

---

Региональная общественная организация учёных:  
**БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ**  
Секция интенсивных методов обучения

---

---

Посвящается 300-летию  
Санкт-Петербурга

**ВЕСТНИК  
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
АКАДЕМИИ**

**Вып. 49 - 2003 г.**

**Практическая психология  
в образовании, воспитании,  
здравоохранении, спорте**

**Санкт-Петербург  
2003**

**Редакционная коллегия выпуска:**

Доктор психологических наук, профессор И.П.Волков; доктор педагогических наук, профессор Ю.А.Гагкин; доктор психологических наук, профессор В.Н.Панферов; доктор психологических наук, профессор М.К.Тутушкина; доктор биологических наук, профессор Д.Н.Давиденко; кандидат педагогических наук, доцент И.В.Курис;

**Ответственный за выпуск:**

Ученый секретарь БПА, кандидат психологических наук, доцент, кафедры психологии СПбГАФК им. П.Ф.Лесгафта, И.Г.Станиславская

**Редакция вестника:**

Главный редактор - И.П.Волков  
Зам. гл. редактора - Д.Н.Давиденко  
Секретарь - И.Г.Станиславская

**Адрес редакции вестника:**

190121. Г. Санкт-Петербург. Ул.Декабристов, 35  
СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта. Кафедра психологии.  
Тел. 114-66-27. Факсы 114-10-84; 550-02-11.

E-mail: [Volkov\\_ppa@rambler.ru](mailto:Volkov_ppa@rambler.ru)

[WWW.rooubpa.spb.ru](http://WWW.rooubpa.spb.ru)

**В 36 © Балтийская Педагогическая Академия ©  
©Волков И.П.**

Печатается на средства авторов статей и членские взносы в БПА по секции интенсивных методов обучения

**В 43162014 - 75 Без объявления**

С 96 (03)-2003

**ISBN 5-85029-080-X**

\*\*\*\*\*

**«ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ»**

Научное издание (сокращенное название: «Вестник БПА»)

Основан в июле 1995 года

Гос.лицензия ЛП СПб

Печать ризографическая. Зак. 01. тир. 100 экз.

**СОДЕРЖАНИЕ:**

От редакции..... 4

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ В  
ОБРАЗОВАНИИ:**

- Волков И.П., Черепов В.А. О необходимости совершенствования подготовки психологов-консультантов..... 5
- Ержемский Г.Л. Психология дирижерского языка в музыкальном творчестве ..... 11
- Зацепин В.И. (Австралия). Базовые типы личности как активные элементы структуры и функционирования общества ...14
- Мальшев К.Б., Лебедев Я.Д., Дорожкин Ю.П. К вопросу о моделировании качества образования..... 23
- Станиславская И.Г. Роль семьи в моделировании и формировании образа партнера для брака и семейной жизни..... 25
- Леевик Г.Е. Методы моделирования свойств отечественной психологии ..... 33
- Воронов И.А. Восточно-азиатская модель механизма переработки информации человеком..... 41

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
ЗДРАВООХРАНЕНИЯ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И  
АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ:**

- Вдовиченко Л.М. Зависимость здоровья людей от их заботы о состоянии земной биосферы..... 47
- Костюченко В.Ф. Физическая культура глазами школьника..... 51
- Захаревич А.С. Оздоровительно-развивающие эффекты дыхательного психотренинга..... 54
- Лукина Н.Б. О психологической и физкультурной подготовке беременных женщин будущих граждан России..... 57
- Станиславский В.Н. Пути и средства ресоциализации, реадaptации наркозависимых подростков..... 61
- Зедгенидзе Л.Г. Психологические методы социальной адаптации детей с депривацией зрения..... 68
- Щукина А.И. Социальная адаптация слепого через физическую культуру и спорт..... 72

Стрекаловская И.Н. Взаимосвязь самооценки подростка с педагогической оценкой тех же качеств их личности.....	74
Соснов О.Ю. Исследование потребностей студентов-спортсменов в психологической поддержке образовательной деятельности и спортивном совершенствовании .....	80
Цикунова Н.С. Тендерные аспекты социализации личности в спорте.....	84
Ловягина А.Е. К вопросу об индивидуализации психологической подготовки спортсменов к соревнованиям .....	88
Кириллова Ю.В. Представления студентов-спортсменов о целях их профессионального образования в физкультурном вузе.....	91
Петров СИ. Способы и приёмы предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций в спортивном общении .....	93
Андреев В.В., Андреев Вл. В. Программа социально-психологического тренинга психологической защиты спортсмена высокой квалификации .....	97
Рубин М. А. Управленческие умения тренера в руководстве спортивной командой .....	104
Бакулев СЕ. Изучение спортивно-важных качеств боксёров в связи с генетическими и врожденными особенностями их организма и психики .....	106
Шигула Р. (Польша). Спортивное воспитание средствами атлетизма...	111
Шустер О.С Влияние средств массовой информации на формирование Я-концепции личности в свете задач школьного воспитания.....	117
Волков О.И. Практические рекомендации родителям по воспитанию видеоэкранный культуры у детей младшего школьного возраста.....	123
Ильина Н.Л. Понимание проблемы юношеской агрессивности с позиций родителей.....	125
<b>Сведения об авторах.....</b>	<b>131</b>
Информация Президиума РООУ БПА .....	132

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ:

---

### От редакции

Настоящий 49-й выпуск «Вестника ЕПА» посвящается знаменательной дате в истории нашего города- **300-летию Санкт-Петербурга** - цитадели российской науки.

«Вестник БПА» продолжил в 2002 году творческие связи с учёными факультета социологии Мельбурнского университета (Австралия), от имени которого в данном Вестнике публикуется статья доктора философии, известного в России социолога профессора Вена Зацепина. Профессор В.Зацепин посетил Санкт-Петербург в апреле прошлого года, выступил с лекциями в РГПУ им.А.И.Герцена, в НИИКСИ СПбГУ, в БПА, на кафедре психологии им. проф. А.Ц.Пуни. за что ему благодарны слушатели этих вузов.

Отрадно видеть в Вестнике статью и другого нашего зарубежного коллеги Ренаты Шигулы из Опольского университета (Польша), которая успешно работает над докторской диссертацией, посвященной проблеме спортивного воспитания учащейся и студенческой молодежи в современном обществе с рыночной экономикой и тенденциями к глобальной информатизации социальных процессов.

Наш Вестник не забывают и ученые-музыканты. Статья стрейшего в Санкт-Петербурге профессора-акмеолога, дирижера симфонического оркестра Георгия Львовича Ержемского о психологии языка дирижирования несет творческий заряд для научного поиска ещё малоизученных закономерностей невербальной коммуникации в общении дирижера с оркестром как музыкальной командой.

Ряды ученых Балтийской педагогической академии в этот Юбилейный год пополнились молодыми учеными, чьи материалы публикуются и в данном выпуске. Редакция желает всем авторам Вестника дальнейших творческих успехов в разработке избранных ими научных проблем, основное содержание и тематика которых отвечает насущным запросам развития теоретической и практической психологии образования и воспитания личности молодого человека в нашем непростом, но интересном и развивающемся мире.

Редакция также поздравляет со славными Юбилейными датами и желает здоровья своим уважаемым действительным членам: Марине Константиновне **Тутшкиной**, Владимиру Ульяновичу **Агеевцу**, Дмитрию Николаевичу Давиденко, усилиями которых Балтийская педагогическая академия создавалась и продолжает свою научную деятельность как общественная организация учёных.

### О НЕОБХОДИМОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

И.П.Волков, В.А. Черепов

#### • Вводные замечания

В настоящее время в России все сильнее ощущается потребность общества в подготовке практических психологов широкого профиля. «Человеческий фактор» все сильнее дает о себе знать во всех сферах социальной жизни. Страна неуклонно перестраивает свою экономику и промышленность на основе свободного предпринимательства и международных стандартов управленческой деятельности. Удельный вес специалистов-психологов неуклонно возрастает в общей структуре управленческих и педагогических кадров.

Прошедшая перепись населения даст более четкую картину кадрового состояния страны. Стартовый период массовой подготовки психологов уже прошел, настало время требуется повышение качества этой подготовки, и прежде всего это касается совершенствования учебных программ подготовки психологов-консультантов.

#### • Положение дел в подготовке психологов-консультантов.

Вузовская специализация по психологическому консультированию призвана решать вышеуказанные задачи. По нашему мнению она является стержневой специализацией в вузовской подготовке специалистов по практической психологии. В Санкт-Петербурге практических психологов-консультантов ныне готовят во многих вузах: на кафедре практической психологии СПбГАСУ, на факультете психологии СПбГУ, в Санкт-Петербургском государственном институте психологии и социальной работы, в Восточно-Европейском институте психоанализа, в Санкт-Петербургском государственном институте технологии сервиса, в Санкт-Петербургском гуманитарном университете, в Балтийской педагогической академии, на психолого-педагогическом факультете РГПУ им. А.И. Герцена. (См. например: «Программа учебных дисциплин для подготовки практических психологов высшей квалификации» (СПб.: Изд. РГПУ, 1996, 222 с), и в других учебных заведениях.

В Санкт-Петербурге за последние годы уже создана солидная методическая база для обеспечения в вузах полноценного учебного процесса по данной специализации, накоплен богатый практический опыт вузовской подготовки специалистов поданному профилю.. Однако, ни один из вузов Санкт-Петербурга пока не проявил инициативы обобщить этот опыт путем обсуждения на конференциях или на «круглых столах».

В «Ананьевских чтениях» в СПбГУ этой проблеме также не уделяется должного внимания. А между тем за последнее десятилетие в России и в нашем городе изданы и стали доступными для студентов многочисленные публикации, учебные и методические пособия, специальные журналы и справочные издания, монографии отечественных и зарубежных ученых по широкому кругу проблем психологического консультирования (См. например, работы Н.Н.Обозова, В.П.Платонова, М.К.Тутушкиной, Г.С.Абрамовой, Р.С.Немова, С.С.Степанова, Г.В.Бурменской, О.А.Карабановой, А.Г. Лидере, МАГулиной, А.Л.Венгера, Л.Тобиаса, Р.Кочюнаса, Р.Мэй и др.)

- Спрос на психологов-консультантов растет.

Знакомство с учебными программами и тематическими учебными планами по консультативной специализации некоторых из вышеуказанных вузов свидетельствует, что *практический психолог-консультант* является уже востребованным на рынке труда. Практические психологи ныне успешно работают в дошкольных учреждениях, в школах, в армии и на флоте, в тюрьме, в психологических службах вузов, в частных фирмах, во многочисленных медицинских и оздоровительных учреждениях, в сфере спорта, в организации бизнеса и рекламы, в компаниях МЧС и др.

При этом следует иметь в виду, что многие технические специалисты, работающие ныне в сфере производства и административной деятельности хотели бы получить дополнительное профессиональное образование по практической психологии без отрыва от своей основной работы, готовы совмещать труд технического специалиста с функциями психолога-консультанта.

Примером тому служат учителя и преподаватели инженерно-технических специальностей, обучающихся практической психологии на вечерних и заочных курсах. Это свидетельствует о престиже практической психологии как образовательной дисциплины, но и повышает требования к качеству образования по психологии. Хорошая теория всегда практична, умными теориями можно гипнотизировать студентов, но обучать их нужно прежде всего практическим умениям и навыкам работы с людьми.

Однако, хотя спрос на практических психологов в Санкт-Петербурге растет, сам учебный процесс их вузовской подготовки, по нашему мнению, вновь страдает академической рутинной, он вернулся к прежнему старому недугу - слишком много теории и слишком мало практики. Бесспорно, для подготовки консультантов без лекций и теорий не обойтись. Студентам полезно много знать, но ещё полезней больше уметь.

Теории консультирования, излагаемые на разные лады и демонстрирующие эрудицию лекторов-преподавателей, уводят уч<sup>е</sup> процесс в «когнитивные дебри», в которых амбиции студентов <sup>во</sup>стают в ущерб амуниции, ум студента либо тонет, либо ^^Г^ на поверхности психологической науки о человек .

мы, а следовательно и учебный процесс подготовки, специалистов по консультативной работе, по прежнему перегружен теоретическими аудиторными занятиями, строиться по традиционной дедуктивной схеме - от теории к практике, причем, как мне известно из отзывов о молодых специалистах - выпускниках факультетов психологии СПбГУ и РГПУ, - «ребята умные, много знают, но мало умеют». Требуется «клиенто-ориентированный» подход в вооружении студентов знаниями и технологиями консультативной работы по практической психологии.

Для совершенствования подготовки специалистов указанного профиля в вузах должна проводиться исследовательская работа по изучению психологи клиентов, ибо клиент клиенту рознь. Например, в детском и семейном консультировании клиентом психолога является не ребенок, а родитель, ибо он обращается к психологу за консультацией, а не ребенок, - работать же психологу приходится не только с обоими, но и с другими членами семьи. В ситуации развода и желании сохранить семью за консультацией к психологу часто обращается лишь один из супругов, а решить проблему можно лишь в ситуации групповой консультации с обоими супругами и пр.

Повидимому настало время серьезно изменить привычную методiku преподавания практической психологии в вузах по *дедуктивной схеме*, необходим противоположный принцип построения учебных программ по *индуктивному* принципу, - от конкретной психологической практики и конкретных проблем клиентов к методам, технологиям и теоретическим конструкциям консультирования.

Для консультативной специализации это означает, что обучение студентов психологическому консультированию, как виду их будущего профессионального психологического труда, необходимо начинать не с проблем высокой и умной теории, а с проблем клиента как объекта консультирования и как предмета исследования для психолога. Психологическое консультирование в современных условиях является ведущей дисциплиной *синтетического человекознания*, «поскольку, - как учил Б.Г.Ананьев, - именно психология становится орудием связи между всеми областями познания человека» (Б.Г.Ананьев, 1969, с. 13).

