоящее время студент-дипломник С. Ким заканчивает подготовку дипломной работы, посвященной исследованию социального интеллекта работников правоохранительной системы.

В проведении на кафедре судебно-психологических экспертиз принимает также участие студент психологического факультета А.В. Дворник.

Предполагается заслушать доклады и сообщения указанных выше молодых ученых на конференции Балтийской Педагогической академии в мае 1997 г.

*Заведующий кафедрой правовой психологии Санкт-Петербургского юридического института

НАДЕЖНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В.В. Романов

В последние 5-10 лет понизился уровень профессиональной подготовки сотрудников МВД, прокуратуры, ФСБ. Это является следствием того, что многие профессионалы уходят в частные компании, банки, охранные структуры. На их место приходят люди неподготовленные, без специального образования. Другая причина заключается в том, что работники правоохранительных органов в своей профессиональной деятельности направлены не на решение проблем защиты общественной безопасности, а реализуют свои собственные интересы, которые идут вразрез со служебными обязанностями. Это проявляется как в увеличении уровня преступлений, должностных нарушений, так и в неуважительном отношении к рядовым гражданам и к собственной профессиональной деятельности. По этим причинам изучение факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности, становится более актуальным.

При приеме на службу в ОВД и другие правоохранительные органы отделами кадров на основании характеристик, фактических данных, собеседований и иногда данных психологического тестирования проводится оценка личных ка-

честв кандидата с целью обеспечить пополнение правоохранительных органов перспективными, морально устойчивыми кадрами. Однако гарантировать длительную и добросовестную службу кадровики не могут.

Для повышения эффективности деятельности правоохранительных органов имеет большое значение прогнозирование, контроль и активное воздействие на надежность кадрового потенциала.

Надежность в самом общем смысле, понимается нами как способность к стабильной, эффективной деятельности в соответствии со служебными целями и задачами. Эта способность к работе в условиях неблагоприятных воздействий.

Может вызвать сомнение применение такого сугубо технического термина как надежность. Тем не менее, для определения характеристики сотрудников как элементов системы, каковой и являются правоохранительные органы (МВД, прокуратура и др.) кажется нам вполне правомерным.

Анализируя деятельность работников правоохранительной системы можно выделить следующие проявления надежности:

способность справиться с физическими и морально-психологическими перегрузками, стрессом;

длительная работа в правоохранительных органах и способность адаптироваться к сложным условиям работы;

стремление действовать в соответствии с целями и задачами того органа или подразделения правоохранительной системы, в которой человек работает;

устойчивость к профессиональной деформации.

В соответствии с современными представлениями о структуре психических свойств надежность определяется психофизиологическими, психологическими и моральными качествами человека, что определяет возможность выделения трех видов надежности.

Первый вид надежности (психофизиологический) как устойчивость к воздействию стресса достаточно изучен и описан Г. Селье. Для определения стрессустойчивости разработаны и успешно используются методики при отборе кандидатов в летные училища, а также в некоторые подразделения правоохранительных органов.

Второй вид надежности (психологический), который определяется возможностями для адаптации в сложных социально-психологических условиях и обретения внутреннего комфорта, также в значительной мере исследован в работах по социально-психологической адаптации. Методики определения психологических черт личности, определяющих успешную и стабильную профессиональную деятельность, широко применяется, в частности, в работе кафедры правовой психологии Санкт-Петербургского юридического института Генеральной прокуратуры.

Третий вид надежности определяется направленностью личности, такими ее качествами, как уровень, широта, интенсивность, действенность, устойчивость (К.К. Платонов). Последнее качество играет особую роль в характеристике надежности, оно отражает стабильность, постоянство направленности или, напротив, подверженность внешним воздействиям. Устойчивость является специфической характеристикой надежности в сравнении с другими характеристиками профессиональной деятельности такими, как эффективность, качество и др.

Специфика правоохранительной деятельности заключается в том, что она определяется законом, предполагает наличие властных полномочий и связана с поиском законно обоснованных решений в противоречивых, как правило, конфликтных ситуациях.

Исследуя факторы, оказывающие влияние на надежность необходимо учитывать специфику профессиональной деятельности, так как она оказывает существенное влияние на них. Особенно на третий вид надежности, который определяется направленностью личности и ее устойчивостью.

КОНЦЕПЦИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО И КРАЕВЕДЧЕСКОГО ФАКТОРОВ

В.А. Рыкованов, Г.Н. Ищук – члены БПА

Социально-психологическую основу концепции составляет опора на индивидуализированный, деятельностный, аксиодентический и региональный принципы.

В начальной ситуации взаимодействия субъекта учебной деятельности (школьника) с проблемными ситуациями, возникающими на базе современной социально-экономической ситуации в регионе, на ученика значительное влияние оказывают множество социальных институтов (средства информации, учебные заведения, органы управления, учреждения культуры и т.д.).

В результате сложного информационно-поискового процесса выполняется социальный заказ на разрешение противоречий, возникающих в социально-экономических явлениях. Социальный заказ на региональном уровне представляет с одной стороны потребности региона, а с другой - социально-психологическую ситуацию, требующую разрешения. Выполнением социального заказа занимаются ряд официальных организаций, а также любительских объединений и частных организаций. На этом этапе происходит взаимодействие с нормотворческими органами (юридическими, природоохранными, техническими и т.д.).

В дальнейшем социальный заказ, имеющий в своей основе проблему, трансформируется в производственную и учебно-познавательную задачу. Таким образом, потребность учебных заведений в решении региональных проблем чаще всего уже сформирована в виде социального заказа.

Дальнейшим этапом намеченного алгоритма служит инициирование познавательной активности как учащихся, так и у преподавателей к региональным проблемам. Наряду с этим, проблемы, не имеющие алгоритма разрешения, становятся научными проблемами и их разрешают исследовательскими методами вплоть до создания новых теорий. Проблемы, имеющие отработанный алгоритм разрешения, считаются производственными и их разрешают технико-технологическими средствами и экономическими средствами с учетом различных норм. А проблемы, имеющие познавательную ценность, превращаются в учебные проблемные ситуации. В таком явлении одновременно заложены с одной стороны объективные предпосылки, так как они происходят от региональной социально-экономической ситуации, а с другой - субъективные как основа-

ние для проведения учебной деятельности. Такая потребность в решении учебных проблем порождена определенными мотивами: познавательными, социальными, экономическими, этическими и т.д. Поэтому на основе действия мотивационно-целевого механизма возникает изначально побуждение к учебной деятельности в виде проблемного обучения. Зачастую они носят неосознаваемый характер. Наряду с установкой и влечением они служат основой для готовности выполнять учебную деятельность, и служат как бы внутренним импульсом для запуска мотивационно-целевого механизма, как у учащихся, так и у преподавателей и носят сугубо индивидуализированную форму.

На следующем этапе начинается процесс выявления и формулирования проблемы. Несмотря на то, что в науке и на производстве эта проблема разрешена и даже известен четкий алгоритм ее разрешения, для учебных целей она представляется новой. Поэтому разрешение учебной проблемы носит характер открытия, устраняющего неизвестное. Учащиеся под руководством учителя применяют известные методы для формулирования проблемы, выявляют известные и неизвестные факторы, намечают ход решения. На этом этапе важно учитывать правовые факторы, выступающие чаще всего в форме определенных ограничений, так называемой деонтической логики. Одновременно для учащихся указанные проблемы должны носить лично заинтересованный характер, представляя ценности различного рода, например, чисто познавательные; социальные - в форме уровня притязаний и высокой оценки; этические - в форме удовлетворения требований родителей и т.д. Таким образом, на этом этапе тесно соприкасается деонтика и аксиология, принимая вид аксиодеонтики.

На следующем этапе ведется формулирование задачи, т.е. окончательно устанавливаются алгоритмы, постоянные известные и неизвестные величины; ход решения; приблизительный результат и т.д. На этом этапе используются специальные методы определенных дисциплин (истории, географии, биологии, физики и т.д.), включая: предметные (лабораторные установки, макеты, приборы, инструменты); образно-знаковые (карты, схемы, плакаты, графики и т.д.) и чисто интеллектуальные в виде знаковых и словесных моделей (описание, тексты, формулировки, алгоритмы и т.д.).

С учетом имеющихся средств, контингента учащихся и сложности задачи, намечается ход ее решения. При этом выдвигается ряд вариантов в виде альтернатив, иногда вызывающих внутренне-конфликтные ситуации. Наряду с чисто интеллектуальными трудностями, возникают трудности социального, экономического, юридического, этического, религиозного характера, т.е. дисциплин, имеющих в своей основе определенные ограничения в виде правовых норм, правил или традиций. Поэтому возникает определенный когнитивный диссонанс при интериоризации задачи во внутренний план действий определенного индивида. При устранении диссонанса и получения когнитивного соответствия участвуют целеобразование и воля. После определенной внутренней борьбы "вырисовывается" план действий, который может быть реализован с помощью определенных средств, например, краеведческих (музеи, экскурсии, библиотеки, полевые работы и т.д.).

После принятия и реализации плана решения возникает этап проверки и корректировки найденного решения на основе существующих реальных норм. Таким образом, удается совместить краеведческие проблемы с юридическими,

экологическими, технологическими и др. требованиями с учетом всех действующих норм, правил, традиций. Причем необходимо у учащихся выработать заинтересованный подход (аксиология) в использовании, учете и постоянном обновлении правовых норм (деонтология), т.е. все решения должны быть обеспечены на нормативно-правовом уровне, причем с заинтересованным отношением у субъекта деятельности.

Окончательным этапом в намеченном алгоритме служит реализация намеченного решения, как экстерииоризированный поведенческий акт, который является сложным психологическим явлением, включающий синтез моторных, сенсорных, мыслительных и других компонентов. С практической точки зрения этот акт включает комплекс знаний, навыков и умений. Основу этого компонента составляют навыки, т.е. такие действия, которые при хорошем социально-практическом развитии индивида выполняются автоматически. Таким образом, нормативный компонент должен пройти несколько этапов: ознакомительный, аналитический, синтетический и ситуативный, и прежде, чем произойдет соблюдение и исполнение норм без особого жесткого контроля со стороны сознания. В дальнейшем, в связи с увеличением навыков и ростом возможностей по их применению в реальных ситуациях, должны сформироваться правоведческие умения, учитывающие региональные особенности и предполагающие достижение максимального практического эффекта при минимальном ущербе природе, человеку и окружающей среде. Реализованный таким образом поведенческий акт должен способствовать улучшению экологической ситуации в регионе с учетом всех норм, правил и традиций.

Предложенная концепция правового воспитания реализуется в школе № 79 Калининского района г. Санкт-Петербурга.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. - 416 с.
2. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. - М.: Наука, 1975. - 717 с.
3. Карбонье Ж. Юридическая социология. - М.: Прогресс, 1986. - 352 с.

*Школа № 79 Калининского района Санкт-Петербурга

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКАМ ПРАВОВЫХ ОСНОВ ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.А. Труженикова

В переходный социально-экономический период общества возникает острая необходимость дать старшеклассникам ту систему правовых знаний, которая бы позволила на ее основе выработать у них нравственные критерии поведения в процессе хозяйственной деятельности. Они помогут молодому человеку наилучшим образом не только вписаться в социальную среду, но и активно ее формировать с учетом новых требований времени. Поскольку отношение к понятию "право" существенно изменилось в результате проводимых реформ, в настоящий момент необходимо для молодого человека показать целесообразность законопослушного поведения гражданина. Трактовка и смысловое личностное наполнение этого понятия должно основываться на той новой модели мира, которая

вырабатывается, но еще не выработана в нашем обществе. Это особенно важно при не устоявшихся, все время перемешивающихся социальных слоях в обществе, нравственные критерии каждого из которых еще только формируются. В этих условиях основная опора может делаться только на воспитание целостной личности, которая творчески подходит к вопросу самореализации и развития своего творческого потенциала. Чтобы такая личность сформировалась, преподавателю надо прежде всего, осуществить развитие и активизировать рефлексивные механизмы мышления учащихся. Это достигается наилучшим образом при групповом решении творческих задач на основе правоприменительной практики. При этом решение выбранной и рассмотренной правовой коллизии может быть неоднозначной, поскольку в сфере хозяйственной деятельности человека на основе законов, правовой подход может быть неоднозначен. В этом случае определяющим будет, прежде всего, нравственный подход к решению конфликта. Каждый учащийся, примеряя разбираемую конкретную ситуацию на себя, может выработать, занять и защитить перед сверстниками свою позицию, обосновать точку зрения,[^] основанную на его интуитивном понимании ситуации и на его умении отрефлексировать собственные мотивы поведения. Если понимать рефлексивность как включение механизмов сознания, воли и смысловых образований личности, то, чтобы перейти от реально-конкретного понимания правовой ситуации к теоретическим понятиям законодательных норм, требуется сначала осмыслить в целом проблематику ситуации, потом свернуть информацию, заложенную при описании коллизии на основе ключевых слов в краткую, логичную и информационно наиболее емкую форму. Далее отыскать адекватную форму в законодательстве и развернуть правовую норму для применения конкретной статьи закона для рассматриваемой коллизии. *#

В процессе этой работы создаются смысловые предпосылки для открытия новых содержаний, имеющих принципиальное значение для достижения инновационного успеха. Следовательно, при анализе состояний человека, что служит катализатором развития потенциала знаний, смысловым организатором его реализации для законопослушного гражданина. ^

Понятие инновации и инноватики в педагогической сфере сопряжено с понятием результата творческого труда педагога.

Данное понятие является сложным и включает в себя как процесс создания новой учебной программы, так и новый метод подачи материала для его активного усвоения учащимися, вырабатывающий творческую и активную позицию человека в социальной среде.

При этом от педагога требуется точное понимание политических, нравственных и социальных задач, стоящих в момент внедрения инноваций в обществе. Особенно это важно в переходные периоды, когда не выработана общественная модель картины мира и поведения в меняющейся социальной среде.

Процесс инновационной деятельности в педагогике складывается из этапов:

- выработка концепции, основанной на потребностях общества в воспитании нового правового поведения;
- экспериментальное внедрение новой программы на уровне детского коллектива;

- внедрение в среде преподавателей новой программы и отработка ее по замечаниям других педагогов для дальнейшего расширения эксперимента;
- осуществление правовой защиты разработанных программ;
- передача прав на использование разработанной и защищенной программы другими педагогами;
- осуществление мер, обеспечивающих требуемое качество программ, передаваемых для использования и внедрения;
- разработка перечня сопутствующих предметов, которые необходимо корректировать;
- разработка межпредметных связей.

Рассматривая в процессе обучения конкретный судебный процесс, где стороны имеют разные позиции, по-разному подходят к трактовке той или иной правовой ситуации, и каждая сторона старается подобрать свою аргументацию, основанную на определенных, цитируемых ею статьях законодательства, молодые люди переходят от индивидуальных механизмов дискуссионного мышления к рассмотрению коллективного решения задачи, а со временем происходит увеличение роли процесса понимания ситуации, способности ее изложить и сформулировать с помощью юридических терминов. В процессе обучения происходит переход от коммуникативно-кооперативного обсуждения, где наблюдается снижение понимания (т.е. подстройка под средний уровень) к коллективно-смысловому, где наблюдается повышение понимания (т.е. подстройка к наиболее одаренным и понятливым). При наиболее благоприятных условиях разбор ситуации приобретет максимально свернутую в речевом выражении форму изложения ситуации при ее полном осознании.

=====

ИЗМЕРЕНИЕ СПОСОБНОСТИ КОНСТРУКТИВНО КРИТИКОВАТЬ И ОТВЕЧАТЬ НА КРИТИКУ

Г. Г. Гарскова, Н. М. Руненкова

Значительное число правонарушений связано с аффективно-агрессивной реакцией на критику или с насильственными способами выражения недовольства окружающими. Поэтому исследование способности к конструктивной критике и создание программ модификации поведения для неумеющих выразить негативное отношение социально приемлемым способом, является актуальной задачей психологии.

В широком смысле критика - это суждение о достоинствах и недостатках, разбор с целью вынести оценку. В таком значении понимается художественная и научная критика. В узком смысле критика - это отрицательное суждение о чем-нибудь, указание недостатков. Это бытовое понимание критики, проявляющейся в межличностном и деловом общении. Отсутствие понятия "критика" в психологических словарях и фундаментальных монографиях по психологии свидетельствует о невнимании академической психологии к этому важному для жизнедеятельности человека явлению.

Целью экспериментального исследования, проведенного авторами, явилось определение уровня знаний и умений критиковать и отвечать на критику. Исследование проводилось в феврале 1997 г. в десятых классах 195 школы Санкт-Петербурга. Испытуемые - 48 юношей и девушек 15-16 летнего возраста. Для диагностики знаний были разработаны "Контрольные вопросы о критике". Умения определялись в соответствии с авторской методикой "Ситуации критики". Испытуемые в соответствии с инструкцией этой методики давали вербальные реакции в ситуациях, когда их критикуют, или они не удовлетворены поведением окружающих, что является основанием для их критики. Чтобы исключить влияние социальной иерархии и формальных ролей, использовались ситуации межличностного взаимодействия со сверстниками.

Большинство школьников имеют адекватное представление о том, что такое критика и что в жизни она неизбежна. Представления старшеклассников, что критика - это "осуждение", "оценка" совпадают с определением понятия "критика" в литературе. Почти половина старшеклассников считает, что наилучшей реакцией на критику является уточнение того, чем именно недоволен критикующий. Эти представления совпадают с существующими в современной практической психологии. Одна треть школьников предпочитают отшутиться в ответ на критическое замечание. С точки зрения психогигиены общения такая реакция способствует снижению напряжения. Пятая часть старшеклассников считает, что необходимо критиковать в ответ на осуждение со стороны сверстников. Специалисты рассматривают такое поведение как непродуктивное, однако оно может быть подходящим в условиях норм примитивной группы, где сила и напор правят бал ("Тот прав, у кого больше прав"). В целом знания подростков о том, как отвечать на критику, может быть оценено как удовлетворительное.