К сожалению, комплексных исследований человека, как клиента в психологической консультации, в плане Ананьевского понимания структуры человека, - его свойств как личности и индивида, субъекта и объекта деятельности, как индивидуальности, - в Санкт-Петербурге не проводится, что затрудняет многим преподавателям перестроиться на индуктивную схему обучения студентов по специализации консультирования. Социальная реальность требует такой перестройки, новое поколение специалистов-психологов уже хочет, но еще не готова мыслить по новому. Проведение учебных занятий по курсу практической психологии в ряде вузов, собственный лекционный и педагогический опыт убедили меня в том, что наиболее простым и доступным для преподавателей методом подготовки психологов-консультантов является проведение учеб-

ных занятий в режиме консультационного процесса, а не в режиме сухой, но умной лекции профессора или регламентированной практикующим лабораторной работы.

Для *индуктивного подхода* в преподавании психологии проще всего использовать давно апробированную методiku *анализа конкретных ситуаций*. При её систематическом использовании у преподавателя возникнет естественная необходимость перестройки своей учебной программы и методики занятий со студентами по консультативной специализации.

Анализ и разбор *конкретных ситуаций* должны строиться по схеме «от частного случая к общей тенденции», а от неё - к пониманию причин и механизмов разрешения *проблемы клиента*, т.е. от выявления конкретных случаев к попыткам их классификации, выявления типичных ситуаций и вариантов поведения, требующих квалифицированной консультации и психологической поддержки психолога-консультанта.

Такой *индуктивный подход* позволяет четко определить цели и задачи каждого этапа (шага) психологического консультирования, выбрать нужные средства и методики профессиональной деятельности консультанта, и, как следствие, эффективно закончить консультацию с клиентом, дав направление мысли и действий как «психологический ключ» решения его проблемы.

Однако сейчас все в подготовке психологов-консультантов делается наоборот. Старые педагогические стереотипы советской системы, построенные на *безличном стиле* преподавания психологии (как бывшей служанки марксистской идеологии), вновь зашлаковали образовательный процесс в высшей школе и это несмотря на обязательность соответствия содержания учебного процесса государственному образовательному стандарту, принятому уже во второй редакции.

Этой «зашлаковке» способствует и мизерная зарплата преподавателей госвузов, что отучает их творчески мыслить, вновь возвращает к педагогической рутине.

Некоторые области практической психологии, например, психология *малых групп и первичных коллективов*, оказались ныне просто забытыми в обучении и подготовке практических психологов-консультантов только лишь потому, что эти области знаний разрабатывались в советский период развития практической социальной психологии.

Другие области, например, *психология коллективного воспитания* (по методикам Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, ВАСухомлинского и др. выдающихся педагогов-практиков советского времени, оказались вытесненными западными,

преимущественно американскими технологиями психо-логического воздействия и манипуляции сознанием людей.

Этому забвению практической ценности *психологи коллективного воспитания* ныне очень способствуют современные СМИ агрессивной рекламой всех прелестей жизни, пропагандой секса и насилия, «пивного угара», лекарственного лечения от всех болезней и

Подтверждением сказанному служит отсутствие в большинстве из известных нам учебных программ по подготовке психологов-консультантов отдельного раздела по *консультационной практике*, отдельной дисциплины по консультационной психодиагностике, психологическому просвещению, обилие теоретических экзаменов и зачетов, отсутствие тестирования как формы педагогического контроля знаний и умений студентов. Отсутствуют и четкие критерии для присвоения квалификации психолога-консультанта, отсутствует и профессиографический подход к выявлению и развитию профессиональных способностей студентов в освоении искусством консультирования. Не определены требования и к системе знаний, умений и практических навыков специалиста по психологическому консультированию и др.

• **Структура научно-практической подготовки практического психолога по специализации консультанта.**

На основе вышесказанного структура вузовской подготовки компетентного специалиста по психологическому консультированию должна строиться с учетом следующих основных элементов его профессиональной деятельности, одновременно являющихся своеобразными этапами, формами или шагами в консультационном процессе:

- **Контакт с клиентом** ( психология и методы установления контактов, психология общения в малых группах, социальная психология и типы личности клиентов и др.);

- **Психодиагностика личности клиента** (владение психодиагностическим инструментарием, умение выбрать нужный метод и успешно провести диагностическую работу с клиентом и пр.);

- **Психологическое просвещение клиентов** (наличие соответствующих психологических знаний и умений для решения задач повышения психологической грамотности клиентов);

- **Психологическое обучение клиентов** (умение обучать клиента необходимым для решения его проблем знаниям и методам самовосдействия, саморегуляции состояний, самосовершенствования и пр.);

- **Психологическая помощь** (умение консультанта оказать влияние, мотивировать и управлять сознанием клиента,

самостоятельно осуществлять конкретную помощь в решении его проблемы, или направлять клиента за помощью к другим специалистам);

- **Психологическое сопровождение** (умение поддерживать долговременную психологическую связь с клиентом, отвечать его ожиданиям, мотивировать его деятельность, оказывать пролонгированную психологическую поддержку в кризисных ситуациях и пр.);

- **Психотренинг клиентов** (умение предложить клиенту упражнения или задания с целью тренировки психики для решения его проблемы);

Предложенная выше структура элементов консультативного труда практического психолога является сугубо эмпирической, ибо возможны и другие её варианты.

Однако, как нам представляется, в психологическом консультировании не может быть раз и навсегда застывших схем, консультирование -самый динамичный процесс в структуре профессиональной деятельности психолога, и если он теряет свою динамичность, то превращается в обычную бытовую рутину общения психолога с клиентом на заданную тему.

#### Литература:

- 1.Ананьев Б.Г. человек как предмет познания. - Л.: ИздЛГУ, 1967. - 339 с
- 2.Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. Екатеринбург; Изд.»Деловая книга»,1995. - 224 с.
- 3.Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию.- Екатеринбург; Изд. №Деловая книга», 1995.-128 с.
- 4.Баскаков В.Л.Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике. —М.: Смысл. 1997. -159 с.
- 5.Бурменская П.В.,Карабанова О.А.,Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование.- М.: Изд.МГУ, 1990. -136 с
- 6.Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика.- М.: Генезис, 2001.-4.1,160 с
- 7.Волков И.Л. Тело и психика человека в их единстве и противоположности. - СПб.:Изд. БПА, 2000. -147 с
- 7.Гулина М.А. Терапевтическая и консультативная психология. - СПб.: Речь, 2001. -352 с
- в.Елисеев О.П. Коинтеграция типология и психодиагностика личности.- псков. 1994.-280 с
- 9.Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Соловьева О.В. Введение в практическую социальную психологию. - М.гСмысл. 1996. - 375 с.
- Ю.Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. Книга для учителя. - М.:Просвещение, 1988. -176 с.
- Н.Караблина Е.П. Психологическая помощь в развитии личности. - СПб.: Изд. СПА6ГАСУ,1994.-38с.
- П.Кочунас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академ. Проект, 1999.-240 с.
- 13.Кречмер Э .Медицинская психология.СПб:Союз,1998,459 с.
- 14.Кудряшов А.Ф.(ред.) Лучшие психологические тесты. Практическое руководство.-Петрозаводск, «Петраком»,1992.- 316 с.
- 15.Куликов Л.В.Психологическое исследование. - Методич. рекомендации к проведению. - СПб.: Речь, 2001. -184 с.
- 16.Ларионов А.В., Эрзякин И.А. Сон и сновидения.- Екатеринбург, Изд. Уральского университета, 1996. - 424 с.
- 17.Лоуэн А. Язык тела. Ростов-на-Дону, 384 с.
- 18.Мэй Р. Искусство психологического консультирования.-М.: Класс, 1994. -144 с.
- 19.Немов Р.С. Основы психологического консультирования. Учебный план и программа курса.- М.: Изд.«Флинта», 1998.- 40 с.
- 20.Немов Р.С. Психология. Уч.пособие для педагогич. вузов.М.: Просвещение, 1990. - 301с.
- 21.Обозов Н.Н. Психологическое исследование и консультирование.-СПб.: АГШИМ, 1998.-214 с.
- 22,Обозов Н.Н.Вопросы практической диагностики и консультирования в ВУЗе. -
- 23 О'Конно^Дж.ГсейморДж. Введение в НЛП.-Челябинск, 1998.-272 с.
- 24!реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология.. СПб.: Питер, 1999. 416 с.
- 25.Рогов Е.И.настоляная книга практического психолога в образовании.- М.: Вла-дос, 1996. - 529 с.



- 26.Стамбулова Н.С. Психология спортивной карьеры \ Уч. пособие.- СПб.: Центр карьеры, 1999. - 368 с.
- 27.Степанов С.С.Спросите у психолога. Психология, консуль-тация по наиболее популярным темам.-М.:Эксмо-Пресс,2001.- 256 с.
- 28.Степанов С.С. Законы психологии. Советы консультанта. - СПб.: Питер, 2000. -160 с.
- 29.Тобиас Л. Психологическое консультирование и менеджмент. Взгляд клинициста.- М.: Класс, 1997. -160 с.
- 30.Тутушкина М.К.(ред.) Практическая психология для менеджеров.- М.: Фи-лнн,1996.- 368с
- 31.Тутушкина М.К.(ред.) Практическая психология для преподавателей.- МЛ: Филин, 1997.- 328 с
- 32.Тутушкина М.К.(ред.) Психологическая помощь и консультирование.- СПб.: Дидактика Плюс, 1998. - 352 с.
- 33.Тутушкина М.К.(ред.) Практическая психология. Учебник для ВУЗов. - СПб.: Дидактика плюс, 1997. - 334 с.
34. Хрестоматия по гуманистической психологии.-М.:Ин-т общегуманитарных исследований, 1995. - 300 с.
- 35.Чалдини Р. Психология влияния. СПб.: Питер,2000. - 272 с.
- 37.Юнг (СГ.Хрестоматия по глубинной психологии.М.: Изд.Черо, 1996. - 248 с
- 38.Юнг К.Г.Сознание и бессознательное.-СПб-М.:Уннверс. книга,1997.-554 с
- 39.Ядов В.А. Социологическое исследование: теория, методы, процедуры.-М.: Мысль, 1986.-298 с.

---

## ПСИХОЛОГИЯ ДИРИЖЕРСКОГО ЯЗЫКА В МУЗЫКАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Г.Л.Ержемский

В свое время, известный педагог-дирижер профессор Николай Семенович Рабинович высказал глубокую мысль, что «эпоха Великих Дирижеров кончилась и наступила эра Великих Оркестров». Действительно, после ухода из жизни Герберта фон Караяна, последнего представителя великой плеяды дирижеров, окончательно закрепились произошедшие за последние пятьдесят лет принципиальные и коренные изменения в подходе к профессии. Суть их в том, что музыкальный коллектив в современных условиях окончательно превратился из объекта управления и регулирования в равного партнера, в субъекта *невербального общения* и творческого взаимодействия со своим руководителем-дирижером. Это, естественно, произошло не по маговению волшебной палочки, а в результате упорной и достаточно длительной борьбы оркестров за свое художественное самоопределение.

Вначале оркестранты стали стремиться к целостности функционирования своих коллективов, то есть играть не просто вместе, «по руке», как этого обычно требовали в то время дирижеры, а действовать именно *совместно*, выступая в этом случае в качестве единого мыслящего творческого организма. Вследствие подобной психологической установки, между действием-заданием дирижера и ответной реакцией на него оркестра стали образовываться определенные временные интервалы (люфты), необходимые для выработки и принятия коллективных решений музыкантами в ответ на побуждающие импульсы своего руководителя (так называемый «феномен

запаздывания», вызывавший в свое время недоумение у большинства посетителей концертов).

Не все сразу приняли подобное новшество. Еще совсем недавно доводилось наблюдать безуспешные попытки (даже со стороны достаточно известных дирижеров) повернуть вспять колесо истории и заставить, например, Заслуженный коллектив Петербургской филармонии вновь играть «в удар», то есть опять превратить оркестр в бездумный, по сути дела, механический «инструмент». Что из этого получалось, и кто оказывался победителем - не представляет секрета. Самое печальное здесь то, что в проигрыше в таких случаях обычно были слушатели, присутствовавшие на подобного рода публичных выяснениях истины в конечной инстанции.

Играть просто «по руке», руководствуясь только ее визуальным восприятием - невозможно, поскольку скорость реакции на внешний стимул у разных людей различна. Это приводит к разрушению целостности ансамбля. Именно поэтому современные оркестранты, ответственно воспринимая визуальные указания дирижера, одновременно вырабатывают своеобразный коллективный «общий знаменатель», позволяющий каждому, в соответствии с принятыми в данном коллективе эталонами взаимопонимания и временными установками, корректировать свои действия и находить свое индивидуальное место в совместном исполнительском процессе. Определяющую и регулирующую роль здесь играет концертмейстер оркестра, выступающий как главный интерпретатор действий дирижера и хранитель сложившихся основополагающих *деятельностных традиций* коллектива, а так же концертмейстеры и солисты групп.

Следствием подобных, достаточно бурных событий, а так же резко возросшей стоимости репетиционного времени оркестра, явилась четко обозначившаяся и повсеместно наблюдаемая тенденция *«разделения ответственности»* между творческими партнерами - дирижером и музыкальным коллективом. Немалую роль в согласованности действий оркестрантов играет, наряду с исполнительским мастерством и вниманием к указаниям дирижера, их музыкальная интуиция, чувство эмпатии и антиципации, т.е. предвосхищения последующих музыкальных действий партнеров по оркестру.

Раньше руководитель исполнения отвечал буквально за все, в том числе и за выучку оркестровых партий. Музыканты часто приходили на репетиции не подготовленными, не зная материала, и учили его непосредственно в оркестре под руководством дирижера. Это приводило к непроизводительным потерям и, в частности, к огромному количеству репетиций. На моей памяти, на некоторые оперные постановки уходило до 150 оркестровых точек, что в современных условиях категорически исключено. Теперь же, в особенности за рубежом, из-за давящих финансовых проблем, даже на достаточно сложные спектакли дается, порой, не более 3-4 репетиций.

И вот, возвращаясь к главной теме нашего исследования, у нас сегодня появились достаточные научные данные, позволяющие исходить в процессе анализа структуры дирижирования не из традиционного механистиче-

ского, а из современного психолого-информационного подхода, определив его действительное содержание - *как социально-психологический процесс общения и творческого взаимодействия руководителя исполнения с музыкальным коллективом*. Одновременно можно квалифицировать эту профессию и ее практику в качестве *особого рода невербальной лингвистической деятельности*.

Как следствие, перед нами сразу же возникает еще одна важнейшая задача - решить наконец вопрос и о подлинной структуре языка, на котором происходит «разговор» между дирижером и оркестром.

В педагогике профессии и ранее признавалось существование своеобразного *дирижерского языка*. Это были особые, искусственно созданные двигательные штампы и графики, якобы способные, по мнению их авторов, выразить внешне то или иное содержание музыки. Если просмотреть большинство «учебников дирижирования», то нельзя не поразиться обилию замысловатых рисунков на страницах подобной литературы. В некоторых публикациях их число доходит до 150 «!». Даже в одной маленькой брошюре чешского автора объемом всего лишь около трех печатных листов я обнаружил свыше пятидесяти изобразительных рекомендаций такого рода.

Прежние языковые *системы дирижирования* можно, хотя и весьма условно, отнести к области структурной лингвистики, определяющей язык в качестве статичной совокупности четко фиксированных знаков, их формальных сочетаний и правил использования, относящихся больше к письменной а к не устной речи. Это был сугубо механистический подход и чистой абстракция. В нем никогда не было главного - места действующему, переживающему человеку как субъекту музыкального творчества. Отсюда и дирижер, обычно, представлялся на страницах большинства «учебников» неким виртуальным подобием «Всадника без головы».

В отличие от этого, разрабатываемая нами концепция *дирижерского языка*, базируется на *психолингвистических* принципах. Она подразумевает постоянную исполнительскую (созидательную) активность дирижера как субъекта творчества, действующего в конкретной музыкальной ситуации и перманентно решающего возникающие перед ним нестандартные художественные задачи *средствами невербального общения* с музыкантами его оркестра. Это требует от него постоянного использования в своей практике уникального по своей сути *телопсихического* языка общения с коллективом оркестрантов. Он основывается на общечеловеческих, единых для всех людей правилах и законоположениях невербальной коммуникации в межличностных отношениях деятельности. **Литература:**

1. Волков И. П. Телопсихика - СПб.: Изд. БПА, 1999.
2. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. - СПб, 1993.
3. Лабунская В. А. Невербальное поведение. Ростов-на-Дону, Изд. РГУ, 1986.
4. Леонтьев А. А. Психолингвистика. М.: Наука, 1967.

## БАЗОВЫЕ ТИПЫ ЛИЧНОСТИ КАК АКТИВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ СТРУКТУРЫ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВА

В.И. Зацепин ( Мельбурнский университет, Австралия)

С древних времен общество рассматривалось многими философами и социологами как система, т.е. как нечто целое, образованное взаимосвязанными необходимыми и достаточными частями (даже когда этот термин еще не был введен в социологию). Платон строил ее структуру в соответствии с тремя частями человеческой души: разумной, аффективной и чувственной и тремя соответствующими им типами людей: философами-правителями ("золотые" люди), стражами-воинами ("серебрянные" люди) и производителями материальных благ, земледельцами и ремесленниками ("железно-медные" люди) (Платон, 1971, т.3, ч.1, с. 202-3, 414-415). Август Конт и Герберт Спенсер уподобляли общество человеческому организму с головой-правительством, руками-предпринимателями и всеми прочими органами на своих местах.

На этой основе Эмиль Дюркгейм, а затем Талкот Парсонс, Роберт Мертон и др. сформировали модный в 1940 - 1950-х годах *функционализм*, объяснявший общество как систему всевозможных социальных институтов (семья, религия, производство, политика, наука и т. д.), каждый из которых выполняет соответствующую ему *функцию* и таким образом обеспечивает равновесие всей социальной системы (Haralambos, 1984, с. 521-552). Однако *функционализм*, описывая функционирование социальной системы, игнорирует проблему ее развития, смену общественных формаций и роль личности в её управлении.

К.Маркс и Ф. Энгельс благодаря научному материалистическому пониманию исторического процесса в своё время нашли экономические причины смены экономических формаций и открыли объективные законы развития общества на основе развития *материального производства*. В то же время они подчеркивали, что экономический фактор является хотя и основным, но не единственным в развитии общества, что *надстроечнък отношения* и соответствующие им идеи также играют важную роль в историческом процессе. Они открыли *пролетариат* как главную революционную физическую силу того времени, сметающую устаревший тип общественного устройства, и указали пути гуманистического преобразования общества, определив его ближайшую цель - построение социализма.

*Мировой пролетарской революции*, по их мнению, было суждено начать подлинно человеческую историю человечества, в которой исчезнут эксплуатация человека человеком, антагонистические противоречия между людьми, а каждый человек получит возможность свободно развивать и реализовывать свои способности, осуществлять себя, то есть обрести свое счастье. Указанная перспектива привлекала под знамена марксизма действительно все "разумное, честное и совестливое". Но она же пугала, отталкивала

и заставляла сплываться в борьбе против нее все "темные" силы старой Европы. И эти силы оказались, в конце концов, победителями,- социализм в России вспыхнул как огонь церковной свечи и погас от западного ветра.

К сожалению, мировой революции не получилось, а Россия в 1917 г. не являлась ни индустриально самой передовой, ни даже самой грамотной страной ни в мире, ни даже в Европе. К тому же опыт ее демократии исчислялся лишь несколькими месяцами (после Февральской революции) - на фоне многих столетий привычной тирании. Тем не менее, социалистическая революция свершилась, эксплуататорские классы были на некоторое время успешно ликвидированы, и образовано государство рабочих и крестьян с перспективой «светлого будущего»,

Трудно найти что-нибудь антимакистское в большинстве открытых документов КПСС и Советского Правительства, все, казалось, шло "по Марксу" и "по Ильичу". И все же первое в мире социалистическое государство обвалилось само по себе как картонный домик, без малейшего дуновения какого-либо исторического ветерка, - подмяв под себя миллионы своих престарелых строителей.

И обнаружилось, что оно было не так уж *социалистично*, справедливо и гуманно, как об этом трубили советские СМИ, что эксплуатация человека человеком в нем по существу не была ликвидирована, и самое интересное, что *трудящиеся массы* могут также выдвигать из своих рядов и выращивать *тиранов* как локального или регионального, так и общегосударственного масштаба.

Все это побудило меня искать в психологии ответы на вопросы, поставленные социологией. Анализ описанных в современной психологической науке типов личности привел меня к выводу, что общество представляет собой не только экономическую, социально-политическую и т.д., но и *социально-психологическую систему*. Основными элементами ее являются три категории типов личности, которые мною условно названы по С. Ашу: а) "холодная" (личность психопатического, авторитарного и мажоритарного типов); б) "теплая" (личность альтруистического, коммуникативного и авантюристического типов); в) "нейтральная" (креативный, любознательный, творческий типы (Зацепин, 2002, с. 61, 67-8). Сходная по смыслу, но биполярная классификация обобщенных категорий типов личности содержится в трудах известного германского философа-психитра Эриха Фромма: *некрофил* (холодный, рассудочный, убивающий), *биофил* (теплый, жизнеутверждающий, любящий) (Э.Фромм, 1986, с. 56-58).

Конечно же, любая классификация неизбежно упрощает и огрубляет обозначаемый объект, особенно применительно к живой природе и человеческому обществу, и найти четкие границы между этими группами довольно трудно. Собственно, и классовая структура общества при ближайшем рассмотрении оказывается весьма расплывчатой, поскольку в ней обнаруживаются и внутриклассовые слои с весьма неодинаковыми интересами (крупная и мелкая буржуазия, индустриальный и аграрный пролетариат, и т.д.), и межклассовые прослойки (интеллигенция, служащие), и деклассированные эле-

менты (люмпены). Но в целом выделение этих блоков в качестве структурных элементов общества как социально-психологической системы представляется вполне правомерным.

Во-первых, все выше перечисленные типы личности были найдены в результате длительных эмпирических исследований на основе достаточно надежных методик, то есть существуют реально.

Во-вторых, стратегии поведения трех этих групп соответствуют давно принятым в западной психологии трем основным тенденциям в поведении животных и людей: *approach, fight, and flight*), т.е. *дружелюбное отношение* (сближение, проявление интереса к объекту, стремление к сотрудничеству или покорность, подчинение); *враждебность* (противостояние, проявление агрессии, нападение, доминирование); и *избегание* (невовлеченность, уклонение, настороженность, отдаленность, отстраненность, отчужденность, уход в себя).

Некоторые авторы склонны признавать эти тенденции фундаментальными, поскольку они имеют свои "постоянные представительства" в мозгу животных и могут быть вызваны электрическими раздражением его определенных участков. У человека они являются, по-видимому, рудиментами этих образований мозга (Pervin, 1984, p. 73).

В отличие от сословий и каст, положение данных групп в общественной структуре не определяется какими-либо юридическими законами. В отличие от классов, ни отношение к средствам производства (владеют они ими или нет), ни размеры и формы получения их доли общественных богатств не являются грунтообразующими признаками. Но по существу, пронизывая все сословия, касты и классы, они в то же время являются самостоятельными объективными группами и играют не менее важную роль в историческом процессе, как классы и сословия. Более того, создается впечатление, что по мере дальнейшей дифференциации классовой структуры общества значимость их постепенно выходит на первый план в определении дальнейшей судьбы человечества.

Их общность обусловлена такими субъективными факторами, как мировосприятие и мироотношение их членов, а также их предрасположенностью к определенной стратегии поведения. Проявляется эта общность обычно ситуативно и инструментально, т.е. когда обществу приходится решать какие-либо важные вопросы на поворотных этапах своей истории.

Каждая из этих групп выглядит в виде известных военным людям кадровой войсковой части или соединения. В кадровой полку, например, есть командир полка и начальник штаба, есть командиры батальонов и рот, которые пишут свои планы работы с личным составом и расписания занятий; есть вооружение и боевая техника - все как в настоящем полку, даже денежное довольствие. Нет там только личного состава (за исключением одной роты в первом батальоне, которая несет караульную службу, обслуживает технику, и т.д.). Полк выглядит "бумажным", но если объявляется мобилизация, привозят солдат и сержантов, и через десять дней он уже готов к боевым действиям (по крайней мере в качестве «пушечного мяса»). Нужда про-

шла, - солдаты увольняются в запас и «пушечное мясо» снова превращаются в рядовых граждан, в активных элементов гражданского общества.

В психологическом блоке "командный состав" образуются типичные нарцисстические, авторитарные и манипулятивные личности, т.е. те, у кого по данным тестам набрано, скажем, 85-100 процентов и кто постоянно проявляет эти свои типологические свойства в повседневной жизни. Те же, у кого эти качества развиты выше среднего, но ниже, чем у "чистых" типов (скажем, 60-80 процентов), существуют разрозненно и занимаются каждый своим делом, может быть, не зная и даже не встречая друг друга.

Когда же возникает социальная проблема, требующая неотложного решения (или когда типичный властный тип создает ее), лидеры каждой из этих трех групп предлагают свои решения ее, при этом представители "холодной" группы бывают наиболее напористы и последовательны в своих действиях. Вот тогда-то эта масса "холодных" единочувственников сплывается вокруг своих лидеров, воинственно кричит, запугивает всех "мягких" и "теплых" биофилов и требует принятия *ее* видения ситуации, воплощения *ее* решения, действий согласно *ее* оценки. Вот тогда-то и искажается лицо нации гримасой национализма, и оказывается, что 74 процента россиян испытывают отрицательные эмоции по отношению к кавказцам, а 62 процента - к приезжим из Средней Азии, и т.д., как показал мартовский (2002 года) опрос ВЦИОМ (См. Петербургский «Час Пик» № 15(22). 10-16 апреля 2002). Гитлер ловко сыграл на этих толпово-националистических настроениях, но эти игры в других масштабах продолжаются и по ныне..

Судя по всему, до сих пор преобладающую роль в истории человечества играли именно «холодные», отчего на земном шаре лишь несколько месяцев из 400 лет не было войн, и даже после такого впечатляющего антивоенного мероприятия, как вторая мировая война, мир только 26 дней сумел прожить в мире (Baumeister, 1997, p. 383). И не очень трудно заметить, что Талибан в Афганистане и исламские революционеры Хомени в Иране, сионистская теократия под плащом демократии в современном Израиле и надежно обузданная секретными службами демократия в США - это все ягоды с одного и того же поля.

Дело в том, что специфическое мировосприятие и мироотношение складывается у представителей этих блоков в самом начале их жизни под влиянием биологических факторов (включая генетическую обусловленность, как элемент волнового космопрограммирования) и социально-психологической атмосферы семьи с раннего детства, а потом усвоенные в семье стереотипы мышления и поведения становятся как бы частью их натуры, не зависимой уже от их сознания и воли во взрослой жизни.

Сформировавшийся в детстве и в раннем отрочестве дружелюбный или альтруистический тип останется таким на всю оставшуюся жизнь. Он всегда будет доверчиво относиться к людям, даже в старости будет стараться умиротворять, сплачивать их и помогать им поддерживать хорошие отношения в группе и обществе, бороться за справедливость.

Сложившиеся к этому же возрастному периоду психопат или авторитарная личность на всю жизнь останутся сторонниками и проводниками, воплощателями идеи о *человеческом неравенстве*. Отсутствие эмпатии, дефицит сердечного сочувствия страданиям другим людям, может лишь частично быть компенсирован рефлексивным *пониманием* этого страдания, так сказать "рационально-мозговой" эмпатией, подобно тому как костыли или инвалидная коляска могут сделать человека, перенесшего полиомиелит, лишь относительно мобильным. Но как эти костыли не могут заменить здоровые, молодые, резвые ноги, так и это рефлексивное понимание не может вполне компенсировать теплое, отзывчивое сердце.