54% подростков знают, как и в каких случаях, следует критиковать другого человека. Они предпочитают критиковать "сразу, в лицо, корректно, не унижая и не оскорбляя, может быть в виде шутки, намеком". Эти представления соответствуют апробированным продуктивным техникам критических замечаний, разработанным специалистами. Одна треть испытуемых призналась, что не знает, как нужно критиковать и в каких случаях. 15% считают, что критиковать не нужно никогда. Эти старшеклассники лишают себя возможности корректировать действия окружающих, что снижает адаптационные возможности. Знания о том, как критиковать являются неудовлетворительными практически у половины подростков.

Примерно половина старшеклассников продемонстрировала умения, извинившись, неагрессивно объяснить свои оплошность, за которые их критикуют сверстники. Четверть подростков показала склонность нападать на критикующего, а остальные юноши и девушки проявили тенденцию уходить от общения с критикующим. Обычное их поведение - это молчание, несмотря на рост внутреннего напряжения, эмоциональную равнодушную реакцию. Умение разрешить ситуации критики ассертивно, с учетом своих и чужих целей, без ущерба и личностного включения не продемонстрировал практически никто. Что касается умения конструировать критические замечания, то это делается либо в агрессивной форме, либо не делается вообще. Таким образом, знания учащихся о техниках критики более высоки, чем умения отвечать на критику. Особенно неудовлетворительно умение критиковать.

Заслуживает внимания факт, что уровень социального интеллекта, измеренный методикой Гилфорда, не имеет значимых корреляционных связей со знаниями и умениями отвечать на критику и критиковать.

Три фактора из личностного опросника Кеттелла значимо коррелируют с "критическими" умениями. Подростки, отличающиеся социальностью, зависимостью от группы и несамостоятельностью, проявили более высокие умения в ситуациях получения и дачи критики. Наиболее высокий уровень умения подростков отвечать на критику в форме извинения и объяснения причин оплошности связан с таким свойством личности как высокая совестливость. Флегматичные уравновешенные старшеклассники развили в себе более высокие умения неагрессивно критиковать в отличие от возбудимых подростков с высоким самомнением. Однако именно возбудимые подростки лучше знают, в каких случаях и как следует критиковать. Отдельные свойства личности способствуют или препятствуют формированию умений критиковать и отвечать на критику.

Эмоциональная уязвимость, измеренная с помощью шкалы дисфункциональности, значимо влияет на адекватность и уровень "критических" знаний и умений. Подростки, болезненно переживающие неудачи в учебе и в других областях достижений, ожидающие награду в виде любви, симпатии окружающих, ощущающие себя центром Вселенной, и чрезмерно эмоционально уязвимые в связи с отношением окружающих, имеют неадекватный и/или низкий уровень знаний о критике. Практически все подростки отличаются повышенной эмоциональной уязвимостью.

Проведенное исследование выявило важность для подростков специализированного тренинга умений критиковать и отвечать на критику. Программа тренинга должна быть личностно ориентированной, учитывающей относительно устойчивые ограничения в способности овладеть необходимыми умениями. Прохождение этого тренинга увеличит адаптационные ресурсы молодежи и будет служить профилактикой правонарушений, т.к. уменьшит вероятность насильственных методов разрешения противоречий в молодежной среде.

ОСОБЕННОСТИ КОНСТИТУЦИИ И ХАРАКТЕР ПРАВОНАРУШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ

Л.А. Рудкевич, А. Н. Алексеева, Л. А. Ткачева

Типология, или выделение дискретных внутривидовых вариантов телосложения - соматотипов - представляет собой попытку систематизировать изменчивость в пределах вида *Homo sapiens*. Тем не менее, все попытки типологизации человека (Кречмер, Шелдон, Хит и др.) если не потерпели полную неудачу, то, во всяком случае, не стали общепризнанными. Причина этого, по нашему мнению, заключается в применении одномерной или однокоординатной системы выделения внутривидовых вариаций. Мы полагаем, что человек - чрезвычайно сложный и эволюционно высокопродвинутый вид, внутренняя систематизация которого должна строиться на многокоординатной или многоканальной системе. В связи с этим мы использовали для выделения конституциональных типов четырехкоординатную систему, включающую в себя следующие параметры:

Соматотип: мы выделяем 3 основных соматотипа - эндо-, мезо- и эктоморфный (последний дает дихотомию на 2 подтипа - церебральный и респираторный). Мы полагаем, что отчетливость разделения людей на 3 соматотипа обусловлена теми генетическими сочетаниями, которые сформировались в результате внутривидовой эволюции человека; нарушения (генные или хромосомные) таких сочетаний проявляются в дисплазиях или в несбалансированных конституциях, представляющих химерные сочетания различных соматотипов.

Функциональная асимметрия мозга: по этому параметру мы разделяем людей на лиц с доминирующим левым или правым полушарием мозга, или, как часто говорят, на "лево-" и "правополушарных". Не меньшее значение для определения конституционального статуса имеет и форма доминирования полушария: мы разделяем случаи полного (сплошного) и мозаичного доминирования.

Скорость индивидуального развития: по этому параметру мы различаем акселерантов или лиц, чей биологический возраст опережает хронологический, и ретардантов, чей биологический возраст отстает от хронологического. Заметим, что выявление скорости онтогенеза интересно и важно не столько само по себе, сколько тем, что оно сопряжено с целой когортой биологических и психических признаков, различающихся у акселерантов и ретардантов. Случаи нарушения синхронности развития, когда показатели биологического созревания, определяемого по различным признакам, у одного и того же индивида расходятся друг с другом, называют дисхрониями.

Скорость исторического развития (филогенеза): по этому параметру мы различаем ювенильный (филогенетически опережающий эпоху) и неювенильный (отстающий от нее) типы.

Пропорция разных соматотипов, а также соотношения выделенных нами четырех параметров отличаются в выборках детей и подростков разного социального положения. Если нам удастся выделить параметры и сочетания, наиболее характерные для девиантных подростков, мы можем рекомендовать использование типологии для оценки у них степени риска девиантного поведения и правонарушений.

С целью проверки этого положения и определения конституциональных особенностей детей-правонарушителей мы исследовали выборку из 123 мальчиков-подростков с девиантным поведением. В качестве контрольной служила группа из 350 школьников того же возраста и пола. В работе использована антропометрическая методика, разработанная Л. А. Рудкевичем (методика была отмечена дипломом конкурса Балтийской педагогической академии по номинации "Методическая работа" 23.04.1996), позволяющая дать оценку конституции по четырем перечисленным выше параметрам.

Особенно показательными оказались различия в двух группах по первому параметру - соматотипу: процент мезоморфов, характеризующихся повышенной агрессивностью, среди мальчиков-правонарушителей почти в два раза превосходил процент их в контрольной выборке (51,2% против 26,8%); с другой стороны процент эктоморфов респираторного типа, характеризующихся высокой степенью самоконтроля и упорядоченностью поведения, в первой выборке оказался в пять раз ниже, чем в контрольной (8,1% против 41,1%), а процент эндоморфов, характеризующихся наиболее низкой степенью агрессивности, в группе подростков-правонарушителей был также более чем в два раза ниже, чем в контроль-

ной выборке (9,8% против 23,8%); однако процент эктоморфов церебрального типа, характеризующегося неуравновешенностью и повышенным невротизмом, среди подростков-правонарушителей был равен таковому в контрольной выборке (7,3% против 8,3%). Не менее, на наш взгляд, интересно и то, что среди подростков с девиантным поведением мы обнаружили 12,2% диспластиков, которых в контрольной группе было менее 1%.

Доля "правополушарных" в выборке правонарушителей была также равна таковой в контрольной выборке (17,1%).

Мальчики-правонарушители созревают в среднем на 11 месяцев позже (14 л. 8 мес), чем подростки из контрольной выборки (13 л. 9 мес), среди них больше выраженных ретардантов и относительно немного акселерантов. Также среди подростков с девиантным поведением довольно большим был процент дисхроников (8,1%), которых вообще не было обнаружено в контрольной группе.

Значительные различия в двух группах, были получены по параметру "ювенильность", оцениваемому нами по пятибалльной шкале: в школе для несовершеннолетних правонарушителей процент ювенильных подростков (получивших по шкале 4 или 5 баллов) составил только 43, в то время как в обычной школе их процент составил 73, то есть, почти три четверти выборки; а вот неювенильных подростков (получивших 1 и 2 балла) среди правонарушителей оказалось значительно больше, чем в контрольной выборке (35% против 8%).

Особенно высок среди правонарушителей процент подростков, характеризующихся сочетанием параметров мезоморф/неювенильный тип; таких детей следует считать наиболее трудными, агрессивными, склонными к антисоциальному поведению и ригидными (трудновоспитуемыми); процент их в спецшколе составляет 41,2% (против 13% в контрольной выборке).

Особый интерес представляют полученные нами данные связи соматотипа с характером правонарушения и поведением подростков в школе. Мы обнаружили, что подростки эктоморфного церебрального сойатотипа никогда не были лидерами в классах спецшколы, но часто (в 33%) занимали подчиненное положение. Все они воспитывались в неблагополучных семьях, характер противоправных поступков, ими совершенных, - кража и бродяжничество. Ни один из подростков этого соматотипа не оказался в спецшколе из-за драки и хулиганства. В школе они также проявили себя как податливые и малоагрессивные. Большая часть встала на путь исправления.

Подростки эктоморфного респираторного типа, которых в спецшколе было в пять раз меньше, чем в контрольной выборке, также оказались выходцами из неблагополучных семей. Однако третья их часть (33%) характеризовалась повышенной агрессивностью и была замешана в хулиганских действиях. Они, как правило, были несколько обособлены в классе и не занимали ни лидерского, ни подчиненного положения.

Подростки мезоморфного типа, которые в спецшколе составляют большинство (52% против 27% в контрольной выборке), характеризовались повышенной агрессивностью, 40% из них попало в спецшколу за хулиганство, разбой, насилие, остальные 60% - за воровство и бродяжничество. 20% подростков этого типа исполняют в школе роль лидеров. Интересно отметить, что подрост-

ки, у которых мезоморфия сочетается с ювенильностью, попали в спецшколу в основном за воровство или бродяжничество, и только 16% их было замешано в драках, хулиганстве, насилии, тогда как в группе мезоморфов с не ювенильным черепом последние составляли 55%.

Подростки дигестивного (эндоморфного) типа, которых в спецшколе также оказалось более чем в два раза меньше, чем в контрольной выборке, более всех других неагрессивны; в тоже время, часть их (27%) попала в спецшколу за хулиганство. Ни один из них не исполнял в школе роли лидера, но 27% занимали подчиненное положение.

Особенности правонарушений и поведения девиантных подростков разных соматотипов открывает возможность индивидуально-типологического подхода к их реабилитации и прогнозирования ее успешности.

Мы полагаем, что отчетливость разделения людей на три соматотипа (эндо-, мезо- и эктоморфный) обусловлено теми генетическими сочетаниями, которые сформировались в результате внутривидовой эволюции человека; нарушения (генные или хромосомные) таких сочетаний проявляются либо в дисплазиях - несбалансированных конституциях, представляющих химерные сочетания различных соматотипов, либо в дисхрониях - случаях нарушения синхронности развития, когда показатели биологического созревания, определяемого по различным признакам, у одного и того же индивида расходятся друг с другом. Такая нарушенная последовательность созревания отдельных признаков часто свидетельствует о стерильности - бесплодности. Поскольку все перечисленные параметры определяются генотипом, мы можем оценить степень обусловленности поведенческих характеристик подростка, в частности девиантного подростка, наследственными и средовыми факторами.

Мы уже упоминали о том, что в спецшколе повышен процент диспластиков (12,2%) и дисхроников (8,1%), при этом четверо из этой выборки (27%) сочетали обе аномалии развития, т. е. дисхронию и дисплазию.

Показатель агрессивности в группе диспластиков оказался немного ниже, чем в контрольной выборке (36% против 46,8%), а в группе дисхроников приблизительно таким же, как в средней выборке (50%). При этом у неювенильных диспластиков и дисхроников этот показатель ненамного выше в группе неювенильных (50%), чем в группе ювенильных (40%).

36% диспластиков и 40% дисхроников поступили в школу из-за хулиганских поступков, остальные - за бродяжничество и воровство (процент мало отличный от процента во всей выборке). На путь исправления стали 75% детей с конституциональными нарушениями - существенно больше, чем в остальной выборке (44,7%).

Отметим также, что в группе диспластиков 57% ювенильных, а в группе дисхроников - 60%, тогда как во всей выборке девиантных подростков их только 43%. Однако, в контрольной выборке ювенильные составляют 73%.

Полученные нами данные не только свидетельствуют о высокой степени наследственной обусловленности отклоняющегося поведения подростка, но и дают нам возможность оценить риск такого поведения при использовании анализа "лежащих на поверхности" соматических признаков, в частности, конституциональных нарушений, что может быть принято во внимание для своевременной разработки воспитательных мер профилактики детской преступности.

ной выборке (9,8% против 23,8%); однако процент эктоморфов церебрального типа, характеризующегося неуравновешенностью и повышенным невротизмом, среди подростков-правонарушителей был равен таковому в контрольной выборке (7,3% против 8,3%). Не менее, на наш взгляд, интересно и то, что среди подростков с девиантным поведением мы обнаружили 12,2% диспластиков, которых в контрольной группе было менее 1%.

Доля "правополушарных" в выборке правонарушителей была также равна таковой в контрольной выборке (17,1%).

Мальчики-правонарушители созревают в среднем на 11 месяцев позже (14 л. 8 мес), чем подростки из контрольной выборки (13 л. 9 мес), среди них больше выраженных ретардантов и относительно немного акселерантов. Также среди подростков с девиантным поведением довольно большим был процент дисхроников (8,1%), которых вообще не было обнаружено в контрольной группе.

Значительные различия в двух группах, были получены по параметру "ювенильность", оцениваемому нами по пятибалльной шкале: в школе для несовершеннолетних правонарушителей процент ювенильных подростков (получивших по шкале 4 или 5 баллов) составил только 43, в то время как в обычной школе их процент составил 73, то есть, почти три четверти выборки; а вот неювенильных подростков (получивших 1 и 2 балла) среди правонарушителей оказалось значительно больше, чем в контрольной выборке (35% против 8%).

Особенно высок среди правонарушителей процент подростков, характеризующихся сочетанием параметров мезоморф/неювенильный тип; таких детей следует считать наиболее трудными, агрессивными, склонными к антисоциальному поведению и ригидными (трудновоспитуемыми); процент их в спецшколе составляет 41,2% (против 13% в контрольной выборке).

Особый интерес представляют полученные нами данные связи соматотипа с характером правонарушения и поведением подростков в школе. Мы обнаружили, что подростки эктоморфного церебрального соматботипа никогда не были лидерами в классах спецшколы, но часто (в 33%) занимали подчиненное положение. Все они воспитывались в неблагополучных семьях, характер противоправных поступков, ими совершенных, - кража и бродяжничество. Ни один из подростков этого соматотипа не оказался в спецшколе из-за драки и хулиганства. В школе они также проявили себя как податливые и малоагрессивные. Большая часть встала на путь исправления.

Подростки эктоморфного респираторного типа, которых в спецшколе было в пять раз меньше, чем в контрольной выборке, также оказались выходцами из неблагополучных семей. Однако третья их часть (33%) характеризовалась повышенной агрессивностью и была замешана в хулиганских действиях. Они, как правило, были несколько обособлены в классе и не занимали ни лидерского, ни подчиненного положения.

Подростки мезоморфного типа, которые в спецшколе составляют большинство (52% против 27% в контрольной выборке), характеризовались повышенной агрессивностью, 40% из них попало в спецшколу за хулиганство, разбой, насилие, остальные 60% - за воровство и бродяжничество. 20% подростков этого типа исполняют в школе роль лидеров. Интересно отметить, что подрост-

Добавим, что дисплазии, как и дисхронии, часто сопровождаются наследственными генетическими дефектами. Поэтому их раннее выявление должно помочь родителям оценить риск у ребенка генетических заболеваний и сочетающихся с ними психических осложнений.

*РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская спецшкола для несовершеннолетних правонарушителей № 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМИСЯ ФОРМАМИ ПОВЕДЕНИЯ

Н. Стариченко

Проблема профилактики и коррекции различных форм отклоняющегося поведения является сегодня исключительно важной и актуальной. Резкий рост преступности среди несовершеннолетних в последние годы превратился в важнейшую социальную проблему общества. С каждым годом все больше подростков вовлекается в социально неприемлемые формы поведения, такие, как хулиганство, воровство, кражи, избиения, угон автомашин, бродяжничество, уклонение от учебы, алкоголизация, сексуальные девиации.

В современной отечественной криминологии неблагоприятные индивидуальные особенности (отставание в умственном развитии, нервно-психические и соматические патологии, кризисные возрастные периоды развития и т. д.) рассматриваются как психобиологические предпосылки асоциального поведения, которые способны затруднять социальную адаптацию индивида, не являясь при этом определяющей причиной преступного поведения.

В зарубежных социально-психологических теориях преступности значительное место отводится рассмотрению роли "делинквентной субкультуры" в формировании девиантного поведения. Криминализирующие функции субкультуры заключаются в сохранении и передаче традиций определенной социально-культурной делинквентной среды, которая способна противостоять социальным институтам, занимающимся воспитанием детей, и прежде всего - семье и школе.