И даже воспитанный на гуманнейших идеях коммунизма, равенства, дружбы и братства, или на христианских идеях любви и всепрощения, такой человек не может "вылезти из своей шкуры" и стать "другом и братом" для других людей. Он всегда будет чувствовать себя "более равным" среди "остальных", ему всегда будут мерещиться грешники, заговорщики и враги, и он всегда будет стремиться умирять и наказывать людей или по крайней мере "исправлять" и "воспитывать" их, управлять и командовать, манипулировать ими и эксплуатировать их. Он обречен на это, как обречен он пробираться всеми силами и средствами во властные структуры общества, явные и тайные, потому что это - его социальная ниша, и здесь он находит смысл своей жизни.

Очень хорошо изобразил это М. Горький в рассказе «Карамора» через образ молодого рабочего Петра Каразина (Горький, 1973). Каразин примкнул к социал-демократическому движению в 1905 году под влиянием бесед про пагандиста, его убедительных аргументов. Социал-демократическая мысль о справедливости показалась ему высшей правдой, которая открыла ему глаза. Но правда эта была чужда его натуре, его чувствам, его мировосприятию, по тому что социальное нравенство людей было для него делом естественным, законным. И когда начальник охранного отделения предложил ему роль провокатора в рядах революционной организации (вместо тюремного заключения), он легко согласился. Ему не надо было менять своих «убеждений», он был у власти и усердно служил охранке вплоть до Октябрьской революции 1917 года.

Альтруисты тоже могут стремиться к власти, когда обстановка в стране становится невыносимой для большинства людей, когда стране угрожает опасность. Но они борются за всеобщее благо. Они чаще всего инициируют наиболее ценные и полезные для большинства преобразования в обществе и нередко начинают внедрять их в жизнь. Но обычно очень скоро они оказываются смещенными этими "холодными", особенно когда приближается период "награждения непричастных".

Аскетическая коммунистическая секта *эссенов* у иудеев, к которой принадлежал когда-то и Иисус, была одним из первых объединений этого типа людей, ну, а уж Иисус и его ученики и сподвижники могут наверняка считаться родоначальниками движения "теплых". Они избрали путь обращения людей в новую веру через *личный пример* и проповеди гуманистических

идей товарищества, братской любви, всепрощения и непротивления злу насилием. Их гуманные идеи находили отклик прежде всего в среде представителей вот этой "теплой" социально-психологической группы населения в Римской империи.

Однако первые христианские общины подвергались гонениям, а со стороны императора Диоклетиана и жестоким преследованиям. Только Константин, осознав важность единобожия в его борьбе за единство Римской империи, изменил положение дел, заключив союз с христианской иерархией и объявив себя самого главой христианской церкви. И только с этой поры христианская церковь, отказавшись по существу от идей всеобщего братства, любви и всепрощения, от гуманистической сущности учения своего основоположника, стала превращаться в мировую религию.

Крестовые походы обращали людей в христианство уже не проповедями и личным примером апостолов церкви, а огнем и мечем, заливая кровью невинных людей мостовые Иерусалима. Эти походы могут служить образцом первого в истории человечества крупномасштабного манипулирования "холодной" верхушкой массами, включая огромное число обманутых "теплых", которые добровольно шли на эти преступления против человечности с искренней верой в святость своего дела и надеждой на обещанное папством отпущение всех их грехов, на вечное пребывание в царстве небесном.

В результате к началу XV века папство стало не только религиозным лидером, но и великой политической силой в феодальной раздробленной Европе. Отцы церкви продолжали распространять все те же привлекательные для многих людей гуманистические христианские идеи и идеалы смирения, любви и всепрощения, однако, как говорил Энгельс, проповедуя воду, они втихомолку потягивали вино: рвались к богатству и неограниченной власти. "Холодные" главы церкви оседлали и взнуздали христианство и умело использовали его для своих чисто земных нужд.

Конкистадоры распространяли христианство на новые земли, уничтожая целые народы и цивилизации. Им было у кого учиться. Типичный психопат Родриго Борджия стал папой Александром VI, имея на своем счету уже множество незаконнорожденных детей своего кардинальского периода. Он сразу же начал пристраивать их на верхних ступенях церковной иерархии, и за десять лет его папства (1492 - 1502) это "святое семейство" натворило столько злодеяний, что другим хватило бы на столетия. (Blandford and Jones, 1985, p. 64-71). Это именно с его сына, Чезаре Борджия, срисовывал образец коварства в своем "Государе" Николо Макиавелли.

Но и тогда в христианстве оставались (и продолжают оставаться) те самые "теплые", истинные последователи учения Христа. Это именно они создавали группы милосердия, всяческие филантропические организации, заботясь, о больных и отверженных, обездоленных людях. Наиболее активные из них мешали церковной иерархии, как бельмо в глазу, обличая ее злодеяния. Поэтому папы преследовали и уничтожали их как еретиков - опять же под знаменем Христа. Костры инквизиции, направляемые рукой из Ватикана, горели в Европе до середины XVIII века, превратив в пепел

мозги и трупы более 9 миллионов *искренне инаковерующих*, в т.ч. и выдающегося итальянского философа-пантеиста Джордано Бруно.

Таков уж *общий* принцип поведения бездушных и духовно холодных людей: пробравшись к власти под прикрытием гуманистических лозунгов и идеалов, они прежде <sup>сего</sup> стараются укрепить *свою личную власть* и расправиться с истинными носителями этих идеалов. Оклеветать их, заклеить еретиками (или враг<sup>ами</sup> народа и агентами империалистических разведок, подобно сталинской Сардин) — это их метод подготовки мест для "своих" по духу, для "номенклатурца" <sup>не</sup> нужны ни царство небесное, ни коммунизм, они не верят <sup>эти сказки?</sup> им нужна только их безраздельная власть над людьми.

Призывая <sup>озл</sup>ближнего своего как самого себя и прощать брата своего до сямьжды семидесяти раз, провозглашая мир и дружбу, они не могут и не хотят прим<sup>ить</sup> <sup>иудеев</sup> с мусульманами, католиков с протестантами, православных с католиками и даже православную российскую церковь с православной украин<sup>ской</sup> <sup>потому что</sup> <sup>всегда</sup> нужны внешние враги, а не внутренние конкур<sup>сы</sup> <sup>Гем</sup> более не хотят они делиться своей властью с теплыми. Зато они, <sup>всегда</sup> умели и умеют находить мир, дружбу и взаимопонимание с другим <sup>холодными</sup> в светской власти — с родными им по духу ЦРУ или КГБ.

Нынешний Па<sup>па</sup> Римский в одном телеинтервью с нескрываемым удовольствием рассказ<sup>вал</sup> <sup>он</sup> будучи еще польским кардиналом Войтилой, снабжал информацией американскую шпионскую организацию, как они вместе устраивали п<sup>ре</sup>п<sup>рав</sup>ку в Польшу множительной аппаратуры для Леха Валенцы и его <sup>чтобы</sup> развалить "безбожный социализм", свергнуть власть КО<sup>мунистов</sup> в П<sup>ольше</sup>.

Ну, а уж вожд<sup>ы</sup> <sup>этих</sup> рыцарей плаща и кинжала, бойцов невидимого фронта, отбирают у <sup>самых</sup> удобных для щ<sup>а</sup> «холодных» (и «нейтральных» специалистов) под <sup>святы</sup> знамена государственной безопасности, борьбы с коммунизмом или империализмом, с терроризмом, и т. п. — под непромокаемый зонтик соберу<sup>ют</sup> секретности, под неограниченную власть с весьма ограниченно<sup>й</sup> <sup>ответственностью</sup> перед своим народом. Их лозунг и принцип: «Действу<sup>й</sup> <sup>без</sup> эмоций!».

Мы ничего н<sup>е</sup> знали о финансировании КГБ, и это было естественно для бюрократически <sup>сср</sup> но и в самых демократических странах люди знают не намного больше о финансировании их секретных служб, ЦРУ или ФБР. ины знают ТО<sup>лько</sup> <sup>эти</sup> бюджеты эти не бывают слишком тощими — на то она и секретности до<sup>казывают</sup> <sup>ныне</sup> рассекречиваемые материи, еще во времен<sup>а</sup> Хрумена, в 1952 году, была создана и ныне существует гораздо более могу<sup>т</sup> <sup>естественная</sup> и более тайная организация, чем ЦРУ и ФБР. Это так называемы<sup>й</sup> «Эшелон», крупнейшая за всю историю человечества шпионская корпор<sup>ация</sup> <sup>под</sup> управлением США, включающая в себя также Великобританию, Канаду, Австралию и Новую Зеландию. Бюджет ее значительно превышает Совместные бюджеты ЦРУ и ФБР, ее "шарики" и "тарелки" покрывают тер<sup>риторию</sup> <sup>многих</sup> континентов, ее спутники следят за всем

земным шаром, и ее невообразимо сверхмощные компьютеры обрабатывают всю информацию с «Интернета», мобильных телефонов и обычных средств связи, включая подводные кабели. В ее распоряжении лучшие научные умы, пользующиеся всеми земными благами, за исключением блага общения с Богом и остальным миром. Корпорация может внедрять своих людей в правительства любой страны на достаточно важные посты даже без всякого уведомления парламентов или глав правительств этих стран.

К тому же "холодным" далеко не всегда приходится применять угрозы и насилие для обеспечения их господства над остальными людьми. "Нейтральные", "креативы", — и технократического и гуманитарного направления, — чаще всего легко соглашаются работать где угодно и над чем угодно, лишь бы им были обеспечены наиболее благоприятные условия для их любимой работы, для удовлетворения их познавательных интересов и жгучей любознательности. "Теплые", "дружелюбы", или как их называют психологи — "альтруисты" и "биофилы", — эти типы по натуре своей слишком доверчивы, они более внушаемы, чем «холодные», они легко ловятся на денежную приманку или на благородные лозунги и обещания «светлого будущего» для народа или для защиты окружающей среды. Они делают свое благородное дело с удовольствием, потому что *такова уж их натура*. И они готовы служить под любым начальством, которое зовет их к этому, а "холодное" начальство с расчетливостью и выгодой для себя использует эту "святую простоту", нередко используя «тепленки» в качестве подбрасывателей дровишек в костер под очередным "еретиком". Даниил Андреев в «Розе мира» дал исчерпывающий анализ той мистической реальности, в которой пытаются спрятаться от «холодных» превратностей этого мира и найти свое эмоциональное успокоение и высшую защиту «тепленки» и доверчивые биофилы (Д.Андреев, 1990).

Положение этих типичных элементов социально-психологической структуры общества в социальной структуре общества в принципе биполярно, но весьма специфично. Принадлежность к *высшей касте* или высшему сословию, привыкшему к позолоте дворцовых интерьеров, издревле определялось рождением и декларировалось пожизненным правом. Но буржуазные революции нового времени отменили эти кастовые и сословные привелегии.

Принадлежность к господствующему эксплуататорскому классу определяется ныне прежде всего *имущественным состоянием* данного человека и длится во времени лишь постольку, поскольку он остается финансово состоятельным, т.е. платежеспособным и имущим. Потенциальная принадлежность к "холодному блоку" определяется рождением и воспитанием в семье с «холодными родителями», оно не подвержено ни влиянию социальных революций, ни изменениям в имущественном положении.

Не исключено, что эта принадлежность играла и продолжает играть свою роль до сих пор в формировании неявных каст, социальных сословий и классов, но уже не так как раньше, а иначе, то есть является гораздо более завуалированной единицей социальной структуры, чем это было во

## К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

К.Б.Малышев, Я.Д. Лебедев, Ю.П. Дорожкин

времена египетских фараонов. Психологическая природа homo sapiens(a) вряд ли принципиально изменилась за последние 50-80 тысяч лет, изменяется лишь содержание его сознания.

Как показывают рассекреченные ныне материалы спецслужб США и Великобритании, привычный тезис о службе органов буржуазного государства большому бизнесу часто не соответствует действительности: они могут служить и самим себе, используя в своих целях большой бизнес. Иными словами, речь может идти скорее о взаимовыгодном сотрудничестве, чем о каком-то лакействе спецслужб перед большим бизнесом.

Поэтому и свергнуть власть этих "холодных" (в отличие от власти феодалов или буржуазии) путем каких-то социальных революций ныне уже практически невозможно. Подобно тому, как они оседлали христианский гуманизм, они вполне овладели и демократией как механизмом власти, все более трансформирующимся в некоторых странах в неотиарианство. Все это делает настоятельной необходимостью тщательное изучение социологами, политологами и психологами современной стратегии и тактик этой социально-психологической группы, владеющей изощренными средствами и методами манипулирования общественным мнением и сознанием людей с помощью современных средств массовой информации.

Это кажется парадоксальным: любая даже самая маленькая кухонька и строящаяся уборная, способная заразить болзнетворным микробом и нанести ущерб здоровью лишь десятка-другого людей, находится под надзором санитарной инспекции. Политические же «кухни», способные отравить души ложью и погубить десятки и сотни миллионов людей, ныне живущих и будущих поколений, если и инспектируют, то лишь сами себя. И, маскируясь чадом секретности, в своем практически бесконтрольном властвовании в мире, они уже на наших глазах норовят превратить борьбу с мировым терроризмом в организованный террор против тех этносов и государств, которые издревле исконо вели самостоятельное функционирование на планете без вмешательства «дяди Сэма» с пряником и дубинкой. Литература

1. Андреев Д. Роза мира. - М.: Эхо, 1990.

2. Горький, М. *Карамора*. Поли. Собр. Соч., М. 1973, т. 17. ^

3. Зацепин В.И. *На пути к общей типологии личности*. СПб, Теза, 2002. -

4. Платон (1971) *Государство*. Соч. в 3-т. т.3, с. 89-454

5. Фром Э. *Иметь или быть*. М: Прогресс, 1986.

6. Baumeister, Roy F. (1997) *Evil. Inside Human Cruelty and Violence*. W.H. Freeman and Company. New York.

7. Blandford, Neil and Jones, Brace (1985). *The World's Most Evil Men*. Octopus Books.

8. Haralambos, Michael (1984) *Sociology. Themes and Perspectives*. University Tutorial.

9. Pervin, Lawrence (1984) *Current Controversies and Issues in Personality*. John Wiley & Sons. New York, Toronto, Singapore.