Следует отметить, что в 30-е годы у нас особенно успешно развивалось социально-педагогическое направление социальной и коррекционно-реабилитационной работы, представленное А. С. Макаренко и С. Т. Шацким. Они заложили и развили основные принципы, методы и содержание социальной педагогики, социальной работы детьми и подростками, в том числе и трудновоспитуемыми, где важнейшим фактором воспитательной и коррекционной работы выступает созданная и организованная педагогом воспитывающая среда. При этом С.Т. Шацкий создавал такую среду в открытом социуме по месту жительства, а А. С. Макаренко - в детской колонии.

В то же время в трудах выдающихся отечественных психологов Л.С. Выготского и П.П. Блонского и их последователей заложены основы возрастной психологии, позволяющей понять особенности психического развития детей на разных возрастных этапах, включая кризисные периоды развития. Особую ценность эти работы представляли своей практической направленностью, отчетливо

выраженной ориентацией на потребности и запросы школы, семьи, родителей, воспитателей, учителей.

Основной целью и показателем эффективности социальной политики выступает социальное здоровье общества, при этом предполагается, что социальное оздоровление осуществляется не за счет усиления карательных мер, а путем профессиональной социальной и психологической помощи, оказываемой всем нуждающимся членам общества, и ориентированной на актуализацию и самореализацию внутренних возможностей и личного потенциала каждого отдельного индивида. Поэтому сегодня необходимо интегрировать отрасли психологического знания, способные объяснить природу и генезис отклоняющегося поведения в период взросления, а также разработать пути и способы психологической коррекции этого поведения.

В специальное профессиональное училище г. Колпино поступают подростки (мальчики) в возрасте 14 до 18 лет. Основной контингент воспитанников это дети из неполных и неблагополучных семей с безнадзорностью. Выделены следующие формы нарушений поведения: 95% - кражи и грабежи, 20% - хулиганство, 12% - избиение и нанесение тяжких телесных повреждений, 7% - вымогательство, сопровождающееся, как правило, бродяжничеством, уклонением от учебы, употреблением спиртных напитков, токсических и наркотических веществ.

Вся проводимая психологической службой училища работа может быть условно разделена на три основных направления: исследовательское; психокоррекционное (или психотерапевтическое); просветительское.

Исследовательское направление включает в себя психодиагностическое изучение личности каждого вновь поступающего воспитанника, сотрудника училища (используются опросники Р. Кеттелла, А.Е. Личко, К. Леонгарда, рисуночные методики); диагностику умственного развития воспитанников (Д. Векслер, методика ШТУР); изучение психологического климата в коллективах детей и сотрудников (социометрия), а также изучение эмоционального портрета училища, сотрудника и воспитателя (методика А. Н. Алексеевой).

Психокоррекционное направление, впрочем, как и исследовательское, проводится в рамках работы психолого-медико-педагогической комиссии. Критерием для оказания коррекционной помощи являются данные об уровне психического и соматического здоровья, результаты психодиагностического обследования и наблюдения за поведением поступающих подростков. Изучаются также обстановка дома, в семье, причины отправления в специальное училище.

Весь состав воспитанников условно разделен на 4 группы. В первую группу вошли физически и психически здоровые дети с "почти" положительными социальными установками (2%), у которых нарушение поведения носит временный характер и психологически понятны. Для этих ребят факт попадания в закрытое учебно-воспитательное учреждение явился уроком в хорошем смысле слова. После отчисления из училища (через 10-12 месяцев после поступления) в этой группе практически не бывает рецидива.

Во вторую группу вошли психически и физически здоровые подростки (31%), у которых имеются проявления асоциальных личностных свойств, сочетание педагогической, социальной запущенности с асоциальным поведением.

В третью группу вошли подростки (47%) с эмоциональной неустойчивостью, наличием в прошлом агрессивного, импульсивного, аутоагрессивного поведения, акцентуациями характера, патохарактерологическими реакциями, соматическими заболеваниями.

В четвертую группу вошли подростки (20%) с выраженной психической патологией: патохарактерологическое развитие личности, органические поражения головного мозга, олигофрения в легкой степени дебильности.

Особый интерес для проведения психокоррекционной работы, на мой взгляд, представляют воспитанники, входящие в состав второй и третьей групп. В то время как подростки из первой группы подвергались успешному воздействию педагогических и воспитательных мер, а четвертая группа в большей степени требовала к себе внимания психиатров.

Психокоррекционная работа строится на основе результатов психодиагностического обследования, а также наблюдения за поведением подростка. Учитывается обстановка в семье, характер взаимоотношений со сверстниками, особенности адаптации к условиям жизни в закрытом учебно-воспитательном учреждении. На каждого воспитанника заводится Карта личности, куда заносится вся необходимая информация.

При помощи перечисленных выше методов психодиагностики выявляются слабые и сильные стороны характера подростка, которые, с одной стороны требуют психолого-педагогической коррекции, а с другой - составляют здоровый психологический потенциал личности, на который можно опираться в процессе воспитания и перевоспитания. Выявляются возможные акцентуации характера, которые также учитываются педагогами и воспитателями в процессе работы с воспитанником. Третья часть подростков, находящихся в училище, обнаружила акцентуацию характера по эпилептоидному типу. С этими ребятами проводятся различные виды психологической разгрузки с целью снятия психического напряжения. С небольшими группами подростков (5-6 человек) проводятся занятия по саморегуляции, на которых ребята могут овладеть простейшими навыками управления своим состоянием. Хочу отметить, что в ходе такого занятия каждый подросток достигает своего результата, но в общем, все те, кто посещали занятия регулярно, стали лучше спать, быстрее засыпают и сон в ночное время стал более полноценным (по отзывам ребят и сотрудников-дежурных в ночное время в спальне).

Диагностика уровня интеллектуального развития проводится с целью, во-первых, чтобы выявить или отвергнуть предположения о возможной олигофрении, отставаниях или задержке психического развития и, во-вторых, чтобы наметить пути коррекции умственного развития у подростков без отклонений в этой сфере.

Психологический климат в училище постоянно улучшается, что является хорошим показателем для успешного выполнения задач, стоящих перед коррекционно-реабилитационными заведениями. В таблице указано в процентном выражении количество уважаемых или положительно воспринимаемых сотрудников.

по деловым качествам по личностным качествам	1991 г.	1994 г.	1996 г.
	37,13	36,12	58,9
	41,08	42,14	62,7

Каждый сотрудник получает информацию о своем психологическом статусе на момент исследования. Эта информация служит стимулом для работы над собой в дальнейшем.

Коррекционное направление предполагает изменение педагогических позиций учителей, воспитателей с целью повышения гуманности и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. -М.: Соц. здоровье России, 1993.
 2. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. - М. : Просвещение, 1988.
 3. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М: Просвещение, 1986.
 4. Раттер М. Помощь трудным детям. - М.: Прогресс, 1987.
 5. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. -М. :Мир, 1994.
- *Институт повышения квалификации прокурорско-следственных работников при прокуратуре РФ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

СООТНОШЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ. Проблемы профессионализма в теории и практике социальной работы.

Канд. психол. наук М.А. Гулина, член-корр. БПА

Практика является профессиональной в той степени, в которой она санкционирована обществом. Получение санкций на практику и обучение в конкретной предметной области подразумевает, что эта область деятельности может продемонстрировать свою интегрированность. Профессиональная интегрированность предполагает, что специалисты данной области работают согласно общим для них, разделяемым ими и внутренне взаимосвязанным ценностям (можно заметить, что различные профессиональные и предметные области обладают различной степенью интегрированности в этом смысле: это зависит от ряда факторов).

Наличие теории подразумевает, что профессиональная деятельность осуществляется в соответствии с осознаваемыми, предсказуемыми и рациональными последствиями соответствующих действий. Профессиональными можно назвать те навыки, которые обеспечивают максимально возможное соответствие между действиями и намерениями, целями действий. Можно сказать, что для общества профессиональной практикой делает уникальное сочетание убеждений как сформулированных ценностей, которые исповедуют профессионалы, их знаний и навыков.

Основной задачей профессионалов является обеспечение развития тех трех составляющих, которые лежат в основе их деятельности. Областью их ответственности является расширение теоретической области для понимания существа наблюдаемых процессов. Развитые профессиональные сообщества помогают также своим членам приобрести и поддерживать необходимые и адекватные профессиональные навыки.

Развитие социальной работы как профессиональной области скорее схоже с развитием медицины, чем психологии, в том смысле, что динамика развития

была не " от теории к практике", а от практикования к попыткам объяснить полученные эффекты.

Вопрос, достигла ли социальная работа научного периода своего развития, заслуживает особого рассмотрения, поскольку на Западе она уже давно является отдельной научной дисциплиной наряду с психологией, социологией, психиатрией и др., а в нашей стране ее неожиданное бурное развитие носит характер повсеместного образования в этой области в условиях отсутствия системы социальной работы как систематической и научно обоснованной практики.

Знание человека о мире и его способность действовать в этом мире складывается из различных видов знаний. Научное знание является лишь одним из способов познания мира. Кроме него важное значение как в истории развития науки, так и в развитии знания отдельного человека имеют опыт как наблюдение и проживание даже единичной ситуации, **организованный сбор информации** или эмпирическое исследование, **концептуализация** опыта или информации, **тестирование** или верификация гипотез, **конкретизация** и **коммуникация** (Неагп, 1958). Херн был одним из первых авторов, которые в послевоенные годы поставили своей задачей создание общей теории, описывающей все многообразие уже накопившегося к тому времени опыта социальной работы. Для теоретиков науки было очевидно, что такие области знания, как социальная работа возникли и питаются знаниями, полученными иными путями, чем строгое научное, что не снижало, естественно, их роли в жизни обществ, где оно развивалось.

Развитие профессионализма в социальной работе: от ремесла к профессии, от социальной помощи к психологическому консультированию.

В зависимости от стадии своего развития в различные временные интервалы социальная работа рассматривалась самым различным образом: начиная с психиатрической помощи на дому (1870-е гг., США), когда от социальных работников требовались навыки, близкие к патронажным медицинским сестрам, кончая участием в формировании государственных программ социального развития общества (примером последнего может служить модель социальной работы в Дании). В каждом отдельном обществе в зависимости от его потребностей и от степени осознания им этих потребностей (второе часто игнорировалось в истории нашего государства) концепция социальной работы носит специфический, часто уникальный характер. Это, разумеется, не снижает, а скорее, обостряет необходимость создания общей теории социальной работы, которая бы предусмотрела возможные свои теоретические и прикладные модификации согласно конкретным социальным и психологическим условиям, в которых данная модель применяется.

Оглядываясь на историю развития социальной работы за рубежом, нетрудно заметить, что первоначально социальная работа была очень тесно связана с социальными науками. Так Стейн напоминает, что первая национальная конференция социальных работников в Америке была организована "Американской Ассоциацией Социальных Наук" в 1870 году. И хотя уже в 1879 году социальная работа выделилась как отдельная область, вплоть до 20-х гг. этого столетия она оставалась под влиянием социологии, экономики, политических наук как в США, так и в развитых странах Западной Европы. Начиная же с двадцатых годов, под влиянием распространения идей психоанализа социальная

работа драматически изменила свою ориентацию, на первый план выступила работа с конкретным человеком (social casework). В чем соглашаются большинство теоретиков - это то, что социальная работа впитала в себя следующие идеи Фрейда и его последователей (особенное место отводится теориям О. Ранка, Боулби, Э. Эриксона, М. Кляйна):

- принятие индивидуального опыта клиента и той ситуации, в которой он себя видит;
- учет предшествующего опыта отношений клиента со значимыми близкими, где особое внимание уделяется психологическим травмам отрыва от матери, недостатку привязанности, проблемам сепарации;
- роль желаний и контржеланий клиента, проблемы его сопротивления изменениям;
- усиление функционирования Эго и др.

Другим фактором, повлиявшим на развитие методологии социальной работы, явились социально-экономические изменения в довоенной Америке и Европе. Великая Депрессия 30-х годов послужила сильным толчком для развития новых, более активных методов работы в сообществах, группах, семьях, а также началась эра эмпирических исследований в области прикладных социальных исследований. В целом, это был период, когда "сырой" исследовательский эмпиризм прикладывался к не менее сырому служебному прагматизму" (Hoffman, 1955). Объектами исследований в социальной работе становились и социальные процессы. Все более совершенные методы применялись для исследования "неизвестного содержания феноменов социальной работы" (Неагп, 1958, с. 22).

Послевоенный период характеризовался огромным энтузиазмом в отношении возможностей социального обновления в странах Западной Европы и в Америке. Семья, дети как ценности обрели новое звучание: много надежд возлагалось на внимательное отношение к развитию ребенка. Так же, как и в психологии, возникает новая волна интереса к проблемам личности, начинают рождаться новые психотерапевтические теории, в социальной работе накапливается все больше эмпирических знаний об индивидуальном поведении людей и групп. Не исключено, что теоретическая психология личности и особенно психотерапия на западе в этот период питались в своем развитии не только экспериментально полученными данными, но и эмпирическим опытом социальных работников. Гринвуд (Greenwood, 1955), анализируя этот процесс, отмечает все более и более ощущаемый недостаток собственных теоретических построений в социальной работе: "если мы сегодня зададимся вопросом, что приобрела практика из теории социальной работы...то мы увидим, что практический опыт был накоплен, в основном, методом проб и ошибок, грубо эмпирическим и прагматическим способом".

И теоретические работы начинают появляться: вторая половина пятидесятых годов знаменуется появлением обобщающих трудов по индивидуальной социальной работе - динамики работы со случаем и консультированию (Aptekar, "The Dynamics of Casework and Counseling", 1955), по процессу принятия решений в индивидуальной социальной работе (Perlman, "Social Casework - A Problem-Solving Process", 1957), по работе с группами (Saloshin, "Development of an Instrument for the Analysis of the Social Group Work Method in a Therapeutic Setting", 1954) и сообществами (Ross, "Community Organization - Theory and

была не "от теории к практике", а от практикования к попыткам объяснить полученные эффекты.

Вопрос, достигла ли социальная работа научного периода своего развития, заслуживает особого рассмотрения, поскольку на Западе она уже давно является отдельной научной дисциплиной наряду с психологией, социологией, психиатрией и др., а в нашей стране ее неожиданное бурное развитие носит характер повсеместного образования в этой области в условиях отсутствия системы социальной работы как систематической и научно обоснованной практики.

Знание человека о мире и его способность действовать в этом мире складывается из различных видов знаний. Научное знание является лишь одним из способов познания мира. Кроме него важное значение как в истории развития науки, так и в развитии знания отдельного человека имеют **опыт** как наблюдение и проживание даже единичной ситуации, **организованный сбор информации** или эмпирическое исследование, концептуализация опыта или информации, **тестирование** или верификация гипотез, **конкретизация** и **коммуникация** (Неат, 1958). Херн был одним из первых авторов, которые в послевоенные годы поставили своей задачей создание общей теории, описывающей все многообразие уже накопившегося к тому времени опыта социальной работы. Для теоретиков науки было очевидно, что такие области знания, как социальная работа возникли и питаются знаниями, полученными иными путями, чем строгое научное, что не снижало, естественно, их роли в жизни обществ, где оно развивалось.

Развитие профессионализма в социальной работе: от ремесла к профессии, от социальной помощи к психологическому консультированию.

В зависимости от стадии своего развития в различные временные интервалы социальная работа рассматривалась самым различным образом: начиная с психиатрической помощи на дому (1870-е гг., США), когда от социальных работников требовались навыки, близкие к патронажным медицинским сестрам, кончая участием в формировании государственных программ социального развития общества (примером последнего может служить м'Бдель социальной работы в Дании). В каждом отдельном обществе в зависимости от его потребностей и от степени осознания им этих потребностей (второе часто игнорировалось в истории нашего государства) концепция социальной работы носит специфический, часто уникальный характер. Это, разумеется, не снижает, а скорее, обостряет необходимость создания общей теории социальной работы, которая бы предусмотрела возможные свои теоретические и прикладные модификации согласно конкретным социальным и психологическим условиям, в которых данная модель применяется.

Оглядываясь на историю развития социальной работы за рубежом, нетрудно заметить, что первоначально социальная работа была очень тесно связана с социальными науками. Так Стейн напоминает, что первая национальная конференция социальных работников в Америке была организована "Американской Ассоциацией Социальных Наук" в 1870 году. И хотя уже в 1879 году социальная работа выделилась как отдельная область, вплоть до 20-х гг. этого столетия она оставалась под влиянием социологии, экономики, политических наук как в США, так и в развитых странах Западной Европы. Начиная же с двадцатых годов, под влиянием распространения идей психоанализа социальная

работа драматически изменила свою ориентацию, на первый план выступила работа с конкретным человеком (social casework). В чем соглашаются большинство теоретиков - это то, что социальная работа впитала в себя следующие идеи Фрейда и его последователей (особенное место отводится теориям О. Ранка, Боулби, Э. Эриксона, М. Кляйна):

- принятие индивидуального опыта клиента и той ситуации, в которой он себя видит;
- учет предшествующего опыта отношений клиента со значимыми близкими, где особое внимание уделяется психологическим травмам отрыва от матери, недостатку привязанности, проблемам сепарации;
- роль желаний и контржеланий клиента, проблемы его сопротивления изменениям;
- усиление функционирования Эго и др.

Другим фактором, повлиявшим на развитие методологии социальной работы, явились социально-экономические изменения в довоенной Америке и Европе. Великая Депрессия 30-х годов послужила сильным толчком для развития новых, более активных методов работы в сообществах, группах, семьях, а также началась эра эмпирических исследований в области прикладных социальных исследований. В целом, это был период, когда "сырой" исследовательский эмпиризм прикладывался к не менее сырому служебному прагматизму" (Hoffman, 1955). Объектами исследований в социальной работе становились и социальные процессы. Все более совершенные методы применялись для исследования "неизвестного содержания феноменов социальной работы" (Неагп, 1958, с. 22).

Послевоенный период характеризовался огромным энтузиазмом в отношении возможностей социального обновления в странах Западной Европы и в Америке. Семья, дети как ценности обрели новое звучание: много надежд возлагалось на внимательное отношение к развитию ребенка. Так же, как и в психологии, возникает новая волна интереса к проблемам личности, начинают рождаться новые психотерапевтические теории, в социальной работе накапливается все больше эмпирических знаний об индивидуальном поведении людей и групп. Не исключено, что теоретическая психология личности и особенно психотерапия на западе в этот период питались в своем развитии не только экспериментально полученными данными, но и эмпирическим опытом социальных работников. Гринвуд (Greenwood, 1955), анализируя этот процесс, отмечает все более и более ощущаемый недостаток собственных теоретических построений в социальной работе: "если мы сегодня зададимся вопросом, что приобрела практика из теории социальной работы...то мы увидим, что практический опыт был накоплен, в основном, методом проб и ошибок, грубо эмпирическим и прагматическим способом".

И теоретические работы начинают появляться: вторая половина пятидесятых годов знаменуется появлением обобщающих трудов по индивидуальной социальной работе - динамики работы со случаем и консультированию (Aptekar, "The Dynamics of Casework and Counseling", 1955), по процессу принятия решений в индивидуальной социальной работе (Perlman, "Social Casework - A Problem-Solving Process", 1957), по работе с группами (Saloshin, "Development of an Instrument for the Analysis of the Social Group Work Method in a Therapeutic Setting", 1954) и сообществами (Ross, "Community Organization - Theory and

Principles", 1955). Этот период концептуализации эмпирического и экспериментального опыта, получаемого в социальной работе, продолжается и поныне и пока далек от завершения.

В послевоенные годы, когда вопрос о теоретических основаниях социальной работы стал серьезно разрабатываться, многие авторы сошлись во мнении, что это область и не чисто искусства, и не чисто прикладной науки, а, скорее, категория научно обоснованного искусства (Hoffman, 1955), хотя уже в это время ряд авторов настаивал на необходимости поиска логических императивов, а не только эмпирической реальности (Stein, 1955) в практике социальной работы. Так Стейн в указанной работе (с. 148) писал: "социальная работа черпает свои знания из науки, но свой дух - из философии, религии, этики, моральных ценностей, а свой метод, по крайней мере, частично - из непостигнутых (или непостижимых) нюансов человеческих отношений".

Как уже упоминалось, социальная работа проделала этот путь развития от ремесла к профессии, хотя до сих пор существуют сторонники точки зрения, что это ремесло. Койл (Coyle, 1947, с. 81-97) считает, что отличительными особенностями профессии являются следующие черты: 1. наличие разработанного, развитого и верифицируемого объема знаний; 2. установление профессиональных стандартов; 3. рост профессионального самосознания; 4. значительный вклад в жизнь и развитие общества. Определенно согласно этим критериям, считает автор и другие его сторонники, социальная работа в своем развитии достигла этого уровня (заметим, что речь шла о ситуации в послевоенной Америке).

Иная точка зрения, которая также беспокоит сторонников развития профессионализма в социальной работе, заключается в том, что на социальную работу смотрят как на конгломерат знаний (уже не просто навыков), почерпнутых из других смежных областей. Так Кан (Kahn, 1954, с. 197) описывает, как он видит эту ситуацию, следующим образом: "...социальная работа в настоящий момент является амальгамой следующих нескольких составляющих: 1. положения, заимствованные из, или несущие глубокий отпечаток психиатрии и некоторых областей психологии; 2. положения, заимствованные из, или несущие глубокий отпечаток социологии, социальной антропологии и выхваченные из некоторых других областей; 3. несомненно некоторые оригинальные идеи о том, как работать в тех или иных ситуациях со случаем, группой или сообществом; 4. методы, техники и установки, несомненно, пришедшие из администрирования, статистики и социальных исследований; 5. положения, заимствованные из, или несущие глубокий отпечаток прогрессивного образования".

Несомненно, что оригинальная теория профессиональной деятельности, во-первых, должна оперировать понятиями о своих собственных, а не заимствованных, теоретических и прикладных задачах и функциях. Во-вторых, теоретические разработки, сделанные в смежных областях (например, в психологии, в социологии), не являются достаточными для социальной работы; более того, социальная работа как практика во многом обогатила эти и другие области знания о человеке и обществе в целом. Интересно, что эта первоначальная междисциплинарность социальной работы до сих пор прослеживается в различных углах зрения на ее предмет: если проследить границу и определять отличия социальной работы от социологии, то создается одно определение предмета социаль-

ной работы, если идти от другой ее ближайшей смежной области - психологии - то предмет социальной работы видится иначе.

Если довоенный период характеризовался большим вниманием к прагматическим социальным проблемам, с которыми имела дело социальная работа, то в послевоенный период, параллельно с бурным развитием альтернативных психоанализу направлений в психологии личности и психотерапии социальная работа стала приобретать все более психологическое содержание как практика, и все более часто психологические концепции стали привлекаться для интерпретации накапливаемого опыта. Эта тенденция психологизации социальной работы в ее определенных разделах простирается вплоть до современного периода, когда пишутся труды по "лечению в социальной работе" (social work treatment), по психодиагностике в социальной работе, а практическая подготовка социальных работников складывается из разнообразных тренингов по навыкам вмешательства в ситуацию, требующую помощи (intervention skills), по умению слушать клиента и т.д.. Вообще, глядя же "из психологии" на предмет социальной работы, становится очевидным, что часть задач прикладной (социальной, клинической, психологии развития, возрастной, педагогической) психологии и социальной работы перекрещиваются в части изучения и создания оптимальных условий развития, обучения, труда, общения человека, групп и сообществ. Так одно из определений предмета социальной работы, данное Маасом (Maas, 1957), предполагает, что в социальной работе "основное знание фокусируется на поведении человека в стрессовых условиях", а именно, на изучении динамики стрессовых ситуаций и особенно на путях предотвращения или улучшения этих ситуаций, а также на изучении оказываемых ими эффектов на человека. Несколькими годами ранее Маас и Волине (Maas, Wolins, 1954, с. 215) определили социальную работу как "предотвращение и снижение социально и психологически опасных эффектов кризисных ситуаций" и, очевидно, они видели функциями социального работника обеспечение протекания (facilitating) этих процессов предотвращения (профилактики) и улучшения. Гринвуд (Greenwood, 1955) вслед за Бисно (Bisno, 1952) видит функции социальной работы "в помощи людям достичь таких взаимоотношений, которые способствуют реализации их потенциала как человеческих существ в соответствии с их культурными обычаями и ценностями".

Херн подчеркивает, что "взаимоотношения являются сущностью социальной работы, будучи как ее целью (object), так и ее средствами (means)", поскольку целью является установление и поддержание приемлемых отношений между клиентом и обществом, а средствами являются те отношения, которые устанавливает социальный работник с клиентом и то влияние, которое социальный работник оказывает на отношения клиента с окружающей действительностью. Объектом этого может быть, конечно, не только отдельный человек, но группа или сообщество, тем не менее, главной целью остается установление и использование эффективных взаимоотношений, равно как и неизменным остается основной метод социальной работы, а именно, то, как он видит, воспринимает клиента (индивидуума, группу, сообщество).

Обобщая этот период дискуссии о предмете социальной работы, следует возразить, что социальная работа как наука в современный период должна иметь своим предметом не только человека в неблагоприятных условиях, в этом случае

она могла бы с успехом остаться частью психологии, а также неклинической психотерапии. Уникальностью предмета социальной работы, на наш взгляд, является то, что она занимается **процессом**, имеющим место между элементами таких систем как человек-человек в контексте группы или (со)общества, человек-группа, человек-(со)общество, группа-(со)общество, сообщество-общество. Осуществление этого процесса, его позитивный и эффективный характер и зависит от степени разработанности теории и практических методов социальной работы в обществе, а также от степени соответствия теории и практики нуждам именно данного конкретного общества. Таким образом, необходимость создания общей теории, учитывающей специфику потребностей конкретного общества как системы и его конкретных составляющих (человек, группа, сообщество) как подсистем, снова становится очевидной.

Научный период в социальной работе начался с постановки во главу угла **метода работы**: это связано с именем и работами Мэри Ричмонд (Richmond, 1917; Richmond, 1922), которая заложила основы "работы со случаем" (social workcase или one-to-one в более поздней терминологии), т.е. работу социального работника с клиентом, когда клиент, а не какие-либо другие люди и факторы (интересы службы социальной работы, успех программы и т.п.) ставятся в центр внимания. Многие в методе работы со случаем было почерпнуто из открытий психоанализа, о чем пишут многие теоретики и практики социальной работы: этому, так же, как и влиянию со стороны других школ, будет посвящен специальный раздел, однако Ричмонд ввела в практику работы со случаем и новый не менее важный компонент **социального диагноза**, что на долгие годы и десятилетий стало основой метода оценки ситуации, в которой находится клиент, социальным работником. Смолли, Лишман, Колшед и др. считают, что начиная с периода 20-х годов задача выполнения социальных программ помощи нуждающимся все более и более часто становятся вторичными по отношению к задачам индивидуального самоусиления клиента и повышению его способности пользоваться общественными ресурсами и возможностями.

С именем другого американского социального работника Вирджинии Робинсон связано новое, альтернативное диагностическому направлению функциональное направление: ее первая книга, посвященная этому, называлась "Изменяющаяся психология в социальной работе со случаем" и была издана в 1930 году (Robinson, "A Changing Psychology in Social Casework", 1930).

Вступление социальной работы в сферу работы с **индивидуальными** нуждами, потребностями и проблемами (индивида, супружеской пары, семьи, группы и т.д.) неизбежно повлекло за собой оказание наряду с социальной и психологической помощи (разумеется, в контексте социальной работы), что со временем стало одним из методов социальной работы. Это сближение и психологизация социальной работы, которые можно констатировать последние примерно двадцать лет, еще более усложнило процесс профессиональной идентификации для представителей этой профессии, поскольку вместе с разнообразными концепциями механизмов психологических (эмоциональных, поведенческих, когнитивных) и социальных изменений теория социальной работы "унаследовала" и весь букет теоретических дискуссий, ведущихся в психологии на тему различных психотерапевтических подходов и методов оказания психологической помощи, правда, без той степени драматизма и пафоса, который

можно встретить в психологической литературе послевоенного периода, когда, начиная с пятидесятых годов, наряду с дальнейшим стремительным развитием новых психоаналитических концепций стала развиваться психология "новой волны". К отсутствию собственной более или менее полной теории добавился весь накал разногласий и споров по поводу чистоты того или иного подхода и уместности или ненаучности эклектизма в работе с клиентом. Многие теоретики социальной работы заняли в этом вопросе умеренную, взвешенную, философски нейтральную позицию, прекрасно выраженную Франком (Frank, 1961, с. 231): "Наш обзор показал, что большая часть, если не вся, эффективность различных форм психотерапии может быть обусловлена скорее теми практиками, которые являются общими для них, чем теми, которые делают их различными, отличающимися одна от другой. Это не обязательно означает, что все терапии являются взаимозаменяемыми. Это может ясно показать, что, когда будет достигнуто большее понимание типов пациентов и эффектов психотерапии, то будет обнаружено, что определенные подходы более подходят одним типам пациентов, чем другим, и что эти подходы отличаются своими эффектами, которые пока еще не определены. До тех пор, пока эти вопросы не будут выяснены, залогом успеха как теории, так и практики любого подхода, возможно, скорее будет защита представителями данной школы их собственной позиции, при условии терпимости к другим школам, чем не критический эклектизм. Способность терапевта помочь своему пациенту зависит частично и от степени его доверия самому себе, что, в свою очередь, зависит от степени его мастерства в рамках определенной концептуальной схемы и мастерства в сопровождающих эту схему техниках. Поскольку ведущие психотерапевтические теории представляют собой скорее альтернативные, чем несовместимые формулировки, вряд ли какая-либо из них совершенно неправомерна.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. В. Ромазан- член БПА

В последнее время в работе психологов выделяется особая форма деятельности - "психологическое консультирование". Появление этой формы деятельности вызвано "запросами" разных сфер общественной жизни: консультируются учителя у медицинских и школьных психологов, какая программа обучения подойдет для того или иного ребенка, а подойдет ли ребенок к той программе, что есть в колледже, гимназии, детском саду. Консультируются брачные пары, семьи, фирмы: какое решение лучше принять в межличной жизни или деловых отношениях. Консультируются отдельные люди: какие же у меня склонности в области профессиональной деятельности, правильно ли я выбрал линию поведения в своем коллективе и т. д.

По определению Н. И. Конюхова, психологическая консультация заключается в специально организованных профессиональных действиях психолога, направленных на "оказание помощи лицам, испытывающим потребность в оптимизации своей психической активности, в преодолении неприятных психиче-

ских состояний, психических затруднений, чувства безысходности, в организации самовоспитания и др. "

Как пишет В. П. Мальцев по поводу управленческого консультирования преимущества консультанта - в особых знаниях и навыках, а также в такой функциональной связи с внешней средой, как целенаправленность на заказ клиента, сосредоточение на ракурсе его проблем. Общие задачи консультанта - помочь клиенту осознать и сформулировать истинную проблему, симптомы которой заставили его обратиться к консультанту, совместно выработать методы ее решения так, чтобы клиент мог сам или с минимальной помощью консультанта выбрать путь предстоящих изменений.

Главная цель в работе консультанта - помочь клиенту расширить его собственные возможности, усилить независимость и уверенность в себе.

В управленческом консультировании В. П. Мальцев рассматривает такие формальные фазы как: подготовка, диагноз (распознавание), планирование действий, внедрение (претворение в жизнь), завершение (отслеживание нового, изменений). Эти фазы, пожалуй, универсальны для психологического консультирования в любой области человеческой практики.

Эти фазы в консультировании повторяются независимо от принципиального концептуального подхода (психоаналитического, поведенческого, интеракционного, гуманистического) и техники работы психолога-профессионала, который проводит консультацию. Важно, чтобы этот психолог разделял этические принципы своей профессии.

Существует этический кодекс психологов. Как пишет о нем М. А. Гулина, в него включены такие стандарты: ответственность; компетентность; этическая и юридическая правомочность; квалифицированная пропаганда психологии; конфиденциальность (строгое соблюдение тайны клиента), а по необходимости - анонимность (за исключением случаев, когда существует угроза жизни самого клиента или его окружающих); благополучие клиента; профессиональная кооперация (корпоративность) или коллегиальность; неукоснительное информирование клиента о целях обследования и о том, как и для чего могут использоваться данные о его психологических свойствах; морально-позитивный эффект от рекомендаций психолога. Медицинские (клинические) психологи разделяют наряду с требованиями вышеназванного кодекса принципы психотерапевтов: принцип партнерства в контакте с пациентом; установления доверительности; принцип разносторонних усилий; единство психосоциальных и биологических методов воздействия; ступенчатость прилагаемых усилий.

Консультация медицинского психолога, также как и в случае управленческого консультирования, заключается в изучении документации, сборе наиболее полных сведений о пациенте, определение отношения самого пациента и значимых близких к его проблеме, изучение "видения проблемы" глазами самого пациента (клиента). Исследование психологического статуса пациента, изучение его потенциальных ресурсов и установок на коррекцию, изменение, осознание. Планирование программы этих действий. Процесс самоусилий. Результаты.

Психиатры, психотерапевты и психологи (А. И. Захаров, В. И. Гарбузов, Г. Л. Лэндрет, М. Раттер, Э. Г. Эйдемиллер и др.) описывают процессы и техники семейного консультирования, закономерности работы с детскими проблемами в рамках системы психотерапевтического воздействия на семейные отноше-

ния. Фазы процесса работы с семьей обозначаются так: уточнение проблемы и формулировка целей, реконструкция отношений и психических состояний, обсуждение результатов, экологическая проверка.

Такова же тактика психологов-консультантов, работающих с коллективом фирмы. При этом необходимо знать культурную среду, в которой фирма функционирует.

В практику жизни очень широко вошло психологическое консультирование в школе. В "Рабочей книге школьного психолога" (общая редакция докт. психол. наук И. В. Дубровиной, М., Просвещение, 1991) психологическое консультирование как один из видов работы школьного психолога, определяется как помощь в решении тех проблем, с которыми к психологу приходят сами (или им рекомендуют прийти, или об этом просит психолог) учителя, учащиеся, родители. Вследствие работы с ними психолога в этом случае наступает осознание существования проблемы, или уточнение причины проблемы, затруднений.

В этой книге приводится различие между психологическим консультированием и профилактической работой. Основное различие усматривается в том, что консультирование сталкивается уже с созревшей проблемой. Психологический смысл консультации состоит в том, чтобы помочь человеку самому решить свою проблему, хотя большинство людей приходит на консультацию к психологу с желанием получить быстрый совет и получить от психолога эффект решения проблемы без усилий со своей стороны, также "заказчики" психолога часто хотят получить от психолога подтверждение своего "видения" ситуации. Тогда они оказывают сопротивление втягиванию их в процесс решения проблем. Очень часто у родителей работают защитные механизмы психологические и работать с ними на принципах партнерских отношений сложно.