Отличительная черта современного общества - рост интереса к психическим ресурсам людей, лежащим в основе всех других ресурсных составляющих человеческой цивилизации. Естественно, в среде психологов и педагогов наблюдается повышенный интерес к процедурам тестирования обучаемых и оценивания образовательных программ. Общепринятые оценочные процедуры, по мнению Д. Равена [1], не позволяют справедливо судить о наиболее важных результатах любого педагогического процесса, хотя бы в какой-то степени заслуживающего этого названия. И с этим нельзя не согласиться.

Во-первых, выполняемые разными обучаемыми задания слишком отличаются друг от друга, чтобы эти различия могли быть выражены в баллах по любому небольшому числу «шкал». Во-вторых, эти процедуры не позволяют должным образом оценить обучающихся, достигших высокого уровня развития в познании, способности общаться, руководить (лидировать), проявлять инициативу и т.п.

Характерная особенность применения подобных процедур оценивания состоит в том, что в процессе текущей аттестации обучающиеся не могут получить признание за то, что умеют содействовать их развитию. И это несмотря на то, что преподавателям необходимо уметь выявлять интересы, способности и достижения своих учеников, а руководителям образования - определять, должным ли образом расходуются общественные средства.

Учащимся же нужна оценка того, чему же они научились в результате учёбы. Однако для получения такой информации *нужны новые средства измерения и оценки* в системе образования. Таким образом, очевидно, что новая концепция измерения и оценки навыков и способностей обучаемых остро необходима всей системе образования.

В своей работе М.М. Поташник [2] предлагает заниматься *управлением качеством образования*. Тем не менее, практико-ориентированное методическое пособие не даёт предварительной теоретической модели процедуры управления. В то же время предлагаемая нами теоретическая модель позволит создать технологию измерения (диагностическую методику). По результатам измерения индивидуального профиля образованности конкретного человека можно дать соответствующие ему рекомендации.

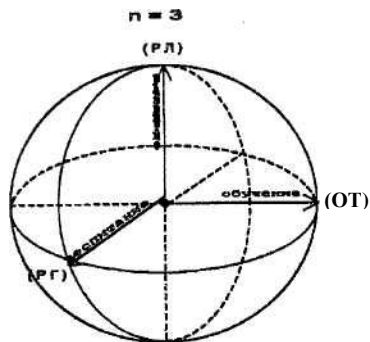
Возникает вопрос операционализации понятия "образования". Это позволит дать **количественную** оценку **качества** образования. Это необходимо: 1) чтобы отразить существующий уровень образованности человека; 2) чтобы составить программу образованности для конкретного человека (фактор регуляции^); 3) чтобы составить план действий (мероприятий) по реализации программы образованности для этого человека.



За основу в разработке теоретической модели образования был взят обобщённый базис, предложенный авторами в работе [3]. Ведущее противоречие, определяющее развитие понятия "образование" в пространстве обобщённого базиса, выражается дихотомической парой *социальное/индивидуальное*.

Любая система, в том числе и содержание категории "образование", порождается потребностями среды и строится из "материала", имеющегося в среде. Элементы системы реализуются на основе структур, соответствующих функциям, которые образуются в процессе упорядочения частей в целом.

Анализируя структуру психики человека, В.А. Ганзен выделяет функции (4): *отражение, регулирование, интеграция с окружающей средой*



*{реализация}* [3].

По В.А. Ганзену, объективными формами существования реальных систем являются пространство и время. Для системы "образования" это - условия (социальное) и направленность (индивидуальное). Объективными условиями движения реальных систем являются информация и энергия. Для системы "образования" это - критерии (социальное), механизмы (индивидуальное). Это позволяет утверждать, что продукт образования проходит через *отражение (обучение), регулирование (воспитание), реализацию (развитие)* (см. рис.). Учитывая вложенность структур системы *образования* друг в друга [5], *отражение,*

*регулирование, реализация* возможны при определённых условиях и направленности, что требует выполнения соответствующих критериев и затраты энергии ("механизмы"). Каждая функция (фактор) определяется ведущим противоречием социальное/индивидуальное.

Предложенная теоретическая модель позволяет разработать технологию измерения (диагностическую методику) качества образования. Каждый базовый фактор продукта образования (обучение, воспитание, развитие) дихотомичен.

Эти базовые факторы могут быть представлены через *условия, направленность, критерии, механизмы*, которые в свою очередь будут определены соответствующими пятью утверждениями. Далее давая оценку каждого утверждения по шестибальной шкале (0, 1, 3, 4, 5), мы получим методику-ориентир измерения качества образования [3]. Итог этого измерения представляет собой геометрический профиль уровня выраженности базовых факторов "образованности" человека.

*Методика-программа* получается на основе определения условий, направленности, критериев, механизмов соответствующими пятнадцатью утверждениями. *Методика-технология (коррекция)* получается на основе методики-программы, в которой соответствующие пятнадцать утверждений (по условиям, направленности, критериям, механизмам) будут заменены соответствующими коррекционными действиями (мероприятиями). Последняя методика по сути дела даёт программу действий образованности для конкретного человека

#### Литература

1. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспектива / Д. Равен. - Ц.: «Когито-центр», 1999. - 144 с.
2. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие/Под ред. М.М. Поташника. - М., 2000.
3. Малышев К Б Лебедев Я.Д. Применение обобщенного базиса при моделировании информационных технологий // Материалы международной конференции-Моделирование, оптимизация и интенсификация производственных процессов и систем, 29-31 октября 2001 г., Вологда.- С. 226-229.
4. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. - Л.: ЛГУ, 1984.
5. Бурбаки Н. Общая топология. - М., 1958.

## **РОЛЬ СЕМЬИ В МОДЕЛИРОВАНИИ И ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ПАРТНЕРА ДЛЯ БРАКА И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ**

И.Г. Станиславская

В настоящее время в нашем обществе происходит переход от представлений о семье как о ячейке общества к пониманию ее как ценности саморазвития, самовыражения и релаксации. С другой стороны российская семья находится в состоянии кризиса, социальной деградации. На протяжении последних лет существует устойчивая тенденция к ухудшению материального положения семьи, росту числа неполных семей, снижению интереса к рождению детей, росту отчуждения детей от семьи, падению авторитета родителей по сравнению с авторитетом сверстника, устроившегося в жизни, повышению уровня подростковой девиантности.

В связи с этим ну»<sup>на</sup> программа семейной социализации и воспитания жизнеспособной личности в современных условиях. Таким образом, значение исследования семейной проблематики, в современных условиях не уменьшается, а, скорее, все более возрастает.

Понимание роли семьи как определяющей не только развитие ребенка, но и развитие всего общества привело к росту научных исследований в области психологии родительско-детских отношений. Взаимодействие родителей с детьми является первым опытом ребенка и формирует модели поведения с другими людьми. Новые социально-экономические условия, сексуальная революция, создали новые трудности в понимании людей друг другом.

Изучение особенностей отношений детей и родителей, в отечественной психологии, проводится в основном в рамках педагогической, возрастной и медицинской психологии. При этом решаются важные вопросы влияния того или иного поведения, личностных качеств, установок родителя на формирование ребенка как личность или на возникновение нарушений в его развитии (А.Я.Варга, В.И.Гарбузов, А.И.Захаров, А.Л.Спиваковская, Э.Г.Эйдемиллер и др.). Огромный вклад в изучение данной проблематики внесли работы А.А.Бодалева, Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина и др.

Важно отметить, что семья является одной из самых закрытых межличностных групп для исследователя, и это создает определенные трудности для экспериментального исследования. Вместе с тем она оказывает мощное влияние во многих областях жизни, и с этим связана необходимость ее изучения, для решения теоретических и практических проблем семейной психологии. Системный подход, выбранный в данной работе, поможет глубже рассмотреть многообразные формы мысленного отражения субъектом многомерной реальности мира, поможет найти новые грани в понимании взаимодействия человека с окружающим его миром и с самим собой. Исследование формирования образа партнера в семейных отношениях позволит избежать многих личностных трагедий, связанных с семейными отношениями.

Преобладавший в обществе в течение многих лет уклад создал систему, основой сознания в которой служит не яркость личностного начала, а стабильность, являющаяся главной целью общественного существования. Сформировался индивид, полностью признающий верховность общности над собой, ее право распоряжаться поступками и определять его жизнь. Отказ от самостоятельности ради коллективного единения способствует развитию личностной пассивности, что не могло не сказаться на психологических особенностях семейных отношений. Экономические и социальные изменения в России внесли свою корректировку и в семейную сферу. Сегодня внешняя директивность утратила свою силу, а внутренний контроль выражен слабо, что приводит к хаосу внутри личности. При этом следует учитывать, что возрождение и развитие капитализма в России происходит болезненно и существенно отличается в социально-психологическом плане от западных стран. Это в первую очередь сказывается на семейных отношениях.

Знание особенностей формирования образа своего избранника для семейных отношений также является важным элементом социально-психологической подготовки профессионалов в работе семейных консультаций. Следовательно, необходимы исследования субъектов семейных отноше-

ний, их психологии развития и особенностей формирования личности с учетом сформированности образа партнера для семейной жизни.

Как правило, вся жизнь, которую не удалось прожить родителям в силу сложившихся обстоятельств передается по наследству детям, то есть последние вынуждены вступить на путь жизни, который должен компенсировать неисполненное в жизни родителей. Поэтому и случается, что сверхморальные родители имеют, так сказать, аморальных детей, что безответственный и праздный отец имеет обремененного болезненным честолюбием сына и т. д. Наихудшие последствия имеет искусственная бессознательность родителей. "Примером тому может служить мать, которая, чтобы не нарушить видимость благополучного брака, искусственным путем бессознательно поддерживает себя тем, что привязывает к себе сына — в определенной степени в качестве замены своему мужу. В результате этого сын становится вынужденным вступить на путь если не гомосексуализма, то, во всяком случае, на путь несвойственного для него выбора. Например, он женится на девушке, которая явно не может равняться с его матерью по многим показателям, и таким образом, не может с ней конкурировать, или же он оказывается во власти жены с властным, деспотичным и заносчивым характером, которая в известной степени, должна оторвать его от матери. Независимость выбора партнера проявляется и в такой, часто неосознаваемой форме.

*Неосознанные мотивации* имеют как индивидуальную, так и общую природу. Прежде всего, сюда относятся мотивы, возникающие под влиянием родителей. В этом смысле определяющим является отношение к родителям: для юноши — к матери, для девушки — к отцу. В первую очередь это характер связи с родителями, которая, способствуя или мешая, оказывает влияние на выбор партнера.

Изучение моделирования будущего образа брачного партнера в семейных отношениях способствует выбору партнера, похожего на отца или на мать. Неосознанное влечение не может осознанно проявиться в выборе брачного партнера по любви, напротив, затрудняет такой выбор. Чтобы понять этот социально-перцептивный механизм моделирования образа будущего брачного партнера в психике ребенка, происходящего под влиянием семьи, нужно, прежде всего, знать, откуда берется бессознательная связь с родителями и при каких обстоятельствах она модифицирует и затрудняет сознательный выбор брачного партнера. Частичные ответы на эти вопросы дает психоанализ Фрейда, впервые открывшего существование бессознательного слоя психики человека (З.Фрейд, 1900).

Для понимания этой проблемы необходимо выйти за пределы изучения индивида и рассмотреть его как элемент первичной социальной системы, в которую индивиду попадает сразу после биологического рождения и которая осуществляет социальное программирование его психики на начальном этапе социализации. Такой первичной социальной системой является семья, выполняющая функцию социального моделирования образа брачного партнера по *перцептивным эталонам*, содержащимся в психике родителей и их взаимоотношениях между собой и с ребенком в семье.

Наиболее чётко этот подход сформулирован в *транзактном анализе* (Э.Берн, 1991; Я.Стюарт, В.Джойс, 1996).

Данный подход выражает нашу попытку найти ответы на поставленные вопросы: " почему человек выбирает одного партнера для .321. отношений, а не другого?" Не является ли этот выбор заложенным кодом в психике человека? Формируется этот образ самим человеком, или этот образ формирует его окружение, и человек развивается уже под этот образ? Изучение образной сферы в данном контексте приобретает непосредственное значение для таких теоретических проблем психологической науки как, психология сознания, самопознания, резервные возможности психики. Не вызывает сомнения необходимость дальнейшего развития и уточнения научных концепций о формировании образа с позиций психологии развития личности в современной России, ее акмеологии как психологии успешного межличностного общения.

Огромная практическая значимость в изучении этой научной проблемы связана с психокоррекционной практикой. Здесь образы партнеров, хранящихся в памяти клиентов, выступают и как диагностический инструмент познания "неосознаваемого психического" человека, и как средство личностной коррекции. Переживания травмирующего опыта в семейной жизни приводят человека ни только к личностной драме, но и к деформации жизненной линии каждого следующего за этим родителем поколения. Можно с уверенностью утверждать, что в своей жизни человек менее свободен, чем он полагает. Большинство детей, будучи взрослыми людьми, во многих аспектах повторяют судьбу своих родителей, не осознавая этого, или же приписывают свои неудачи к «родовому року». Однако можно приобрести личностную свободу и избежать родовых семейных повторений.

В нашем исследовании мы предлагается принципиально новый подход к изучению проблемы формирования и моделирования образа будущего брачного партнера у людей под влиянием первичной социализации в семье. Расчленив феномен формирования образа на внутреннюю и внешнюю его стороны, мы пытаемся изучать *двойную природу* и многоуровневый системный характер этого явления.

Результаты этих исследований помогут в изучении проблемы формирования "образа-символа" (образ-кода) партнера для семейных отношений на различных возрастных этапах развития человека с учетом его принадлежности к той или иной социальной группе.

Следует соотнести следующие понятия. Под «образом» понимается отображение объекта, в котором сохраняется пространственно-временные и информационно-энергетические отношения объекта (модель, копия-слепок). При этом, общее и особенное выражается через субъективно окрашенное единичное (А.Н.Леонтьев, 1983).