Р. В. Овчарова в "Справочной книге школьного психолога" (М., Просвещение, 1993) пишет, что консультативная работа школьного психолога рядоположна диагностической, профилактической, психокоррекционной. Консультация психолога может носить диагностический, рекомендательный, стимулирующий характер, служить средством повышения психолого-педагогической грамотности педагогов и родителей, а также индивидуальной компетентности самого ребенка (например, при профконсультировании у психолога в школе или в соответствующем профцентре).

Таким образом, психологическое консультирование как форма деятельности психолога преследует цель: формирование психологической компетентности заказчика, пациента, клиента в своих собственных проблемах. Независимо от сферы, области общественной практики, откуда поступает заказ на консультацию, фазы консультирования одинаковы: уточнение проблемы (диагностика), работа собственно с проблемой, обсуждение результата с клиентом, пациентом, заказчиком; экологическая проверка или проверка эффективности проведенных психологических действий. При этом психологи-консультанты соблюдают этические принципы своей профессии.

Важно, как пишет группа авторов в книге "Общая психодиагностика", чтобы данные психологической работы, сделанной собственно для пользования заказчика-непсихолога, во-первых, были представлены корректно; во-вторых, были соотнесены со стандартами той сферы, той среды, где заказчик со-

бирается их использовать; в-третьих, психологическая информация должна быть сформулирована в терминах, доступных клиенту, на его "языке".

Литература

1. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия. СПб., АО Сфера, 1994.
2. Кабанов М.М. Реабилитация психических больных. , М. Медицина, 1985.
3. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. , Воронеж, НПО "МОДЭК", 1996.
4. Копьев А.Ф. Индивидуальное психологическое консультирование в контексте семейной теории // Вопросы психологии 1986, № 4.
5. Общая психодиагностика. Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина, М. , 1987.
6. Практическая психол. для менеджеров. Под ред. М.К. Тутушкиной, ИД ФИЛИН, 1996.

АДАПТАЦИЯ К НОВОМУ ОБРАЗУ "Я" У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН

Н. В. Боровикова, Е. П. Кораблина, С. Т. Посохова – члены БПА

Проблема адаптации к новому образу "Я" обостряется в тех ситуациях, которые:

- имеют важный жизненный смысл, то есть являются критическими, переломными с точки зрения существования человека или сохранения социального статуса и самооценки;

- включают элементы неопределенности исхода, ставят человека перед возможностью выбора решений и средств достижения цели, не содержат готовых способов преодоления, то есть могут быть отнесены к проблемным;

- вызывают неоднозначное субъективное отношение, сопровождаются различными эмоциональными переживаниями, включая страх, тревогу, радость, восторг, то есть относятся к категории эмоциогенных;

- обратимо или необратимо затрагивают изменение либо всей структуры "Я" либо отдельных ее подсистем: телесной, психической, социальной и др.

Указанным признакам во многом соответствует процесс беременности. В специальной медицинской литературе беременность определяется как физиологический феномен (4). Однако современная наука все более склоняется к рассмотрению беременности не только как физиологического, но и как психологического процесса, который нельзя относить ни к норме, ни к патологии. Даже такая попытка параллельного анализа физиологии и психологии плодотворна, поскольку среди психофизиологических состояний, которые может переживать женщина, беременности приписывается особый статус.

Можно предположить, что при рассмотрении психологического аспекта беременности самого пристального внимания заслуживает прежде всего "Я" женщины. "Я" беременной женщины - особое психическое образование - одновременно выполняет две жизненно важные функции. С одной стороны, "Я" превращается в интегральное отражение всех телесных, физиологических, психических и поведенческих изменений. Беременность, как никакое другое состояние, активизирует механизмы рефлексии. Существенная роль в этом процессе принадлежит естественной активности развивающегося плода, заставляющего мать постоянно отражать на эмоциональном и рациональном уровнях все происходящее в ней и с ней. Способствует рефлексии и постоянный медицинский кон-

троль здоровья, течения беременности. С другой стороны - изменения образа "Я" требуют приспособления женщины к себе с помощью все тех же психофизиологических и поведенческих перестроек.

Уникальность изменяющегося образа "Я" беременной заключается в том, что с момента осознания своего нового положения женщиной "Я" не существует изолированно, само по себе, а органично включается в формирующуюся единую систему "мать-ребенок" и отражает ее особенности. О глубине проникновения ребенка в образ "Я" женщины свидетельствует то, что даже на ранних стадиях беременности женщина никогда не пользуется понятиями "плод", "эмбрион". Она всегда носит в себе "ребенка", "дитя", наделенного человеческими чертами и свойствами. Система "мать-ребенок" имеет не только биологический, но и глубокий психологический смысл. Уникальные исследования Л. Никольса, С. Гроффа убеждают в существовании тесной зависимости пренатального и постнатального психического развития ребенка от психического состояния матери в период беременности (2).

Для изучения особенностей адаптации беременных женщин к изменяющемуся образу "Я" нами было проведено специальное исследование. В нем участвовали 24 женщины в возрасте 15-32 лет с различным социальным положением (учащаяся молодежь, рабочие, служащие, домохозяйки, безработные) и различным образовательным уровнем (от неполного среднего до имеющих два высших образования). Группа была разнородной и по материальному положению. Большая часть женщин - 41,7% - официально состояла в браке, у 31,5% - брак носил гражданский характер и у 23,8% брак не был зарегистрирован. Продолжительность брака колебалась от 1 месяца до 6 лет. Для 40,5% участниц исследования беременность была первой и для такого же количества - второй, остальные женщины имели от 3 до 5 беременностей. У половины женщин беременности предшествовали выкидыши и аорты. Длительность беременности на момент обследования составляла 3-38 недель. У всех женщин по медицинским показаниям беременность протекала нормально, без отклонений. В исследовании использовались различные психодиагностические методики.

Как показали результаты исследования, биохимические и физиологические процессы, вызванные оплодотворением, определяют изменения в первую очередь телесного компонента образа "Я". Важность образа тела демонстрируют рисунки беременных на тему "Я - реальное" и "Я - идеальное". Рисунки показали, что для многих женщин увеличенный живот превращался в доминанту видения себя. Изображая "Я - идеальное", женщины, как правило, рисовали себя без живота, а "Я - реальное" - с животом. Известно, что беременность довольно часто сопровождается неприятными физическими и физиологическими ощущениями. Поэтому отношение женщин к телесным изменениям бывает далеко не восторженное. Опыт психологов, занимающихся групповой терапией с беременными, свидетельствует о том, что практически все женщины, входящие в группу, испытывают чувство неловкости за себя, за свой внешний вид. Для создания эмоциональной комфортности психологам приходится затрачивать довольно много времени, использовать специальную систему взаимных комплиментов, приветствий. По полученным нами данным, 76,0% обследованных беременных были уверены в том, что и после рождения ребенка их женская привлекательность "явно снизится". Симптомы физической непривлекательности во время и

после беременности позволяют предполагать, что беременность воспринимается (нередко подсознательно) большей частью женщин как состояние, несущее угрозу телесному образу "Я".

Осознание изменений образа "Я", осознание себя беременной превращается в ключевой момент формирования индивидуальной стратегии адаптации. Основная цель происходящих адаптивных поведенческих, психологических перестроек - обеспечение наиболее благоприятных условий для развития и рождения нового человека, для сохранения психического и физического здоровья женщины. На основании проведенного психодиагностического обследования можно утверждать, что адаптивные процессы включают переоценку смысло-жизненных приоритетов, расширение спектра реализуемых социальных ролей, обогащение эмоционального опыта, регуляцию межличностных отношений.

Для большинства женщин, прошедших психодиагностическое обследование, беременность - важный этап жизни, точка переплетения жизненных планов. Беременность воспринималась ими как серьезное испытание, заставляющее заглядывать в будущее, переоценивать настоящее, осмысливать многие события прошлого: собственную личность, взаимоотношения с окружающими людьми. Ожидаемый ребенок превращался в своеобразный катализатор осознания жизненного пути, жизненных ценностей, заставляла осознать мир и смысл своего существования. Беременность обостряла, по мнению женщин, неудовлетворенность своими деловыми и личными достижениями, благосостоянием, условиями быта. Кроме того, женщины осознавали ограничение своей свободы после родов и то, что внимание мужа будет принадлежать не только им, но и ребенку. Видимо, поэтому принятие окончательного решения о сохранении беременности - сложный, нередко драматичный и мучительный процесс, в котором раскрывается личностно-смысловая и социально-психологическая многозначность и многоплановость беременности. Проведенное нами психодиагностическое обследование показало, что некоторые из женщин до трехмесячного срока беременности мучились вопросом о целесообразности рождения ребенка. Двое признались, что первое время полагались на волю случая, подсознательно желая, чтобы все решилось "само собой": выкидыш или необходимость искусственного прерывания беременности по медицинским показаниям. Большинство, в нашем исследовании их оказалось 74,0%, не могли четко принять решение до тех пор, пока невозможность аборта стала очевидной.

Мотивы сохранения беременности отличаются большим индивидуальным разнообразием, тем не менее, нам удалось выявить семь наиболее часто встречающихся у обследованных женщин:

1. "Реализация материнской любви". В основе - потребность в материнстве как заботе, потребность в сохранении и продолжении жизни, а также готовность к принятию всех функций и обязанностей матери.

2. "Самоутверждение". Данный мотив отражает доминирующую позицию женщины в жизни: "Я все могу сама". Проявлялся в своеобразной форме - беременность назло значимому мужчине или родителям. Мужчине демонстрировалась его ненужность, а родителям - собственная взрослость. Часто за таким мотивом скрывался протест, вызов или противостояние ближайшему окружению.

3. "Продолжение любви". Будущий ребенок превращался в частицу любимого человека, в символ "светлой любви", которую женщина хотела "пронести через всю жизнь".

4. "Защита-Я". Данный мотив проявлялся в нескольких формах.

В одном случае женщины рассматривали беременность как защиту от настоящего, как возможность спрятаться от нарастающего психического напряжения, связанного с "невыносимой действительностью". В другом - женщины хотели "зачеркнуть свое прошлое" и беременность превращалась в средство "очищения" от "собственной греховности". Мотив защиты "Я" отражал также и стремление к сохранению собственной инфантильности. Беременность актуализировала детские паттерны поведения: капризы, чрезмерную восторженность, нереалистичность желаний и т. д.

5. "Гармонизация семейных отношений". Женщина решалась на рождение ребенка, чтобы внести нечто новое, оживляющее в близкие отношения с мужем или чтобы удержать значимого для себя мужчину. Рождение ребенка бессознательно воспринималось как способ подчинения себе мужчины.

6. "Сохранение собственного здоровья". Мотив обусловлен страхом, боязнью причинения вреда своему здоровью абортom или страхом потери возможности деторождения в будущем.

7. "Соответствие социальным ожиданиям". Мотив имел различные формы, зависящие от возраста, уровня культуры, социального положения женщины. Содержание мотива отражается в формуле, исторически сложившейся в нашем обществе: "женщина - прежде всего мать", а также в существующих бытовых стереотипах: "не быть хуже других", "не выглядеть белой вороной". Отдельно в данном мотиве выделялось стремление сохранять беременность как желание соответствовать ожиданиям мужчины.

Как показало исследование, мотивационный фон беременности формирует не один какой-либо мотив, а несколько, взаимодополняющих. При этом большинство из мотивов отличается выраженным социальным смыслом. Оказалось, что и прерывание беременности обуславливается мотивами преимущественно социального содержания: материально-бытовыми условиями, социальным самоутверждением, внутрисемейными отношениями, объективными трудностями воспитания психически и физически здорового нового поколения (1).

Беременность изменяет восприятие действительности, наделяет окружающий мир новым смыслом, иным содержанием. Не только будущий ребенок, его отец, родственники и ближайшее окружение, но и многие привычные формы взаимоотношений в референтных группах и более широко - в коммуникативных ситуациях воспринимаются беременными иначе. Обобщение многих нюансов формирующейся новой системы межличностного взаимодействия позволяет предполагать появление у беременных симптомов завышенных притязаний и ожиданий по отношению к другим людям. По данным проведенного обследования, опрошенные женщины ждали в той или иной форме участия в своей судьбе, помощи или хотя бы сочувствия от других. Так, в сочинении на тему "Что мне больше всего запомнилось во время беременности" женщины писали о том, что их больше всего поражало то, что им не уступали место в общественном транспорте, хотя живот был уже явно виден. Студентки вузов и училищ отмечали, что ожидали побряжек от преподавателей-мужчин.

При анализе смысложизненных ориентации, ролевого поведения, эмоциональности и межличностных отношений возникает предположение о эгоцентричности их содержания и направленности у беременных женщин. Эгоцентричность мотивов можно видеть в том, что среди выявленных в данном исследовании семи наиболее типичных мотивов сохранения беременности, пожалуй, только один - мотив реализации материнской любви - можно признать ориентированным прежде всего на ребенка. Остальные мотивы отражают ориентацию женщины главным образом на себя, на решение собственных внутриличностных или межличностных проблем.

Эгоцентрическую ориентацию беременности подтверждает также анализ эмоциональности. Проведенное исследование позволяет предполагать, что, несмотря на обогащение эмоционального опыта, у беременных происходит заметное сужение диапазона источников эмоциональных переживаний. Наибольшую значимость для большинства из них приобретает лично значимые события - все то, что относится к самой женщине или ожидаемому ребенку. Социально значимые события, общественные процессы оттесняются на второй план. Ни одна из обследованных нами женщин не отмечала значительные, государственного масштаба, общественные или экономические явления в качестве источников эмоциональных переживаний. Беременную женщину радует прежде всего, ожидание рождения уже любимого ребенка, подготовка к встрече с ним. Радует, конечно, ощущение его активности внутри себя - верный признак нормального протекания беременности. Compliments мужа, значимых людей - также источник положительных переживаний. В то же время женщина становится более ранимой. Болезненно реагирует на критические замечания в свой адрес. Даже шуточки, особенно если они касаются ее положения, внешнего вида или ожидаемого ребенка, воспринимаются как обидные, раздражающие, ранящие. Эгоцентричность эмоциональных переживаний женщин, решивших иметь ребенка, подтверждает анализ тревожных переживаний, страхов.

Эгоцентрическое содержание приобретают взаимоотношения беременных с окружающими людьми. Эгоцентрические тенденции содержатся в отношениях с мужем, родственниками, с ближайшим окружением. В процессе беременности формируется комплекс завышенных притязаний и ожиданий по отношению к окружающим. Основу его можно видеть в эгоцентрической позиции беременной женщины, в ее субъективизме, в осознанном или неосознанном стремлении реализовать свое право на особое положение в обществе, на особое внимание и опеку со стороны других. Беременная женщина сознательно или неосознанно желает признания не только особенности ее положения, а главное - особенности, уникальности ее ребенка. Большинство женщин, начиная писать фразу "Мой малыш будет...", заканчивали "лучше всех". Беременной женщине трудно отказаться от мысли, что кто-то видит ее будущего ребенка иначе, другими глазами. Трудно представить, что самый близкий человек - муж - не видит ничего особенного в ее состоянии, в ребенке, и, вообще иначе относится к беременности и появлению ребенка. Эгоцентрическая позиция во многом определяет претензии по отношению к мужу, которые выражаются в типичных формулировках: "Если бы отец моего будущего ребенка только захотел, то смог бы все" и "Думаю, что отец моего будущего ребенка редко думает о ребенке". Аналогичен механизм возникновения претензий и по отношению к другим окружающим людям. Жен-

щины, не состоящие в браке, ждали немедленных предложений от отцов своих будущих детей о заключении брака.

Эгоцентрическая позиция беременной женщины придает своеобразие стратегии адаптации. Беременная женщина не только адаптируется к своему изменяющемуся образу "Я". Она приспособливает окружающий мир к своему новому образу. Всей системой требований, отношений беременная стремится к тому, чтобы менялся мир, приспособливаясь к ней. Эгоцентризм беременной женщины имеет особый социальный и биологический смысл. Беременность усиливает потребность в самосохранении, точнее в сохранении системы "мать-ребенок" и тем самым заставляет женщину видеть угрозу во многих сторонах ее жизни, во многих окружающих ее людях, заставляет быть более требовательной к себе и к другим людям.

В результате доминирующая ориентация на себя позволяет женщине в полной мере реализовать не только свой женский, но и личностный, в частности профессиональный потенциал. Женщина получает уникальную возможность дать жизнь но новому человеку и любить его. Для женщины рождение ребенка превращается не только в способ решения внутриличностных проблем и межличностных конфликтов, но и в один из путей снятия страхов, опасений перед старостью, болезнями и одиночеством. Кроме того, женщина получает возможность утвердиться в обществе в новой роли - роли матери, защитить свое "Я". Беременность предполагает достижение нового уровня самоидентичности, нового витка принятия своего образа "Я". Это возможно только благодаря тому, что женщина отказывается от многих форм прошлого личного опыта, от стереотипов взаимодействия с собой. Способность стать матерью - уникальная возможность женщины творчески преобразовать себя и окружающую реальность.

Литература

1. Бойко В. В. Малодетная семья. - М. , 1988.
2. Грофф С. За пределами мозга. - М. , 1993.
3. Коржова Е. Ю. Человек болеющий: личность и социальная адаптация. - СПб. , 1994.
4. Сексология. Энциклопедический словарь-справочник - под ред. Б.М. Ворник - Минск, 1994.
5. Серз У. Ваш ребенок. -М, 1994.
6. Спок Б. Ребенок и уход за ним. - Л., 1991.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УСТАНОВОК НА БРАК У МОЛОДОЖЕНОВ

С. И. Бажерина, Е. Г. Булгакова, Ю. В. Слесаренко

Изучение структурно-ролевого аспекта жизнедеятельности молодой семьи является необходимым звеном в цепи консультационной работы с супружескими парами, так как ролевые установки формируются уже на добрачном этапе и в дальнейшей семейной жизни приобретают форму устойчивых стереотипов, часто являющихся причиной дисгармоний. В связи с этим, раннее выявление и анализ взаимных ожиданий и притязаний позволяет сбалансировать их с целью гармонизации будущей семейной жизни супругов. В результате возможность возникновения конфликтов на почве ролевых установок минимизируется. А так как у людей, начинающих совместную жизнь, установки на брак и отношения

друг к другу не столь ригидны, как у семей с большим стажем, коррекция имеющихся дисгармоний у них является более эффективной.

В целом, первый этап жизни молодой семьи представляет собой "сложный процесс формирования внутрисемейных и внесемейных отношений, сближение привычек, представлений, ценностей супругов и других членов семьи" (Эйдемиллер Э. Г. , Юстицкий В. В. , 1990), что определяет этот этап как один из основных кризисных периодов в процессе функционирования семьи.

Исследование одного из аспектов психологических особенностей этого периода, а именно ролевых установок на брак, было проведено в Государственном Центре развития семьи г. Киева. Использовалась методика "Ролевые ожидания и притязания в браке" (Волкова А.Н.), которая позволяет судить о выраженности у каждого супруга следующих 7 факторов (причем с III по VII фактор определяется дополнительно величина ожиданий и притязаний):

I фактор позволяет судить о том, какое значение придает субъект сексуальной гармонии супружеских отношений;

II фактор определяет установку на личностную идентификацию с супругом, причем высокие оценки говорят о том, что супруг ожидает совпадения мнений, интересов, ценностей, способов досуга, а низкие предполагают установку на независимость, свободу интересов и времяпрепровождения.

III фактор выявляет установку на хозяйственно-бытовые ценности, причем ролевое ожидание рассматривается как мера ожидания того, что супруг возьмет на себя инициативу в реализации хозяйственно-бытовой функции семьи, а ролевое притязание предполагает установку на личное доминирование в хозяйственно-бытовом обслуживании.

IV фактор показывает отношение субъекта к родительско-воспитательской функции. Оценка по шкале ожиданий является мерой того, что основные функции по воспитанию и уходу за детьми возьмет на себя супруг. Оценка по шкале притязаний - мера установки на выполнение роли родителя самим субъектом.

V фактор определяет значение внешней социальной активности, то есть профессиональной деятельности, общественной, и любой другой вне семьи.

Шкала ожиданий измеряет установку субъекта на то, что связи с окружением семьи поддерживает партнер, а шкала притязаний говорит о личной установке на активность.

VI фактор выявляет установку на эмоционально-терапевтическую функцию брака.

Оценка по шкале ожиданий является мерой ожидания того, что супруг возьмет на себя функции эмоционального лидера семьи; оценка по шкале притязаний выражает установку субъекта на собственную роль эмоционального лидера.

Чем выше средняя оценка, тем большее значение субъект придает взаимной моральной и эмоциональной поддержке, тем больше склонен рассматривать семью как сферу эмоциональной разрядки и релаксации.

VII фактор показывает значение для субъекта внешней привлекательности супруга.

Шкала ожиданий выявляет желание иметь внешне привлекательного супруга. Шкала притязаний - установка на собственную привлекательность.

Задачей нашего исследования было выяснить представленность в сознании лиц, вступающих в брак, ценностей и установок, которые они намереваются реализовать в будущей семейной жизни. В обследовании приняли участие 30 пар молодоженов, средний возраст которых 19-21 год. Результаты исследования были подвергнуты факторному анализу, после чего обнаружилось, что ориентации на брак в мужской и женской выборках значительно различаются (см. таблицу).

Таблица 1

Мужчины		Женщины	
Фактор	Вес	Фактор	Вес
I	Профессиональная ориентация	I	Хозяйственно-бытовая функция
	внешняя привлекательность		родительско-воспитательская
	сексуальная активность		личностная идентификация
	хозяйственно-бытовая функция		
II	Психотерапевтическая функция	II	Психотерапевтическая функция
	личностная идентификация		сексуальные отношения
III	Родительско-воспитательская функция сексуальные отношения	III	Профессиональная ориентация
			личностная идентификация
		IV	Внешняя привлекательность

В группе мужчин выделилось 3 фактора:

1-й фактор был назван "Самореализация".

*

Сюда вошли следующие шкалы: ориентация на профессиональное самоопределение и внешнюю социальную активность, желание представлять собой внешне привлекательную пару, реализация своего сексуального потенциала, обеспечение нормальных бытовых условий. То есть, это означает, что семья для молодого мужчины - это прежде всего условие самоутверждения, где он имеет постоянную возможность удовлетворения базовых потребностей и успешной актуализации социальной и профессиональной активности. При этом мужчина ожидает от женщины большей направленности на семью; многие из них вообще хотели бы иметь жену-домохозяйку, которая занималась бы домашним хозяйством, а не общественно полезной деятельностью.

II-й фактор мы назвали "Психологический комфорт", то есть восприятие брака как психотерапевтического союза, основанного на личностной идентификации с супругой. А это значит, что для мужчины условием психологического контакта является сходство мнений, взглядов, позиций, образа жизни. В противном случае, возможно возникновение конфликтных отношений, связанных с разрушением зоны комфорта. В частности, когда женщина начинает говорить о том, что она не разделяет полностью интересов мужа, тот испытывает в лучшем

случае недоумение, а в худшем - возмущение. Он переживает это как разрыв доверительных близких отношений. При этом роль эмоционального лидера семьи подавляющее большинство мужчин отводит женщине.

III-й фактор обозначен как "Продолжение рода" и включает в себя родительско-воспитательскую функцию и значимость сексуальных отношений. Аналогичного фактора нет в женской выборке, поэтому можно сказать, что если мужчины уже решились узаконить свои отношения, то целью сексуальных контактов видят именно детей.

При этом очень интересен тот факт, что большинство мужчин притязает взять на себя родительскую роль в большей степени, чем ожидает этого от женщины.

В группе женщин выделилось 4 фактора, полностью отличных от тех, что характерны для мужчин. Здесь на первом месте стоит фактор названный "Установка на семейный очаг", куда вошли хозяйственно-бытовая функция, родительско-воспитательская, и установка на личностную идентификацию с супругом. Это говорит о большей зрелости женских установок на брак по сравнению с мужчинами, то есть женщины уже готовы создать собственный домашний очаг, рожать и воспитывать детей при наличии психологической общности с супругом.

Следующие 3 фактора отражают внутреннюю противоречивость установок женщин и носят компенсаторный характер.

В частности, и II фактора, который мы назвали "Близость", видно, что если брак не выполняет психотерапевтическую функцию, то эту функцию замещают сексуальные отношения. С другой стороны, если женщина имеет проблемы в сексуальных контактах, то психотерапевтическая функция выходит на первый план.

III фактор, "Направленность активности", разводит установки женщины по параметру направленности внимания - на внешние или внутренние стороны самореализации. То есть, если женщина занимает активную профессиональную позицию, то ей не важно наличие идентификации с мужем в браке. В то же время, если в семье есть душевная гармония, то женщина не стремится заниматься общественной и профессиональной деятельностью.

IV фактор охватывает еще одну сторону личности женщины, а именно, что большинство женщин притязает на собственную внешнюю привлекательность, не придавая значения внешнему виду своего избранника.

Таким образом, следует отметить, что полученные данные можно использовать не только в качестве научного материала, но и в психологическом консультировании молодых семей. Дело в том, что ролевые конфликты отражают не только межличностные, но и внутриличностные процессы, поэтому регулирование в сфере структурно-ролевых установок в конечном итоге приводит к необходимой коррекции личности.

ПСИХОЛОГИЯ РЕКЛАМЫ:

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ РОССИЙСКОЙ РЕКЛАМЫ

И.М. Луцкихина – чл.корр. БПА

Понятие стереотипа - психологического, социального, этнического, профессионального - существует в науке уже более 70 лет. Оно введено в теорию и практику научного исследования американским ученым У. Липпманом и соответствует упорядоченной, схематичной, детерминированной культурой "картине мира" в голове отдельного человека или группы людей.

У. Липпман указывал, что в самом факте существования стереотипов реализуется принцип экономии усилий, вообще свойственный человеку в сложном процессе познания окружающего его мира. Суть этого принципа состоит в том, что люди склонны подводить встречающиеся им новые явления под уже имеющиеся в их сознании готовые категории.

Причиной жизненности стереотипов является необходимость защиты групповых ценностей в виде утверждения своей непохожести, специфичности. По Липпману "стереотипы - это крепость, защищающая наши традиции, и за ее стенами мы можем чувствовать себя в безопасности".

Если на уровне экономии усилий процессы категоризации могут идти подсознательно, то при защите групповых ценностей необходима осознанность, вербализация, оценка своей и чужой групп.

Как психический феномен стереотип обладает рядом качеств, таких, как целостность, оценочность, устойчивость, ригидность, консерватизм, низкая пластичность под воздействием новой информации. Некоторыми авторами (Л. Эдварде) предлагается 4 способа изменения стереотипа:

- 1) содержание стереотипа, т.е. набор каких-то устойчивых характеристик;
- 2) степень согласованности опрашиваемых, единообразие их ответов;
- 3) направленность - общее положительное или отрицательное восприятие объекта стереотипизации;
- 4) интенсивность, степень предубежденности по отношению к объекту стереотипизации.

Проявления процесса стереотипизации могут наблюдаться в аффективных, когнитивных или конативных составляющих психики человека.

Стереотипы усваиваются очень рано, еще детьми, в качестве чувственной картины мира. В процессе онтогенеза и в ходе исторического развития этноса стереотипы претерпевают определенную эволюцию, но в целом они достаточно ригидны и зачастую получают даже интерпретацию в виде "предрассудков".

Стереотипы - достаточно сложный психологический феномен, не имеющий однозначной интерпретации и могущий стать достаточно сильным средством на пути целенаправленного изменения общества в целом и его национально-го самосознания.

Рекламу очень часто упрекают в деконструкции по отношению к социуму: она навязывает новые потребности, новые иерархии ценностей, она вмешивается даже в личную жизнь отдельного человека, постоянно регламентируя его бы-

товые, профессиональные и социальные желания. Реклама исподволь управляет обществом, ведет его в нужном для себя направлении и в конце концов может даже привести к изменению стереотипов, что чревато уже потерей национально-го своеобразия и единообразия, размыванием границ между аутостереотипами, касающимися собственного поведения, и гетеростереотипами, касающимися поведения других социальных групп.

В этой связи чрезвычайно интересно проследить, как реально изменяется функционирование рекламы на российском рынке, в какой степени принимают ее российские потребители и как это отражается на прочности этнических стереотипов.

Прежде всего, следует отметить значительные трудности с получением позитивных оценок рекламы вообще как средства массовой коммуникации. Необычность, чрезмерная частота предъявления, неуместность и преимущественно американизированная форма рекламы вызывают в основном ее отрицательные оценки. Так, по исследованиям московских психологов, проведенным в ряде крупных городов Российской Федерации в 1991-92 гг. самые частые оценки рекламы соотносились с такими качествами ее, как "навязчивость", "примитивность", "субъективность", "самодовольность", "бесполезность", "высокопарность". 87,5% опрошенных мужчин и 82,2% женщин ответили, что реклама предлагает потребителям не то, что им нужно. Не доверяют рекламной информации соответственно 67,9 и 61,1% опрошенных. Почти половина всех опрошенных считает, что реклама в России рассчитана на очень богатых людей, и это создает дополнительную полосу отчуждения и нежелания использовать рекламную информацию вообще.

Эмоциональный компонент рекламного воздействия во многом может быть объяснен американизированной формой подачи, о чем неоднократно говорится в специальной литературе. Так, в газете "Петербургский рекламист" (1996, № 14-15) приводятся материалы семинара "Три лика рекламы". Один из участников, Вячеслав Бубнов, сам работающий в мире рекламного бизнеса, подчеркивает расхождение между навязываемой рекламной моделью и степенью ее принятия на рынке российских потребителей: "Западников бесит, что есть идея, их идея, которая гениально работает во всем мире, но не работает у нас. "Вы чем-то отличаетесь?" - говорят они нам в ответ на наши попытки изменить их схемы и задания. "Цивилизованные люди одинаковы! Эта идея работает во всем мире, и у вас она будет работать, - говорят они нам, - не будет - заставим!" (2, с.9).

Особенно заметно существенное отличие русских потребителей рекламы при сравнении их реакций на телевизионные рекламные ролики, признанные во всем мире. Например, пачки жевательной резинки, заслоняющие солнце, для многих в России ассоциируются с тенью Второй мировой войны. Эта реклама вызывает страх, тревогу и нежелание как-то участвовать в ней.

Эмоциональный аспект воздействия рекламы, как видим, отражает некоторые специфические особенности русских, которых нет у представителей других этносов. Сопереживание, сочувствие, понимание героев и ситуации в целом делают рекламу доступной, понятной, эффективной. Иначе невозможно объяснить феномен Лени Голубкова, прообразом которого является Иванушка-дурачок, такой приятный сердцу русского.

Рассматривая когнитивную составляющую стереотипов, очевидно, следует более внимательно отнестись к психическим процессам памяти, внимания, мышления, представления и воображения, которые в конце концов и формируют конструктивные, а не оценочные, "картины мира".

Так, например, отношение к своему здоровью - одному из главных ценностных ориентиров - для русских носит достаточно беззаботный характер, особенно в плане профилактических мероприятий. Русские часто рассчитывают на то, что все обойдется само собой, произойдет какое-то чудо, одним словом, пронесет. Знаменитое русское "авось"! Отсюда довольно скептическое отношение к содержанию фармакологических реклам, например, к средствам от простудных заболеваний и заболеваний желудочно-кишечного тракта. Социологические исследования, проведенные для получения обратной связи, показали, что среди средств борьбы с простудой русские предпочитают традиционные: баню, водку, горячий чай с медом. Непривычность же и стеснительность при обсуждении интимных аспектов работы организма (желудок, кишечник, критические дни для женщин) приводят к массовым протестам именно против таких реклам. Они не соответствуют нашим представлениям о форме и содержании такого публичного обсуждения "для всех".

Впрочем, когнитивные составляющие в большей степени поддаются влиянию рекламы. Они могут изменяться на протяжении достаточно короткого времени. Так, например, корм для животных, специальные средства по уходу постепенно заняли свою, пусть и не самую широкую, но достаточно стабильную нишу сбыта, во всяком случае, в городе. Наверное, в деревне, в сельской местности эта ниша будет пустовать.

Аналогичные наблюдения можно сделать и по отношению к домашней технике, компьютерам, косметическим средствам и т.д.

Исследования поведенческого (конативного) компонента рекламного воздействия показало, что для русской рекламы он очень слаб. Иначе говоря, чтобы приобрести товар, большинство русских потребителей ориентируется не на рекламные коммуникации, а сразу же идут в подходящий магазин и ориентируются уже на месте. Это скорее свидетельство об импульсивности русских, зависимости их от обстоятельств, в том числе денежных. По исследованиям московских психологов более половины опрошенных женщин и чуть менее половины опрошенных мужчин предпочитали такую форму подготовки к покупке, и только каждый десятый предпочитал сориентироваться предварительно в рекламной информации. Об этом же говорят и ответы опрошенных о желании записать телефон или адрес фирмы под воздействием рекламы. Никогда не записывает каждый пятый опрошенный, женщины или мужчины - все равно, меньше, чем один раз в месяц - каждый второй.

Как известно, отечественные товары на современном рынке во многом уступают своим зарубежным аналогам, иногда даже уступают поле битвы без боя. Это касается телевизоров, автомашин, наручных часов, бытовой техники, компьютеров, в меньшей степени - продовольственных товаров. Призывы президента России приобретать отечественные товары с заключительным рефреном "Не пожалеете!", к сожалению, особого успеха не имели, да и не могли иметь, так как для сдвигов ориентации потребителей нужны время, усилия и самое главное - конкурентоспособные отечественные товары.

Основными критериями для приобретения товара большинство опрошенных назвали показатели цены и качества, однако эти понятия относительны, и для каждого покупателя есть свое представление о цене. При в целом низкой покупательной способности русского рынка низкие цены на товары не очень высокого качества обеспечивают активность товарооборота. В нашем обществе очень большой популярностью пользуются вещевые рынки, наполненные относительно дешевыми китайскими и турецкими товарами.

Впрочем, в эксперименте с представлением о покупателе с неограниченными финансовыми возможностями русские все же выбирали товары импортного происхождения, хотя и не китайско-турецкого.

Анализ поведенческого компонента предполагает изучение как осознанного поведения, так и поведения на подсознательном уровне. Особенно много интересного в этом плане дали исследования психоаналитиков, как ранних, так и поздних. Если по З. Фрейду подсознательные процессы - влечения, желания, инстинкты - являются первоосновой человеческого поведения, причем первое место среди них занимают инстинкты любви и смерти (Эрос и Танатос), то у поздних психоаналитиков появляются когнитивные карты, стили, планы, а среди первооснов поведения появляются чувство неполноценности и фобии, страхи.

Стереотипы поведения могут быть сопоставлены с социальными нормами, причем эти нормы отражают еще и социальную стратификацию общества. Очевидно, можно было бы подтвердить существование различий между городскими и деревенскими стереотипами поведения, столичными и периферийными, высокоинтеллектуальными и низкоинтеллектуальными, молодыми и пожилыми, "новыми русскими" и "новыми нищими".