Для психоаналитика "образ" может быть либо осознаваемым либо неосознаваемым. Для когнитивистов характерно определение образа, как способа кодирования, стратегии переработки информации. (У.Найсер, 1981;

S.M.Kosslyn,1980). В концепции У.Найсера образ является "схемой", "пространственным планом" и т.п.

Рассматривая вопрос об образе и его первичной психической форме - представлении, нельзя обойти понятие образа как модели. Сложность в изучении этого вопроса вносит различие одного и того же понятия, но обозначающегося разными терминами.

Рассматривая вопрос о роли "образе-модели" при выборе партнера для семейных отношений, следует, прежде всего, по возможности более точно и строго, определить содержание данного понятия. При попытке это осуществить, бросается в глаза огромное многообразие существующих в науке и технике, практической деятельности и повседневной жизни объектов, именуемых словом "модель". Это, конечно, вызывает определенные трудности, которые отдельные авторы хотят разрешить, отказываясь от попыток дать общее определение научных моделей и ограничиваясь лишь анализом различных видов моделей и без их взаимной связи.

Понимая такое сходство структур как отображение, можно сказать, что понятие модели всегда означает некоторый способ отображения или воспроизведения действительности, как бы ни различались между собой отдельные модели. «Модель, - как пишет Г.Фрейд, - следует всегда рассматривать как отображение. Вопрос состоит в том, что отображается и как выглядит функция отображения» (Г.Фрейд, 1960).

Важно подчеркнуть при этом, что понятие «отображение» имеет два значения, каждое из которых существенно для соответствующих видов моделей. В первом, гносеологическом, значении отображение понимается, в частности, как познавательный процесс, который состоит в воздействии явлений внешнего мира на познавательные способности человека, в результате чего в его сознание поступает информация извне, и возникают образы, имеющие в силу этого определенное сходство с соответствующими объектами. Во втором значении, отображение понимается как отношение сходства между двумя системами, из которых одна рассматривается как образ другой. В этом случае отображение непосредственного воздействия и непосредственного поступления информации от одной системы к другой, а представляет собой следствие других более сложных и отдаленных отношений между ними.

Слово «модель» произошло от латинского слова *modus* (мера, образ, способ). В научном обиходе со словом «модель» связаны два близких друг другу, хотя и несколько различающихся значения. Под моделью в широком смысле понимают мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (схематизированной или идеализированной) форме.

В более узком смысле понимают модели, когда хотят изобразить некую область явлений с помощью другой, более хорошо изученной, легче понимаемой, более привычной, когда хотят непонятное, свести к понятному. Такое понятие модели сливается с понятием о физической аналогии как отношения сходства систем, состоящих из элементов разной физической природы, но обладающих одинаковой структурой.

Символ отражает лишь существенное, отличительное в объекте. Вследствие отсутствия общей концепции образа терминологические проблемы определяются исследователем. Характеристики, относящиеся к образу результату (картинка), ортогональны по отношению к характеристикам мысленного манипулирования (А.А.Гостев, Б.М.Петухов, 1987).

*Концепция двоичного кодирования* использует термин "образ", когда речь идет о феноменальном содержании сознания *квасисенсорной природы*, и термин "репрезентация", когда объект отражен без сознания. В любом случае определение образа не может быть исчерпано какой-то одной трактовкой.

В большинстве отечественных исследований психическое отражение, включающее в себя ощущения, восприятия, представления, мысли и чувства, имеет две неразрывные стороны, которые фиксированы в двух понятиях: а) понятие "образ", или содержание отражения; б) понятие "материальная" основа образа, характеризующее функцию управления (регулирования) поведением субъекта. Содержание отражения (образ) непосредственно обращено к его носителю-субъекту, представляя в целом его внутренний, субъективный мир. Каждый субъект имеет индивидуально неповторимый код, который определяется неповторимостью жизненного пути, индивидуального опыта данного субъекта. (В.С.Тюхтин, 1963).

О различии *двух видов* образа могут говорить различия их субъективной отчетливости, а также то, что образ представлений никогда не локализуется во внешнем пространственном окружении.

Интенсивное изучение образа ведется в когнитивной психологии, где обсуждается проблема соотношения образа, возникающего в результате актуального восприятия с представлениями тех же самых предметов и событий. В данном исследовании необходимо рассмотрение восприятия межличностного, восприятие и оценка человека человеком.

Значительное число исследований межличностного восприятия посвящено изучению формирования первого впечатления о человеке. Еще одним признаком образа является то, что его объективное содержание непосредственно обращено к субъекту, который формирует образ и руководствуется им в поведении. В подсознании каждого человека заложен не идеальный образ возлюбленного или возлюбленной, а определенные биологические типы, которые человек опознает. Для разных людей эти типы разные, а значит и эталон красоты для каждого человека свой. Данные типы своего выбора человек на протяжении всей жизни формирует за счет изменения как внешних, так и внутренних факторов. При встрече со своим избранником в мозг идет сигнал и происходит опознание "идеального" образа и реального (партнера).

Опознавательный процесс является одним из основных психических процессов, его исследование имеет несомненный теоретический интерес. С другой стороны, работы по узнаванию заключают и практическую ценность. Необходимость экспериментального изучения процесса узнавания у человека признается не только психологами, но и представителями других наук, в частности кибернетиками.

За последние годы в отечественной и зарубежной психологии значительно увеличилось число исследований, посвященных специально узнаванию. Однако теоретические работы по этому вопросу встречаются редко. Дело в том, что процессы узнавания "растворились" в других проблемах, Процесс узнавания как отдельный процесс рассматривался в работах таких авторов как И.М.Соловьев, Ф.Бартлетт, М.С.Шехтер, В.П.Зинченко.

Когда на основе усвоенных признаков происходят процессы узнавания, здесь тоже совершаются акты выделения предмета. Например, в предъявленном объекте (партнере) выделяются искомые признаки. Но такое выделение признаков (ранее уже знакомых субъекту и зафиксированных в памяти в качестве отличительных признаков), конечно, не тождественно с первоначальным выделением объекта.

Изложенное представление о процессах усвоения и использования признаков совпадают с соображениями Н.А.Бернштейна (1962), который писал, что мозг обладает способностью выделять существенно определяющие признаки из всей массы признаков и использовать их для отождествления.

Следует отметить работы В.П.Зинченко, который впервые аргументировано, поставил вопрос о необходимости различать процессы выделения признаков и процессы их дальнейшего использования в опознавательных целях. На основании экспериментов В.П.Зинченко пришел к выводу, что процессы первоначального выделения специфических признаков объекта происходят при обязательном обследовании объектов с помощью движений рецепторных органов. Напротив, когда отличительные признаки объекта уже используются в целях его опознания, движение рецепторных органов, в частности глаз, не обязательно; если же оно происходит, то в иной форме. В.П.Зинченко различает перцептивные процессы (обследование объекта с целью выделения его специфических признаков) и опознавательные.

Необходимо дать более полную и разностороннюю классификацию признаков, играющих роль в процессах узнавания. Прежде всего, отметим, что признак может быть разным по своему составу (по структуре). В одних случаях он состоит из одного простого свойства, в других - представляет собой комбинацию, сочетание из нескольких таких свойств. Особо отметим признаки, которые можно условно назвать целостными. Целостным мы называем такой признак, который фигурирует в данном опознавательном процессе как элементарный, не разлагаемый. Независимо от классификации признаков по их составу (структуре) они распадаются на несколько других групп. В этой классификации ведущее значение имеет то, является ли данный признак отличительным и является ли он постоянным.

Остановимся на самих понятиях, "отличительный признак", "постоянный признак". Признак данного класса, например класса А, является отличительным, если он имеется только у объектов данного класса, т.е. если он не встречается у других объектов. Признак данного класса является постоянным, если он имеется у объектов данного класса всегда, если он при-

сущ всем, без исключения членам данного класса (МС.Шехтер, 1967). Сформированный в единстве восприятия, мышления и речи образ - представление является качественно новой, прогрессивной и специфичной ступенью познания, формой более обобщенного, но вместе с тем чувственно-отражения реальности. Визуализация всего чувственного опыта позволяет зрительной модальности быть доминирующей, играть роль внутреннего канала связи между анализаторными системами, как на перцептивном уровне, так и на уровне представлений. Образы полимодальны, что обеспечивает более адекватное отражение и регулирование, особенно в трудных условиях. В конкретном образе можно выделить ведущую модальность.

Симантически кодированная информация переводится в образную репрезентацию только в случае необходимости. Реактивация существенных свойств - стимулов начинается с признаков, которые имеют для представления стимула в форме образа особое значение.

Говоря о состоянии проблемы, нельзя не отметить проблемы отношений со *значимыми другими*. В 1892 году классик психологии личности У.Джемс писал: " По существу человек имеет столько же социальных Я, сколько имеется индивидов, которые признают его и имеют представление о нем... Но поскольку эти индивиды... естественно входят в определенные классы, то мы можем практически утверждать, что человек имеет столько же различных социальных Я, сколько имеется определенных групп лиц, мнение которых для него значимо".

Чаще всего к значимым, относят лиц ближайшего окружения: членов семьи, родственников, друзей - людей, психологически наиболее близких человеку, т.е. тех, с кем наиболее часто и интенсивно ему приходится общаться. Значимые - это "все, с кем человек близко знаком, - но высокая степень интимности не является необходимой ... Значимая аудитория может также включать воображаемые персонификации, такие, как популярные герои или авторы любимых книжек" (Т.Шибутани, 1969). Таким образом, остается спорным: всегда ли значимый человек воспринимается "близким"? Каждый ли из "близких" всегда значим? Благодаря чему значимым может стать человек, с которым вы непосредственно общаетесь?

Неясен также ответ на вопрос: обязательно ли общение со значимыми людьми характеризуется положительной эмоциональной окраской и стремлением к встречам или значимость может сопровождаться тенденцией к избеганию и негативизмом? Ведь "иногда человек, который ненавидит каких-то людей. Действует им назло, поддерживая уважение к себе, что вынуждает их огорчаться и сердиться" (Т. Шибутани, 1969).

Несмотря на значительный стаж исследований по теме значимых других ученые не пришли к единому мнению относительно круга значимого общения для конкретного человека, кого следует включить в этот круг, а кого оставить за его пределами. Количество потребностей, которые может удовлетворить партнер, практически не ограничено. И любая из них способна "привязать" к другому человеку.

Таким образом, деятельная забота о другом человеке способна сделать его значимым в не меньшей мере, чем нужда в нем как в средстве удовлетворения собственных эгоцентрических потребностей. Однако диапазон потребностей, связывающих человека с человеком, не исчерпывается и добавлением альтруистических стремлений - быть нужным другому. Кроме служения себе или другому существует еще и служение идее. Именно поэтому значимым может стать человек, живший задолго до вашего рождения (выдающийся мыслитель, политический деятель, поэт, художник...), или литературный герой, чья жизнь - результат художественного вымысла. Носитель ценной для вас идеи может быть и современник, не обязательно знаменитый, всем известный, но и любой человек, близкий по духу.

*Семья - сложный социобиологический организм.* Глубоко понять все аспекты ее бытия, а тем более изменить их можно, лишь изучая семью в комплексе ее связей и отношений. Обострение противоречий в одной сфере жизнедеятельности семьи может нарушить нормальные отношения в других областях.

Литература:

- 1.Берн Э. Транзактный анализ в группе. М.:Лабиринт, 1994.-174 с.
- 2.Гостев А.А., Петухов Б.М.Измерение и факторизация характеристик вторичного образа. Вопросы психологии №2,1987. с. 134-141.
- 3.Леонтьев А.Н. - Избранные психологические произведения. Т.2. М., 1983.
- 4.Тюхтин В.С. О природе образа. Высш.шк., М. 1963.
- 5.Шибутани Т. Социальная психология. М., 169, с.335.
- 6.Эйдемиллер Э.Г.Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие. М.:Фолиум, 1996.

## МЕТОДЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Г.Е. Леевик

"Модель - это система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе". Это определение, которое, скорее всего, является наиболее общим, предложено А. И. Уёмовым тридцать лет назад. (5, с.48). В психологии метод моделирования получает все более широкое распространение. Вместе с тем следует отметить, что теоретических работ, посвященных основам или принципам психологического моделирования личности крайне мало, хотя число психологических концепций личности только в русскоговорящей науке уже составляет несколько десятков.

Более того, уже проводится анализ и сопоставление различных концепций. Для *моделирования личности* более удобным кажется более частное определение модели, предложенное А. А. Братко: "под моделью подразумевается искусственно созданное для изучения явление, аналогичное другому явлению, исследование которого затруднено или вовсе невозможно" (6, с. 10).

В таком понимании значение термина "модель" раскрывается словами: аналог, соответствие, подобие.

Термин "моделирование" появился в научной литературе позднее, чем "модель" и определен еще менее точно. В самой общей форме моделирование может быть охарактеризовано как "научный метод исследования различных систем путем построения моделей этих систем, сохраняющих некоторые основные особенности предмета исследования, и изучение функционирования моделей с переносом получаемых данных на предмет исследования" (8).

Для психологической теории особое значение приобретают попытки построения *моделей личности*, как промежуточного звена между практикой и теорией. В общей психологии такого рода модели разработаны В. А. Ганзельным, В. М. Мельниковым, Л. Т. Ямпольским. Сравнить упомянутые модели личности между собой крайне трудно - они лежат на разных уровнях психологической теории, хотя и решают каждая свой круг вопросов.

В определениях многих авторов, прежде всего, подчеркивается характер взаимоотношений между моделью и оригиналом. Принято считать, что модель не может быть точной копией оригинала по всем характеристикам, это требование невыполнимо. Даже самая лучшая *модель личности* может в какой-то мере заменить оригинал в какой-нибудь рдной или в лучшем случае нескольких свойствах или функциях. Модель всегда проще оригинала. Однако по интересующим исследователя параметрам между моделью и оригиналом желательно иметь возможно более точное соответствие. Вся совокупность степеней подобия модели и оригинала может быть охвачена двумя классами: гомоморфизмы и изоморфизмы. Точность соответствия модели в большей степени зависит от сложности оригинала. По нашему убеждению, *оригинал* - личность является очень сложной системой, поэтому, точность её модели не может быть очень высокой.