Все же российская реклама могла бы в гораздо большей степени опираться на характерологические, исторические, эмоциональные ауостереотипы русского этноса с тем, чтобы повысить самоуважение русских, укрепить их национальное своеобразие, защитить от неумеренной экспансии европейской и особенно американской рекламы, сохранить территорию русского образа мира. Помимо этих высоких побуждений, российская реклама, обращенная к русским потребителям, обещает гораздо больший психологический и экономический эффект. Об этом уже говорят и практики рекламного бизнеса. Вячеслав Бубнов, например, убежден, что "в этой стране лучшую рекламу все равно делают и будут делать русские".

Литература

1. Введение в этническую психологию / Под ред. Ю.П. Платонова. СПб., 1995.
2. Петербургский рекламист, 1996, № 14-15, 1997, № 5.
3. Лебедев А.Н., Боковиков А.К. Экспериментальная психология в российской рекламе. М, 1995.
4. Лушихина И.М. Психологические возможности рекламы в менеджменте // Психология менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова, СПб., 1997.
- 5.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА РЕКЛАМЫ

С.Г. Тарасов

Самая существенная проблема рекламы - ее экономическая эффективность. Дать окончательную оценку экономической эффективности и понять, по-

лучилась ли реклама, попадает ли она точно в цель, можно только после того, как реклама будет увидена и услышана потребителями. При этом нередки случаи, когда колоссальные средства, затраченные на изготовление рекламы и ее прокат, дают не совсем тот или совсем не тот эффект, на который рассчитывал заказчик. Например, реклама привлекает нежелательных потребителей, или отталкивает желательных, количество потребителей оказывается почему-то меньше, чем это предполагалось первоначально и т.п. Вместе с тем, очень часто при анализе экономической эффективности рекламы мы сталкиваемся с рекламным парадоксом, суть которого состоит в том, что любая реклама, практически независимо от ее качества, приводит к увеличению спроса на продукцию, если до этого реклама данного товара, фирмы, магазина отсутствовала вообще или велась с малой интенсивностью. Лишь немного преувеличивая, можно сказать, что масштабная рекламная компания типа: "Не надо ходить к нам в магазин, у нас высокие цены, некачественный товар и плохое обслуживание", все равно привлечет каких-то покупателей и будет лучше, чем если, вообще, не давать никакой информации. Такое положение дел позволяет руководству фирмы, менеджерам по рекламе, в ответ на упреки в странностях рекламы оправдываться ее "огромной" экономической эффективностью, "колоссальным" увеличением числа продаж и т.д. То есть имеет место недопонимание того простого факта, что экономическая эффективность была бы еще больше, если бы были учтены психологические факторы.

Сказанное выше, подводит нас к необходимости ввести понятие психологической эффективности рекламы как одной из важнейших составляющих ее общей экономической эффективности. Под психологической эффективностью будем понимать суммарный результат степени (силы) и направленности (положительной или отрицательной) психологического воздействия по отдельным составляющим (факторам) эффективности. Соответственно, на одном полюсе психологической эффективности будет находиться сильное положительное воздействие, на другом сильное отрицательное, между ними реклама, не оказывающая заметного воздействия.

Рекламный продукт, как правило, создается в трехстороннем взаимодействии исполнителя, заказчика, государственных структур. Исполнитель представлен творческими работниками - дизайнерами, текстовиками, фотографами, сценаристами, режиссерами и др. Заказчик - руководством фирмы, менеджерами по рекламе. Государственные структуры в лице чиновников, антимонопольных комитетов, управлений эстетики городской среды, ГАИ и др. накладывают разного рода ограничения на тексты, оформление и размещение рекламы.

В процессе производства рекламы ни заказчик, ни исполнитель в силу своего профессионального образования не могут учесть психологические особенности восприятия рекламного продукта, оценить и предвидеть то впечатление, которое он будет производить. Им остается полагаться только на свою интуицию. В этой ситуации психолог может выступать в роли эксперта, обладающего специальными знаниями и методами работы, способного оценить психологическую эффективность готового рекламного продукта и помочь создателю рекламы на ранних стадиях реализации рекламного проекта. К сожалению, чаще с вопросами к психологу обращается, когда продукт уже создан, тиражирован и полным ходом идет рекламная компания. Побуждает предпринимателей обра-

щаться то, что результат рекламных действий существенно отличается от ожидаемого, и выявляются не замеченные ранее ошибки. Поэтому желательно привлекать психолога к созданию рекламного продукта еще на стадии анализа и выбора варианта эскиза, сценария. То есть психологическая экспертиза рекламного продукта должна быть проведена еще до того, как продукт "соприкоснется" со своим потребителем. Такой подход позволит полностью избежать расходования средств на исправление выявившихся недостатков, и повысит собственно эффективность рекламного воздействия.

Психологическую экспертизу в самом широком смысле можно определить как исследование рекламной продукции психологом в целях определения ее психологической эффективности и указания путей ее повышения. На практике возможны следующие варианты экспертизы: консультирование (выполняется одним специалистом-психологом исключительно на основе имеющихся знаний и опыта), экспериментальное исследование на малых нерепрезентативных выборках, экспертное оценивание, исследование репрезентативных выборок с помощью опросов.

Экспертиза должна стать частью процесса создания рекламного продукта, осуществляемого во взаимодействии трех сторон. Заказчик выдвигает цели рекламы, описывает сегмент рынка, указывает общие требования к рекламе и критерии, по которым он собирается ее оценивать. Исполнитель создает предварительные образцы рекламной продукции. Психолог-эксперт оценивает их психологическую эффективность, соответствие целям, сегменту рынка. Госструктуры накладывают свои ограничения, дают рекомендации. В результате взаимодействия по ходу создания рекламы уточняются ее цели, сегментация рынка, изменяются текстовое, сюжетное содержание, другие характеристики. Наконец, конечный рекламный продукт должен подвергнуться экспертному оцениванию, а после выхода рекламы к потребителю следует отследить впечатление, которое она произвела, удачность размещения в средствах информации и в наружной рекламе. Таким образом, можно говорить о трех этапах экспертизы в процессе реализации рекламного проекта: экспертиза на этапе замысла? - на этапе изготовленного продукта и на этапе размещения.

В оценке психологической эффективности рекламы можно условно выделить два уровня: психофизиологический и психологический. Первый уровень относится к информационной части рекламы, он обеспечивает наиболее благоприятные условия для ее восприятия и запоминания. Факторами, которые определяют эти условия, например, в наружной рекламе (частично и в телевизионной) являются: количество информации (предложений, слов, цифр), время возможного контакта потенциального потребителя с рекламой, размеры используемых знаков, контраст между символами и фоном, месторасположение рекламы по отношению к потоку потребителей, количество возможных контактов потребителя с данной рекламой. Рекомендации по учету большинства перечисленных факторов в визуальной рекламе достаточно хорошо разработаны в экспериментальной психологии восприятия, инженерной психологии по отношению к средствам отображения информации и могут быть использованы с учетом специфики рекламного дела.

Часто встречающимися недостатками по учету данных факторов являются большое количество информации, явно превышающее возможности человека по

ее восприятию за время контакта, мелкий шрифт и недостаточный контраст знаков, расположение щита боком к потоку пешеходов, за пределами зоны центральной видимости или за объектом-препятствием (деревом). Любопытны при этом ситуации, когда на одном двустороннем щите рекламируются два разных продукта, и одна сторона доступна для обзора, другая совершенно не видна.

Второй уровень психологической эффективности относится к передаче смыслового содержания рекламного обращения и его образному воплощению. Здесь должны быть обеспечены условия для создания положительного образа (товара, услуги, фирмы), побуждения пользоваться продуктом, правильного понимания рекламного предложения, доверия, запоминаемости образа и др. Факторами, определяющими психологическую эффективность на данном уровне, в частности, являются: адекватность образов и сообщений культуре и знаниям потребителя (особенно при адаптации зарубежной рекламы к российским условиям), удачность образов, понятность сюжета, положительная эмоциональная насыщенность, целостность образного впечатления (все элементы визуальной картины "работают" на единое по смыслу впечатление), убедительность текстового сопровождения и его соответствие используемым образам, взаимодополнение в паре лозунг-образ и др. Здесь основными средствами анализа психологической эффективности будут методики ассоциаций, незаконченных предложений, поэлементный анализ, проективный анализ, интервьюирование и опросы.

Приведем несколько примеров, демонстрирующих важность учета данных факторов. Один из зарубежных телевизионных роликов заканчивался словами: "... там еще тапир нарисован", с ударением на "тапире". То есть предполагалось, что покупатель придя в магазин, должен попросить товар с тапиром на упаковке. (Можно сказать, что это вариант шампуня и кондиционера в одном флаконе", только в менее явном виде). Достаточно очевидно, что большая часть населения страны не знает, что за животное тапир и как оно выглядит (их даже в городском зоопарке нет), поэтому тапиров спрашивать не будут, а будут ориентироваться на другие признаки, которые оказались в рекламе выделены в меньшей степени. Едва ли можно считать удачным телеролик с рекламой молочной продукции, в котором черные пятна с коровы как бабочки "перелетают" на пакет с молоком. Здесь определенно прослеживается ассоциация с грязью, попадающей в молоко с коровы. В одной из реклам кофе зрителей пытались убедить в том, что как не бывает настоящей аудиотехники из Малайзии, так и не бывает настоящего кофе из Европы, а настоящий бывает только из Бразилии. Налицо явная грубость и неубедительность аргумента. Примеров, подобных перечисленным, достаточно много. Указанных ошибок могло бы и не быть, если проводить предварительную психологическую экспертизу рекламу, начиная с момента обсуждения ее замысла, и затем на этапах реализации рекламного проекта.

Таким образом, процесс создания рекламного продукта, на наш взгляд, должен проводиться при непосредственном участии психолога в качестве эксперта на всех этапах его создания, именно в этом случае оценивание психологической эффективности и выполнение психологических рекомендаций будут способствовать повышению общей экономической эффективности рекламы.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕКЛАМЫ В КЫРГЫЗСТАНЕ (Социально-психологический анализ)

М.А. Круглова – чл.корр.БПА

Этнические свойства человека относятся к сфере языка, культуры, психики; это социальные явления, они включаются в социально-культурные процессы, выражающиеся в изменениях различных элементов культуры, например, вытеснение традиционных элементов материальной культуры унифицированными промышленными изделиями; языково-культурные и этноязыковые процессы, приводящие к изменению разговорного и письменного языка, распространению двуязычия и полному переходу на язык другого народа (т.е. языковой ассимиляции) и т.д. Такие процессы, приводящие к изменению каких-то элементов и параметров всего этноса (или отдельных частей его), но не затрагивающие самого этнического существования, не приводящие к ломке этнической системы, называемые этноэволюционными, были в советский период в полной мере присущи всем этносам, составляющим население республики Кыргызстан. Определенные тенденции этого процесса сохранились и в настоящее время. Поэтому мы вправе говорить о наличии определенного единого менталитета пользователей рекламы постсоветского периода, поскольку менталитет, по словам Люсьена Февра, определяет "все, что причастно человеку, зависит от человека, исходит от него, выражает его, свидетельствует о присутствии, деятельности, вкусах и способах существования", что определяет его мотивы и потребности. Таким образом, ментальность - это умонастроения, неявные установки мысли и ценностных ориентации, автоматизмов и навыков сознания во внеличностных его аспектах, которые существуют в определенной социальной среде. В силу их универсальной распространенности и, главное, неосознанности, присущего им автоматизма, эти формы общественного сознания не контролируются их носителями и действуют в них даже и помимо их воли и намерений. Эти социально-психологические механизмы столь могущественны, что формируют социальное поведение людей, групп и индивидов.

Наиболее яркое выражение данное явление находит в процессе восприятия, оценки и формирования отношения к рекламе. Проведенное исследование особенностей восприятия и оценки рекламных сообщений в зависимости от этнической принадлежности на базе кыргызской и русской выборок показало, что у городского населения отсутствуют значимые этнические различия в смысловом восприятии и оценке рекламы: и русские, и кыргызы дают примерно равные баллы предложенным рекламным фильмам. Эти результаты позволяют отметить существование определенной общности мнений при общей оценке рекламных сообщений, которые, вероятно, определяются упомянутым выше менталитетом пользователей рекламы в постсоветском пространстве, в результате чего рекламные сообщения способны одинаковым образом воздействовать на психоэмоциональную сферу личности, формируя соответствующее отношение аудитории к рекламе вообще.

Однако в отношении выбора наиболее привлекательных рекламных сообщений такого единства не наблюдается. Это связано с существованием некото-

рых этнических стереотипов поведения, "предметов национальной гордости" и т.д., что также входит в ментальность и реализуется подсознательно. Например, в нашем исследовании рекламные ролики Sorty (мыло) и Rafaello (пирожное) и русские и кыргызы оценили примерно одинаково. Однако, когда был поставлен вопрос выбора, то в русской этнической группе большее предпочтение было отдано Rafaello (с балериной) - 11%, в противовес кыргызской - 2%. Напротив Sorty чаще выбирали представители кыргызской этнической группы - 15%, против 6% выборов в русской этнической группе.

По всей вероятности, это можно объяснить наличием представления о "русском балете" как особом предмете национальной гордости, поскольку такого феномена в кыргызской культуре пока не существует, этим и объясняется гораздо более низкий интерес к этому рекламному сообщению со стороны данной группы респондентов. Напротив, в рекламном сообщении мыла Sorty проскальзывают кадры, изображающие море, слышен шум прибоя, и в кыргызской этнической группе наблюдается более высокий процент выборов, потому, что предметом гордости кыргызов является озеро Иссык-Куль - "кыргызское море", и в данном случае наличие неканонической звуковой формы в виде шума прибоя, привело к подсознательной ассоциации с реальным горным озером.

Интересно проследить возможные особенности и проанализировать психологическую эффективность кыргызской рекламы и на этой основе процесс формирования отношения населения к ней. Коннотативное значение, возникающее при восприятии рекламных сообщений, не зависит от этнической принадлежности, что и подтвердилось в эксперименте с применением метода семантического дифференциала Ч. Осгуда, поскольку рекламируются, как правило, ценности, имеющие общечеловеческое значение, которые лишены специфической этнической окраски. Таким образом, товары, потребность в которых не связана с этнической традицией, могут рекламироваться так, как если бы существенные этнические отличия в аудитории не существовали бы вообще.

Было показано, что при смысловом восприятии рекламных сообщений и формировании отношения к ним респондентами особое "внимание уделяется их "оригинальности" (фактор обычность), "красоте" и "уму" (фактор оценка); кроме того, имеют определенное, хотя и несколько меньшее значение факторы "комфортность", "активность" и "сила" (ненавязчивость, динамичность, доброжелательность). Следовательно, испытуемые, вне зависимости от этнической принадлежности хотели бы видеть рекламу вообще, и кыргызскую в частности, оригинальной, умной, красивой, динамичной, доброжелательной и не навязчивой.

На основании кросскультурного исследования было сделано заключение, что кыргызская реклама еще не выработала собственную модель, отражающую этническое своеобразие. Хотя Кыргызстан и является суверенным государством, он, тем не менее, в большой мере ориентируется на Россию, как на испытанного давнего партнера, и в значительно меньшей степени на Турцию, Китай или США. Турецкая реклама в настоящее время занимает довольно солидный объем в рекламной продукции Кыргызстана, поэтому существует вероятность принятия турецкой модели как образца для подражания и, как следствие этого, смещение приоритетов Кыргызстана в сторону Турции.

Однако, как мы отмечали выше, эффективность телевизионной и иной рекламы находится в значительной зависимости от менталитета рецептирующих ее индивидов и групп. Поскольку менталитет пользователей в постсоветском пространстве отличается от такового на западе, поэтому, вполне вероятно, что рассчитанная на иного потребителя, турецкая реклама не получит достаточного эффекта в Кыргызстане.

Литература

1. Антонов А.В. Информация: Восприятие и понимание. Киев, Наукова думка. 1988.
2. Брудный А.А. Понимание и общение. М., Знание. 1989.
3. Дейян А. Реклама. М., Прогресс, Универс. 1993.
4. Паккард В. Скрытые увещатели (Психоанализ и реклама) // Тайны рекламного двора. 1992.
5. Бромлей Ю.В. Этносоциальные процессы: Теория, история, современность. М., Наука. 1987.
6. Хейзинга Й. Осень средневековья. М. 1996.

СОВРЕМЕННАЯ РЕКЛАМА В РОССИИ В СВЕТЕ ТЕОРИИ КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА (постановка проблемы)

И.А.Шмелева

Сегодня как никогда справедливо замечание Л.Ю.Гермогеновой (1) о том, что Россия нуждается в анализе зарубежного опыта относительно стадий и путей развития рекламы. И в то же время, без знания наших отечественных, российских особенностей восприятия рекламы нашими гражданами трудно добиться хороших результатов.

Несомненно, из множества психологических теорий и концепций, применимых к анализу российской рекламы, теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера (L.Festinger, 1957) (5) заслуживает особого внимания, однако в психологической литературе, посвященной проблемам рекламы (1,2,3,4), она, за редким исключением (4), не упоминается. ^

Теория когнитивного диссонанса была сформулирована Л.Фестингером в 1957 году исходя из теории когнитивного баланса Хайдера и теории поля Левина, и наиболее полно описана в монографии Х.Хекхаузена (5).

Основным постулатом теории является стремление к гармонии, согласованности и конгруэнтности когнитивных репрезентаций внешнего мира и себя. В теории речь идет об отношениях между содержанием когнитивных элементов и мотивационными эффектами, порождаемыми тенденцией к согласованности, если между двумя элементами возникает противоречие. Под элементами в теории понимаются отдельные сведения, в том числе убеждения и ценности. Некоторые из этих элементов - это знание о себе: что некто делает, чувствует, хочет или желает, чем он является. Другие элементы - это знание о мире, в котором некто живет, что доставляет удовлетворение, что причиняет боль, что важно, на что можно не обращать внимания. Отношения между элементами могут быть иррелевантными, когда оба элемента не связаны друг с другом, консонантными, когда один элемент следует из другого, или диссонантными, когда из одного элемента следует нечто противоположное другому элементу. Диссонанс пере-

живается как нечто неприятное и у субъекта возникает стремление редуцировать его и восстановить согласованность.

Состояние разработки этой теории в 60-е годы сформулировал R. Zajonc, выделив девять постулатов (цитируется по (5)):

1. Когнитивный диссонанс является негативным состоянием.
2. В случае когнитивного диссонанса индивид пытается редуцировать или элиминировать его и старается действовать так, чтобы избежать событий, усиливающих это состояние.
3. При наличии согласованности субъект стремится избегать событий, порождающих диссонанс.
4. Глубина, или интенсивность, когнитивного диссонанса зависит от значимости соответствующих знаний и от относительного количества знаний, находящихся друг с другом в отношениях диссонанса.
5. Сила тенденций, перечисленных в пунктах 2 и 3, является прямой функцией от глубины диссонанса.
6. Когнитивный диссонанс можно редуцировать или уничтожить только добавив новые знания или изменив существующие.
7. Добавление новых знаний редуцирует диссонанс, если новые знания усиливают одну из сторон и тем самым уменьшают долю диссонансных когнитивных элементов или новые знания изменяют значимость когнитивных элементов, находящихся друг с другом в состоянии диссонанса.
8. Изменение существующих знаний редуцирует диссонанс, если новое содержание делает их менее противоречащим остальным знаниям или если их значимость понижается.

9. Если новые знания не могут быть использованы или существующие изменены при помощи пассивных процессов, возникает поведение, когнитивные последствия которого будут способствовать восстановлению согласованности. Примером такого поведения является поиск новой информации.

По мнению Л. Фестингера (5) существует пять основных областей феноменов, в которых редукция когнитивного диссонанса играет важную роль. Это повлекло за собой многочисленные исследования в направлениях: 1) конфликтов после принятия решения; 2) вынужденного совершения поступков, на которые сам субъект не пошел бы; 3) селекции информации; 4) несогласия с убеждениями социальной группы и 5) неожиданных результатов действий и их последствий. Первые три направления имеют прямое отношение к процессу рекламирования и к проблеме потребительского поведения, обусловленного влиянием рекламы.

Реклама - одна из наиболее важных форм маркетинговой коммуникации (6). И наиболее узкими местами в коммуникационной модели, с позиции возможностей появления когнитивного диссонанса, являются процессы кодирования и декодирования информации.

В процессе кодирования изначально могут быть заданы условия возникновения у потребителя когнитивного диссонанса. За примерами далеко ходить не надо, достаточно рассмотреть некоторые образцы современной рекламы в Санкт-Петербурге. Наружная уличная реклама и реклама в метро пестрит щитами, призывающими потребителя попробовать различные марки американских сигарет. Помимо ярких, привлекающих внимание красок, красивых видов и

ухоженных, довольных жизнью мужчин и женщин, рекламная информация содержит два сообщения, явно противоречивых по установкам для потребителя. Первое сообщение дано в восклицательной форме, содержит позитивную информацию и призывает потребителя насладиться жизнью. Например, в рекламе сигарет L&M: "В Америку - с друзьями! Выиграй путешествие по Америке". Второе сообщение - мрачное уведомление: "Минздрав предупреждает - курение опасно для здоровья!".

Другой пример наружной рекламы: на рекламном щите изображен изумительный горный пейзаж, в верхнем углу - надпись: "Совершенство природной чистоты", в нижнем углу - рекламное сообщение: "Водка, рожденная на Алтае".

Аналогичные ситуации можно обнаружить и в телевизионной рекламе. Рассмотрим пример рекламного ролика болеутоляющего средства "Solpadeine". Динамический видеоряд ролика показывает нам мускулистого человека, натягивающего тетиву лука, отпускающего ее, затем летящую вперед стрелу, поражающую воображаемую боль. За кадром при этом слышен голос: "Как только боль заявит о себе, нанесите ей ответный удар". Потребителю предлагают ситуацию "Клин клином вышибают", т.е. справиться с болью с помощью ответного удара.

Еще один пример из области радиорекламы. Мужской голос читает рекламный текст о работе антикварного магазина. Внезапно резкий женский голос прерывает чтение восклицанием: "Что вы читаете! Это же старое объявление! Дайте сюда... Ну, вот... Телефон тот же ... ". Далее следует информация о стабильности магазина.

В работе Н. Assael (6) приведено несколько примеров рекламы, размещенной в других странах и использующей слова в рекламном сообщении, имеющие различное смысловое значение для потребителей, говорящих на разных языках. Так, многие годы американская автомобильная корпорация "General Motors" продавала у себя на родине модель "Chevrolet Nova", пользующуюся большой популярностью у американских семей. В переводе с английского "nova" означает "яркая звезда". В то же время модель плохо покупалась Европе. Как оказалось, в переводе с испанского "nova" означает "она ездит плохо".

Другой пример иллюстрирует ситуацию, возникшую на японском рынке, когда японские автолюбители наотрез отказались заправлять свои машины бензином марки "Esso", известной своим качеством во многих странах мира. В переводе с японского "esso" означает "заглохший мотор" и японские автомобилисты предпочли другие марки бензина с более безобидным названием.

В процессе декодирования рекламного сообщения возникновение когнитивного диссонанса наиболее вероятно, поскольку потребителю приходится воспринимать и перерабатывать маркетинговую информацию в полном объеме. До сегодняшнего дня исследования этой проблемы с учетом сегментации рынка и возрастнo-половых особенностей потребителей на примере российской рекламы не проводилось.

В зарубежных исследованиях теория когнитивного диссонанса достаточно плодотворно применяется при анализе системы поведения потребителя на разных этапах процесса осуществления покупки (6). Поскольку одной из основных функций рекламы является побуждение потребителя к приобретению определенного товара, это имеет непосредственное отношение к рассматриваемому

нами вопросу. Во многих случаях принятия решения о покупке содержит две и более альтернативы. Приняв решение, потребитель может чувствовать себя неуверенно, особенно когда имеется большой финансовый или социальный риск. Любая негативная информация о выбранном потребителем товаре вызывает диссонанс, а пути снижения диссонанса, вызванного неудовольствием от покупки, соответствуют фазам и стадиям редукации диссонанса, выделенным Л. Фестингером.

Крайне интересными представляются обсуждаемые Н. Assael (6) проблемы перцептивной бдительности, защиты и равновесия. Принимая во внимание, что перцептивная бдительность является функцией желания получить как можно больше информации, перцептивная защита - это результат желания избежать противоречивой информации. Перцептивная защита не допускает возможности неверного истолкования потребителями необходимой информации. Перцептивная защита будет более ярко выражена в ряде случаев, одним из которых является появление высокого уровня диссонанса после покупки, когда наступает диссонанс, потребители стараются быть уверенными в том, что они сделали правильный выбор путем поиска положительной информации о товаре, игнорируя негативную. Когда потребители выбирают информацию, соответствующую их предыдущему мнению, или истолковывают ее в аспекте, сопряженном с их мнением, вся информация обрабатывается с целью достижения перцептивного равновесия.

Теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера утверждает, что когда образуется диссонанс, возникающий после покупки товара, потребители начинают искать пути к достижению равновесия в своем собственном психологическом настроении с помощью актуализации необходимой информации или путем истолкования в соответствии со своим мнением информации противоречивого характера.

Перечисленные закономерности позволяют наметить пути исследования проблемы когнитивного диссонанса в свете анализа современной рекламы на российском потребительском рынке.

Прежде всего, необходимо проанализировать и экспериментально изучить возможности и условия возникновения когнитивного диссонанса на всех уровнях маркетинговой коммуникации, в которых прямо или косвенно задействована реклама.

Затем, проблема когнитивного диссонанса в рекламе должна быть исследована в зависимости от возрастно-половых особенностей потребителей, национальных особенностей и социального положения, в аспекте кросскультурных исследований, при заимствовании западной европейской, американской и восточной, азиатской рекламы, с учетом сегментации рынка, изменяющейся экономической и социальной ситуации в обществе, специфики регионов России.

И, наконец редукация когнитивного диссонанса, в выделенных Л. Фестингером ситуациях конфликтов после принятия решения, вынужденного совершения поступков, на которые сам субъект не пошел бы, и селекции информации, в зависимости от социально-психологических особенностей поведения российского потребителя.

Литература

1. Гермогенова Л.Ю. Эффективная реклама в России. М., 1994.

2. Зачыкин В.Г. Психология в рекламе. М, Дата Стром, 1992.
3. Лебедев А.Н., Боковиков А.К. Экспериментальная психология в российской рекламе. М., ИИД-воИП РАН, 1996.
4. Советы психолога менеджеру. Учебное пособие / Под ред. М.К. Тутушкиной., СПб., 1994.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х томах. М., 1984.
6. Assael H. Consumer Behavior & Marketing Action. PWS-KENT Publishing House, Boston, 1992.

*Кафедра социальной психологии Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов

О "ЗРИТЕЛЬНОМ ШУМЕ" НА ДОРОГАХ

А. П. Платонов

Водитель транспортного средства находится в экстремальной ситуации с точки зрения дорожных условий: восприятие дорожных знаков, относящихся к техническим средствам организации дорожного движения, которые являются обязательной принадлежностью всех автомобильных дорог и улиц населенных пунктов, предопределяющих значительное количество дорожно-транспортных происшествий. Основную информацию, необходимую для обеспечения безопасности движения, водитель получает в процессе зрительной оценки элементов трассы (и взаимоположения транспортных средств). Время, затрачиваемое водителем на оценку дорожно-транспортной ситуации очень различно. Оно зависит от прагматической значимости дорожной обстановки. Важным фактором является зрительная плавность трассы и ясность восприятия дороги, что предопределяет изменение скорости движения, а следовательно, количество токсичных отходящих газов (выбросов) транспортных средств, загрязняющих природную среду. Однако при всем этом не учитывается размещение рекламы на дорогах, ее плотность, характер (оформление). Реклама и объявления на автомобильных дорогах не относятся к организации дорожного движения и отвлекает водителя от наблюдения за дорогой, и в зарубежной технической литературе получило название "зрительный шум".

Реклама (от лат. *reclamo* - "выкрикиваю") есть информация о потребительских свойствах товаров и услуг с целью создания сервиса и т.д. Однако в настоящее время не установлено, не исследовано влияние, а если влияет, то в какой степени политическая, финансовая, торговая и другие виды рекламы на безопасность дорожного движения, кем и как она регламентируется. Рекламы на автомобильных дорогах и улицах должно быть столько, чтобы она не утомляла водителей транспортных средств, не притупляла внимание водителя к обстановке на дороге. Известно, что творится сейчас на дорогах и улицах, общественном транспорте с рекламой и ее подачей. Задача заключается в том, чтобы реклама не отвлекала водителей от управления транспортом. И в этом есть подвижки. Есть сведения, что разработан и принят в первом чтении (в 1995 году) "Закон о рекламе", в котором право решать вопросы размещения рекламы на территориях, прилегающих к автомобильным дорогам и улицам отдается органам самоуправления, без мнения органов федеральной власти, то есть происходит дробление федеральных дорог на муниципальные, ведомственные и частные.

Готовится регламент по размещению рекламы в Петербурге, в котором будут определены и права рекламодателей.

В законе "О государственных, территориальных автомобильных дорогах" указывается, что рекламные щиты, устройства и иные информационные знаки и указатели устанавливаются на землях автомобильных дорог. Они не должны отвлекать внимания водителей, иметь сходство с дорожными знаками и указателями, ухудшать их видимость, снижать безопасность дорожного движения. Размещение их должно осуществляться в соответствии с техническими дорожными условиями, а полоса отвода и придорожная охранная зона должны обеспечить безопасность населения и нормальную эксплуатацию автомобильных дорог. Необходимо запрещение или значительное снижение объемов всех видов рекламы и объявлений на автодорогах, не относящихся к организации дорожного движения, отвлекающих от наблюдения за дорогой, за движением транспортных потоков.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ:

ИТОГИ 1996-97 УЧЕБНОГО ГОДА НА СПЕЦФАКУЛЬТЕТЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ БПА

Канд. психол. наук, доцент Г.М. Товбин, декан СФПП БПА

В июне 1997 года состоялся первый выпуск слушателей СФПП БПА. За время обучения прочитаны следующие курсы: "Психология индивидуальности и психодиагностики", "Детская психология и психокоррекция", "Социально-эмоциональное развитие личности", "Эксперимент в образовательном учреждении", "Психическое развитие детей в детском саду и в школе", "Нейропсихические основы индивидуальных различий у детей", "Современные тенденции соматотипологии". Общий объем учебных часов лекций и практических занятий составил 520 часов.

Завершающей частью учебного цикла в группе обучающихся по специальности "Практический психолог в области дошкольного воспитания" было выполнение аттестационно-выпускных работ (АВР).

При подготовке АВР перед их авторами стояла задача применить на практике теоретические положения читавшихся на СФПП психологических курсов. Необходимо было также непосредственно на местах их повседневной работы использовать методики работы с детьми, изучавшиеся на практических занятиях и провести детальный анализ достигнутых результатов.

Круг тем АВР, выбранных слушателями с помощью консультантов СФПП, соответствовал особенностям их деятельности и включал вопросы эмоционального развития детей и становления их личности, проблемы адаптации к стрессу и психологической готовности к школе и др.

Особую группу представляли темы, связанные с вопросами психического развития детей из детских домов коррекционного типа, а также детей из "групп риска", детей-логопатов.

При работе над АВР слушателями было проработано большое количество литературы, посвященной вопросам психического развития детей. В сочетании с насыщенной и разносторонней программой лекционных курсов и практических занятий позволило им творчески подойти к решению стоящих перед ними задач.

Наибольший интерес представлял анализ результатов психодиагностических и психокоррекционных исследований.

Среди работ, посвященных вопросам психодиагностики, можно выделить исследования готовности детей к школе и анализ тревожности у подростков, при проведении которых были получены интересные результаты с помощью методик "Цветовой тест отношений", "Рисунок семьи" и других.

Психокоррекционная работа в большинстве АВР строилась на базе игровых методик, в частности с использованием изо-деятельности детей.

Анализ АВР выпускников СФПП 1996-97 учебного года показал, что все они явились результатом полученных знаний в повседневной работе авторов и свидетельствует об их возросшем квалификационном уровне.

Опыт обучения данной группы показал целесообразность формирования подобных групп слушателей и в 1997-98 учебном году.

ИТОГИ КОНКУРСА ОТДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ (конкурс проводился с 1.11.96 по май 1997 г.)

Цель проведения конкурса: выявление наиболее перспективных педагогических достижений в различных номинациях конкурса. Конкурс проводился по следующим номинациям:

1. "Наука" - за лучшую научную работу в области психологии образования и педагогики (диссертация, монография, статья).
2. "Методическая работа" - за лучшую методическую или научно-методическую работу (образовательная или предметная программа, методические указания, учебные пособия, учебники).
3. "Организация образования" - за реальные достижения в организации работы образовательного учреждения.
4. "Урок, лекция, экскурсия" - за лучший открытый урок или другое занятие.
5. "Воспитание индивидуальности" - за лучшую разработку или педагогические достижения в образовательной, воспитательной или индивидуальной работе с учащимися.

На конкурс были представлены 17 работ.

Конкурсная комиссия рассмотрела эти работы на заседании ОЛПР БПА от 22 апреля 1997 г.

Вице-президент ОЛПР БПА, профессор, доктор психологических наук М.К. Тутушкина объявила результаты конкурса.

Рассмотрев работы, комиссия решила наградить дипломами следующих участников конкурса по номинациям:

1. "Наука" - доц., докт. пед. наук **Ю.А. Гагина** за успешную защиту докторской диссертации на тему: "Становление и реализация индивидуальности субъектов педагогического процесса в образовании и спорте".

2. "Методическая работа" - директора школы несовершеннолетних преступников **Л.Л. Ткачеву** за разработку комплекса методик по работе с несовершеннолетними преступниками.

3. "Организация образования и консультирование" - руководителя центра семьи г. Киева **СИ. Бажерину**.

4. "Урок, лекция, экскурсия" - канд. психол. наук, доцента **И.М. Луцихину** за выступление на заседании "Круглого стола" ОЛПР БПА и на городской конференции по рекламе.

5. "Воспитание индивидуальности" - **Т.А. Васильеву** и **Е.И. Афанасьеву** за разработку психологического сопровождения учащихся в начальной школе.

Отделение личностного и профессионального развития предполагает продолжать работу по выявлению интересных и содержательных работ в области практической психологии и приглашает принять участие во вновь объявляемом конкурсе, который будет проводиться с ноября 1997 по май 1998 г. по тем же номинациям.

На конкурс могут быть представлены работы членов ОЛПР БПА (те, кто не являются пока членами ОЛПР БПА, могут вступить в БПА).

Победители конкурса награждаются почетными дипломами.

Материалы победителей публикуются в Вестнике БПА.

Контактные телефоны секретаря ОЛПР БПА: 552-68-74, 259-49-15, Дворецкая Вера Ивановна.

=====