Сложность применения метода моделирования в психологии (и в психологии личности в частности) определяется многими причинами:

Во-первых, как считают Б. Ф. Ломов, В. И. Николаев и В. Ф. Рубахин специфика психических явлений, состоит в том, что они представляют собой различные формы субъективного отражения предметов и явлений объективной действительности. В процессе исследования оказывается необходимым рассматривать отношения разного порядка:

- психическое рассматривается как образ,
- психическое рассматривается как функции мозга, - -
- психическое рассматривается как регулятор поведения.

Эти и другие отношения реализуются в едином процессе, динамика которого зависит от конкретных условий его протекания.<sup>1</sup>

Во-вторых, личность как объект психологических исследований, не поддается непосредственному изучению. Свойства, состояния и процессы человека оцениваются опосредовано, фиксируя его поведение, результаты деятельности и т.д. Такое изучение, уже по-существу является модельным. Моделирование свойств и характеристик личности есть построение модели моделей, или же *моделирование второго порядка*.

В-третьих, изучая одного или группу испытуемых, психолог часто интересуется не индивидуально-неповторимыми особенностями лиц, а общими закономерностями свойственными генеральной совокупности людей. В этом случае единичный испытуемый или экспериментальная группа выступают в качестве модели генеральной совокупности. А для того, чтобы модель была подобна оригиналу необходимо строго выполнять правила формирования выборок.

В-четвертых, некоторыми исследователями различные варианты метода моделирования применялись с нарушениями методологических принципов, присущих этому методу, что привело к сомнениям в эффективности его использования в психологии.

Успешное использование моделирования как специфического метода познания личности требует устранения многозначности понятий "модель" и "моделирование". В настоящее время в термин "модель" вкладывают самое различное содержание - от машины до теории. Классификация видов моделей:

Модели могут различаться:

1. По их физической природе на: материальные - идеальные;
2. По способу реализации:
  - а/ материальные модели делятся на физические и математические;
  - б/ идеальные модели делятся на знаковые и модели-представления;
3. По характеру воспроизводимых сторон оригинала: субстанциональные, структурные, функциональные, смешанные.
4. По степени адекватности оригиналу - образные, концептуальные, математические, логико-математические, жестко алгоритмические, эвристические, блок - схемные, вещественные.

В свою очередь в группе математических моделей можно выделить подгруппу статистических моделей, подразделяющуюся на модели распределенных, корреляционных, факторных, статистические модели отдельных явлений, имитационные.

Различные виды моделей предназначены для выполнения самых разных функций, основными среди которых, по мнению Б. А. Глинского с соавторами являются: измерительская, описательная, интерпретаторская; объяснительная, предсказательная и критериальная (8).

Признано, что *модель является аналогом оригинала*. Однако познавательная ценность умозаключений по аналогии с давних пор ставилась под сомнение. Сторонниками выводов по аналогии были разработаны правила, хотя и ограничивающие сферу применения этих выводов, но существенно повышающие их надежность. Обычно выделяют следующие четыре правила:

1. Вывод по аналогии будет тем более вероятным, чем больше общих признаков выявлено у сравниваемых явлений /полнота/.
2. Чем существеннее найденные сходные черты у сравниваемых явлений, тем выше степень вероятности вывода /существенность/.

3. Чем сильнее взаимная связь сходных черт явлений, тем вероятнее вывод /теснота/.

4. Если явление, в отношении которого мы делаем вывод по аналогии, обладает еще каким-нибудь свойством, несовместимым с тем свойством, о существовании которого мы заключаем, то общее сходство не имеет никакого значения (непротиворечивость).

Эти правила применимы как к традиционным выводам по аналогии, так и к аналогиям соответствия, к функционально-структурным аналогиям. Тот факт, что логическим основанием метода моделирования являются выводы по аналогии, еще не означает недостаточность результатов этого метода.

В научной Литературе встречается не так уж много работ по моделированию личности с учетом её жизнедеятельности. Вместе с тем предлагаемые различными авторами модели существенно различаются в зависимости от того научного направления или научной дисциплины, в рамках которой они разработаны. Развитие кибернетики открыло широкие возможности для моделирования личности на ЭВМ. Первой публикацией в этом направлении принято считать работу Дж.Лойелина, в которой излагалась действующая модель личности, названная автором "Олдос". В эти же годы стали известны модели «невротической» личности Колби и модель «Гомункулус». Эти машинные модели личности обладали рядом существенных недостатков: бедностью реакции, очень большим обобщением представленных личностных качеств человека и крайним упрощением механизмов личности в целом. С другой стороны, эти модели впервые продемонстрировали возможность моделирования на ЭВМ пусть в крайне упрощенном виде, такой сложной динамической системы, как личность. Создание компьютеров-шахматистов, способных побеждать гроссмейстеров, компьютеров-переводчиков, читающих и говорящих компьютеров доказало возможность моделирования процессов мышления и человеческой речи на ЭВМ. Рече-мыслительные процессы - основные психические функции человека как индивида и субъекта деятельности (С.Л.Выгодский, 1934; Б.Г.Ананьев, 1969).

С помощью кибернетических принципов Н. М. Амосов и его сотрудники строят функционально-структурные модели весьма большой сложности.. Однако **личность** является ещё более сложной системой и построение её модели требует ещё большего упрощения и обобщения. В итоге модель обобщенной личности претендует на выявление закономерностей некоего типа личности, представляющего если не всё человечество, то большую социальную группу. Таким образом личность есть модель социогруппы. Сложность моделирования психических феноменов, в том числе и личности, вынуждает Н.М. Амосова признать: "В конце концов, я хотел представить новый подход к пониманию механизмов психики – не от физиологического анализа, а от кибернетического синтеза. К сожалению, такой подход имеет важный недостаток: истину надо доказывать работающей моделью. Пока её нет, все построения висят в воздухе. Действующая киберне-

тическая модель личности, учитывающая многообразие её содержания и психологическую специфику и позволяющая прогнозировать развитие личности в тех или иных условиях деятельности, остается еще делом будущего.

В социологии метод моделирования применяется для построения моделей личности специалиста. Е. Э. Смирнова и А. Н. Максимов считают, что модель личности специалиста - это конкретная совокупность профессиональных, социальных, нравственных, политических, психических, физических и других черт, наличие которых диктуется требованиями определенного этапа развития общества и научно-технической революции. *Модель личности специалиста* должна отражать в себе ту совокупность характеристик человека, без наличия которых он не сможет функционировать в той или иной роли, на том или ином месте.

В качестве теоретического фундамента модели личности социологи А. Н. Максимов, Е. Э. Смирнова, Ю. А. Лаврикова, И. И. Сигов и другие провозглашают понятия "всесторонне и гармонически развитый человек" и "личность", однако фактически изучают модель его деятельности. Например, за основу модели принимаются учебные планы, программы и другие документы, регламентирующие учебный процесс, профессионально важные качества, знания и умения. В социологии большинство моделей личности имеет нормативный характер, т.е. модель предписывает *каким должен быть* и, прежде всего, *что должен делать* конкретный человек данного социального статуса, например, выпускник Вуза.

В прикладных психологических дисциплинах метод моделирования всё чаще применяется при решении частных задач.

Например, в социальной психологии в работах Е.С.Кузьмина с сотрудниками, В.А.Ядова разработаны модели личности инженеров двух уровней: нормативные и поисковые. Сравнение моделей личности инженеров различного статуса позволяет выявить потенциальные возможности личности. При создании модели личности принимается в расчет и структура личности в качестве объекта изучения. Причем структура личности определяется, в основном эмпирически в виде корреляционных графов или блоков, выделенных с помощью факторного анализа или методом таксономии. Проводится также теоретическое обоснование структуры личности в рамках определенных психологических концепций личности.

Особое внимание структуре личности уделено В. А. Богдановым. В представленной им графической модели личности выделены в различные её уровни, связанные как с индивидуальными психическими процессами, так и с подструктурами личности и с групповыми процессами.

В социальной психологии модели личности в явном или неявном виде обязательно учитывают не только специфику деятельности, но и особенности группы, в которой человек работает, учится, живет.

В педагогической психологии термин "моделирование" личности почти не применяется. Но при решении вопросов формирования личности учителя в педагогической деятельности, Н. В. Кузьминой и другие авторам случается строить модели личности. Например, Н. В. Кузьмина выделяет совокупность



профессиональных и личностных свойств "учителей-мастеров своего деда", которая фактически является моделью личности учителя, имеющей поисковый характер. В последнее время появляется работы, в которых не только создаются различные модели личности, но и с их помощью получает новые психолого-педагогические знания.

В психологии спорта А. Ц. Пуни и другие авторы выделяют различные наборы черт психического склада личности спортсменов, характеризующих их как граждан СССР и как лиц, занимающихся данным видом спортивной деятельности.

Фактически, такие совокупности черт являются нормативными моделями личности. Вместе с тем, современное развитие спорта неуклонно требует от психологов предсказания поведения спортсмена в стрессовых ситуациях.

Правильный прогноз возможен только с помощью метода моделирования. Поэтому в психологии спорта строят разнообразные модели личности спортсменов, которые делятся на:

1. Модели личности спортсмена, представляемые как совокупность его состояния, в которой могут быть показаны результаты, соответствующие высшим мировым достижениям.

2. Модель личности понимается как набор качества, присущих одному выдающемуся спортсмену (напр. В. Брумелю, А. Медведю и др.).

3. В западной психологии спорта модель личности спортсмена представляют в виде его личностного профиля, который сравнивают с профилем успешно выступающего *спортсмена - чемпиона*.

4. В настоящее время ряд авторов разрабатывают представления о структурно-функциональных моделях личности спортсменов.

Общая тенденция применения метода моделирования в психологии спорта заключается в упрощенном понимании моделирования лишь как процесса построения моделей. Также как в социальной психологии, медицинской психологии и некоторых других отраслях психологического знания, которые мы рассматривать не будем, здесь не проводится работа по испытанию моделей и получению при этом новых знаний об оригинале. %

Анализ философской /теория познания/, кибернетической /теория систем/ и психологической литературы по проблеме моделирования личности показывает, что процесс моделирования по своему содержанию и алгоритму проведения существенно различается в зависимости от: 1)Вида модели; 2)Задач исследования; 3)Теоретических позиций автора; 4)Особенностей объекта моделирования.

С гносеологической точки зрения, моделирование в любом случае предполагает: наличие субъекта познания, объекта познания и модели, опосредствующей отношения познающего субъекта и познаваемого объекта.

Общая схема моделирования, впервые предложенная Б. А. Глинским с соавторами, может быть представлена в следующих четырех этапах (8): 1)Постановка задачи;2)Создание /выбор/ модели; 3)Исследование модели; 4)Перенос знаний с модели на оригинал.

В кибернетике, логике и психологии предлагаются более подробные и частные схемы процесса моделирования, порою противоречащие друг другу. Для задач моделирования личности в условиях конкретной деятельности эти схемы не пригодны, т.к. в них не отражена специфика объекта исследования личности, и предмета исследования личности в деятельности.

Для наших целей - моделирования личности в условиях конкретных видов деятельности - разработана схема психологического моделирования личности. Она состоит из четырех этапов:

**Первый этап - создание теоретической и эмпирической базы для построения модели личности** - включает в себя:1)Определение целей моделирования и назначения моделей, набор вида их описания; 2)Выделение предмета исследования;3)Выбор рабочей психологической концепции личности; 4) Обобщение литературных данных в рамках этой концепции; 4) Исследование объекта с помощью набора экспериментальных процедур, адекватных теоретическим представлениям о личности; 5)Получение совокупности эмпирических характеристик личности; 6) Анализ результатов исследования с целью проверки соответствия эмпирических данных теоретическим положениям;7)Уточнение состава методик; 8)Описание эмпирических данных в терминах психологической концепции личности.

Основной задачей этого этапа процесса моделирования является выбор теоретических и эмпирических оснований для создания модели личности. Содержание этапа разворачивается согласно логике любого психологического исследования личности. Процесс моделирования личности не начинается с абстрактного образа, а является продолжением психологического исследования личности иными методами. Этим подчеркивается преемственность методов конкретной науки психологии и общенаучного метода моделирования.

Второй этап - *создание модели личности* - требует четырех последовательных шагов: 1)Формулирование основных критериев построения модели; 2) Выбор адекватных критериям и задачам исследования методических приемов для создания модели; 3)Определение общих, особенных и сугубо специфических компонентов модели;4) Построение вероятностных структурных схем модели личности.

Основной задачей этого этапа является построение конкретных моделей личности, имеющих теоретическое и прикладное значение.

Третий этап - *исследование модели* - включает: 1) Испытание модели с целью получения новых знаний об оригинале; 2)Верификацию модели и данных, полученных с помощью метода моделирования;

Испытание модели осуществляется введением в модель независимой переменной. При этом в зависимости от принимаемых ею значений изучается динамика отдельных компонентов и связей модели личности. Если эта переменная принимает фиксированное значение, то возможно построение текущих моделей личности, а также экстраполяция результатов и построении перспективной модели.

Верификация модели и полученных при моделировании данных требует: а) Проверки степени подобия между моделью и оригиналом; б) Опре-

деление точности получаемых при испытании модели выводов; в) Определенные сферы приложения построенных моделей личности.

#### **Четвертый этап - перенос знания с модели на оригинал.**

Основная задача этапа - корректное распространение на объект исследования выводов и закономерностей, полученных при испытании модели. Это возможно благодаря наличию определенного соответствия элементов и отношений модели и оригинала. При этом, делая выводы по аналогии, важно учитывать правила, повышающие их надежность: правила полноты, существенности, тесноты связей и непротиворечивости. При переносе сведений с модели на оригинал не изменяется язык описания результатов. *Феномену личности* приписываются факты и закономерности, полученные при испытании модели.

Важно отметить, что собственно психологическое моделирование личности отличается от эвристического, кибернетического, математического или любого другого тем, что на всех его этапах постоянно подчеркивается психологическая сущность модели. Она описывается в терминах определенной психологической концепции личности, а в процессе моделирования и для проверки истинности модели используются психологические методы.

Особой сложностью психологического моделирования личности является учет основных факторов, оказывающих формирующее влияние на личность - характера деятельности, системы отношений с другими людьми и пр. На основании опыта построения моделей личности по указанной выше схеме моделирования в условиях конкретной профессиональной деятельности можно сделать вывод о практической пользе метода психологического моделирования в решении целого ряда сложных вопросов.

Литература:

1. Леонтьев А. Н., Джафаров Э.Н. К вопросу о моделировании и математизации в психологии. - Вопросы психологии. 1973, №3.
- 2.Штофф В.А. Моделирование и философия. М.Л. 1966.
- 3.Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.,1984.
4. Ломов Б.Ф., Николаев В.И., Рубахин В.Ф. Некоторые вопросы применения математики в психологии. В кн: Психология и математика. М. 1976. с. 22. • -
5. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования. М. 1971.
6. Братко А. А. Моделирование психики. М. 1969.
- 7.Темников Ф.Е. Модели и моделирование. В кн: Моделирование сложных систем. Материалы семинаров. М.,1978.
- 8.Глинский Б.В. и др. Моделирование как метод научного исследования. М. 1965.
- 9.Амосов Н.М. Алгоритмы разума. Киев. 1979.
- 10.Максимов А.Н. Некоторые аспекты моделирования личности специалиста. В Кн: Проблемы личности и воспитания молодежи. М. 1977.
- 11.Бодалев А.А. О состоянии и перспективах изучения личности психологической наукой. Советская педагогика 1980 №10.
- 12.Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности. В кн: Теоретические проблемы психологии личности. М. 1974. с.3-33
- 13.Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., Просвещение 1985.

## **ВОСТОЧНО-АЗИАТСКАЯ МОДЕЛЬ МЕХАНИЗМА ПЕРЕРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ ЧЕЛОВЕКОМ**

И.А.Воронов

**1.Переработка информации у человека.** Многие современные ученые склонны рассматривать организм человека как активный преобразователь информации, всегда стремящийся к обобщению и истолкованию поступающих сенсорных данных и к интерпретации и восстановлению информации, хранящейся в его памяти, с помощью разного рода алгоритмов и стратегий. Это относительно новый подход к изучению человека, однако он уже достаточно сложился за последнее время. Родоначальником этого направления общепризнанно считается американский математик Норберт Винер (1894-1964). Его книга «Кибернетика, или управление и связь в животном и машине» (Norbert Wiener. Cybernetics or control and communication in the animal and the machine), вышедшая в свет в 1948 году, а второе издание в 1961 году, сыграла большую роль в развитии современной науки [Винер Н., 1983, 2001].

В числе западных ученых, занимающихся проблемой переработки информации у человека с психологических позиций, вслед за Н.Винером, безусловно следует назвать Петера Линдсея и Дональда Норманна [Lindsay Peter H., Norman Donald A., 1972]. В их книге «Переработка информации у человека. Введение в психологию» (Human Information Processing. An Introduction to Psychology. 1972), мы находим довольно зрелое прикладное применение кибернетики в психологии.

Основой их книги является идея алгоритмизации обработки информации «Пандемониум», предложенная еще Селфриджем в работе «Пандемониум: система обучения» (Pandemonium: A paradigm for learning) [Selfridge O., 1959]. Система «Пандемониум» описывает 4 этапа обработки информации человеком как личностью:

1. Узнавание информации;
2. Выделение признаков;
3. Опознавание информации;
4. Принятие решения.

Добавляя идею обратной связи Норберта Винера, автор настоящей статьи надстраивает «Пандемониум» еще двумя немаловажными шагами:

5. Обратная связь;
6. Окончательное принятие решения.

Назовем новый алгоритм «Пандемониумом». Не углубляясь в теорию кибернетики, возьмем этот алгоритм за основу дальнейших рассуждений.

В системе распознавания образов этот алгоритм используется достаточно успешно и его обоснование уже далеко вышло за рамки теоретических рассуждений - на его основе строится искусственный интеллект. Примером тому является работа «искусственного глаза» - сканера, кото-

рый автор настоящего исследования достаточно много использовал при написании настоящей работы.

■ Проблема искусственного интеллекта не чужда и отечественным ученым В той или иной мере ее касались И.П.Павлов (учение об условных рефлексах), Л.С.Выготский и А.Н.Леонтьев (роль процесса отражения в активной психической деятельности человека), Б.Г.Ананьев (теория современного человекознания), А.Р.Лурия (анализ процессов переработки информации у человека), П.К.Анохин (теория функциональных систем), Н.А.Бернштейн (теории физиологии рефлексов и физиологии активности) [Щиндсен П., Норман Д., 1974].

Последние годы в связи с развитием компьютерной техники ряд отечественных ученых, например, Ю.М. Забродин (1983), С.Г. Короткий (1995, 2000), Жданов А.Б. (2000) и др. активно работали над этой проблемой Однако увлекательность проблемы моделирования работы мозга оказала ей дурную услугу. Неоднократно эта тема страдала от некомпетентных или недобросовестных интерпретаторов, претерпевая необоснованные но весьма захватывающие дух взлеты, обескураживающие и тяжелые своими последствиями спады, периоды забвения. Кажется, лишь в последние десять лет волнение улеглось и исследования в этой области протекают в сравнительно деловой и спокойной обстановке [А.Б.Жданов, 2000]. А Жданов, доктор физико-математических наук, заведующий Отделом имитационных систем Института системного программирования РАН указывал (2000): «Обычно при моделировании нервных систем в точных науках пользуются следующими синонимами биологических объектов.

<b>Кибернетические объекты</b>	<b>Биологические объекты</b>
Среда	Окружающая среда
Объект управления (ОУ)	Организм
Управляющая система (УС)	Нервная система и мозг
Датчики	Рецепторы
Исполнители	Эффекторы

Что касается восточно-азиатской классической модели личности, то окружающей её средой в данном случае следует считать Космопланетарную Солнечную систему и ее физические поля. Основной характеристикой внешней среды с позиций экзогенной гелиофизической теории принимается закономерность регулярных изменений внешних условий, связанных, по всей видимости, с положением Земли на гелиоцентрической орбите и, как следствие, с изменениями физических характеристик геофизических полей [Цыбульский В.В., 1982; Алякринский Б.С., Степанова СИ., 1985; Физика космоса, 1986; Агаджанян Н.А., Шабатура КН., 1989; УмфриА.Т., 1990; Филиппов ЕМ., 1991; Чубарое В.А., 1993 и мн.др.]. На один оборот Земли вокруг Солнца приходится около 716 прогнозируемых изменений этих характеристик.

Таблица 1.

Что касается восточно-азиатской классической модели личности то окружающей её средой в данном случае следует считать Космопланетарную Солнечную систему и ее физические поля. Основной характеристикой внешней среды с позиций экзогенной гелиофизической теории принимается закономерность регулярных изменений внешних условий, связанных, по всей видимости, с положением Земли на гелиоцентрической орбите и, как следствие, с изменениями физических характеристик геофизических полей [Цибульский В.В., 1982; Алякринский Б.С., Степанова СИ., 1985; Физика космоса, 1986; Агаджанян Н.А., Шаба-тура КН., 1989; УинфриА.Т., 1990; Филиппов ЕМ., 1991; Чубарое В.А., 1993 и мн.др]. На один оборот Земли вокруг Солнца приходится около 716 прогнозируемых изменений этих характеристик.

#### **Биологические объекты**

Окружающая среда

Организм

Нервная система и мозг

Рецепторы

Эффекторы

Человек рассматривается здесь как система функциональных блоков, деятельно объединенных на принципе сегментарной иннервации нервной системой и мозгом. Восточно-азиатская модель личности состоит из 144-х дхарм, аналогичных по своему смыслу личностным чертам в западной интерпретации, каждая из которых перерабатывает информацию по стандартному алгоритму «Пандемониум» и отправляет принятое решение группе соответствующих эффекторов.

Восточно-азиатская модель личности может быть определена как психофизическое стимульное пространство ощущений человека. Психика в данном случае выступает как функция мозга и нервной системы. Понятие «психическое отражение» относится не только к явлениям «внешнего» мира, но и мира «внутреннего». Поэтому отождествление в термине «дхарма» понятий «черта личности», «орган чувств», «рецептор-эффектор» в зависимости от ее (дхармы) функций представляется в восточно-азиатской модели личности вполне естественным.

2. Восточно-азиатская модель механизма переработки информации у человека. Вопрос о моделировании механизма переработки информации у человека учёными стран Восточной Азии был поднят одним из первых в системе их философских и психологических воззрений на мире на место человека в воспринимаемом им мире. Китайская «Книга перемен» (И-цзин) - является тому подтверждением [Щуцкий Ю.К., 1992; Фалев А.К., 1993; ЧжоуЦзунхуа, 1996 и др.].

Таблица 1.  
Последовательность сбоев алгоритма переработки информации у человека в зависимости от положения Земли на гелиоцентрической орбите\*)

1	1 октября	17 31 декабря	33 1 апреля	49 2 июля
2	7 октября	18 января	34 7 апреля	50 9 июля
3	13 октября	19 11 января	35 13 апреля	51 15 июля
4	19 октября	20 17 января	38 19 апреля	52 21 июля
5	24 октября	21 23 января	37 12 апреля	53 27 июля
6	30 октября	22 28 января	38 30 апреля	54 1 августа

7	5 ноября	23 3 февраля	39 6 мая	55 6 август
8	10 ноября	24 9 февраля	40 11 мая	56 12 август
9	16 ноября	25 15 февраля	41 17 мая	57 18 август
10	22 ноября	26 20 февраля	42 23 мая	58 23 август
11	28 ноября	27 26 февраля	43 29 мая	59 29 август
12	3 декабря	28 4 марта	44 3 июня	60 3 сентября
13	8 декабря	29 9 марта	45 8 июня	61 8 сентября
14	14 декабря	30 15 марта	46 14 июня	62 14 сентября
15	19 декабря	31 21 марта	47 20 июня	63 20 сентября
16	25 декабря	32 27 марта	48 26 июня	64 26 сентября

\*)Данные таблицы 1 получены в процессе е акупунктурной диагностики и включенных медицинских наблюдений.

В «Книге перемен» 64 гексаграммы, описывающие 64 возможных состояния механизма переработки информации у человека, расположены в так называемой последовательности Вэнь-вана. По мнению автора, последовательность гексаграмм Вэнь-вана передает последовательность сбоев алго-

**Кибернетические объекты**

- Среда
- Объект управления (ОУ)
- Управляющая система (УС)
- Датчики
- Исполнители

**Биологические объекты**

- Окружающая среда
- Организм
- Нервная система и мозг
- Рецепторы
- Эффекторы

Таблица 1.

Последовательность сбоев алгоритма переработки информации у человека в зависимости от положения Земли на гелиоцентрической орбите\*)

1	1 октября	17 31 декабря	33 1 апреля	49 2 июля
2	7 октября	18 6 января	34 7 апреля	50 9 июля
3	13 октября	19 11 января	35 13 апреля	51 15 июля
4	19 октября	20 17 января	36 19 апреля	52 21 июля
5	24 октября	21 23 января	37 12 апреля	53 27 июля
6	30 октября	22 28 января	38 30 апреля	54 1 августа
7	5 ноября	23 3 февраля	39 6 мая	55 6 август
8	10 ноября	24 9 февраля	40 11 мая	56 12 август
9	16 ноября	25 15 февраля	41 17 мая	57 18 август
10	22 ноября	26 20 февраля	42 23 мая	58 23 август
11	28 ноября	27 26 февраля	43 29 мая	59 29 август
12	3 декабря	28 4 марта	44 3 июня	60 3 сентября
13	8 декабря	29 9 марта	45 8 июня	61 8 сентября
14	14 декабря	30 15 марта	46 14 июня	62 14 сентября
15	19 декабря	31 21 марта	47 20 июня	63 20 сентября
16	25 декабря	[ 32 27 марта ]	48 26 июня	64 26 сентября



не иметь между собой экологических связей. Человек является одним из звеньев естественных биологических цепей в биосфере. Но, по особому своему в ней положению и по имеющемуся у него разуму, он обязан отвечать за поддержание устойчивости биосферы, поскольку состояние глобальной экологической системы Земли определяет и состояние здоровья человека, и мировую экономику, и будущее человечества. Функционирование биосферы определяют поток лучистой энергии, биогеохимические циклы элементов, которые включены в состав живой материи, трансформация, деградация и минерализация этих элементов в системе трофических связей.

В биосфере различают три главных компонента: живое вещество, т.е. совокупность всех живых организмов, минеральные вещества, включаемые живым веществом в биогенный круговорот, и продукты деятельности живого вещества, временно не участвующие в биогенном круговороте или (по В. И. Вернадскому) - живое вещество, биогенерирующую и биоинертную материю. Биосфера, таким образом, есть многокомпонентная система со сложной системой структурно-материально-энергетических взаимосвязей. Живое вещество биосферы аккумулирует космическую энергию, трансформирует её в энергию земных процессов - химическую, механическую, тепловую, электрическую - и, в непрерывном обмене веществ с косной материей планеты, обеспечивает образование нового живого вещества, которое компенсирует отмирающее вещество, привносит новые качества в живую материю, определяет процесс эволюции органического мира.

Живое вещество контролирует все основные химические превращения в биосфере за счёт своих основных функций. Так, его энергетическая функция осуществляет связь биосферно-планетарных явлений с космическим излучением (в основном, с солнечной радиацией). Основой этих процессов является глобальный процесс фотосинтеза, в ходе реакций которого солнечная энергия аккумулируется и перераспределяется между компонентами биосферы. За счёт газовой функции живого вещества осуществляется постоянный газообмен между живыми организмами и окружающей средой и поддерживается качественный и количественный состав атмосферы (основная масса газов имеет биогенное происхождение). Концентрационная функция состоит в изменении и накоплении живыми организмами биогенов, последующей их минерализации и, после смерти живого, в их переходе в окружающую среду.

Для окислительно-восстановительной функции характерны окислительно-восстановительные превращения элементов с переменной валентностью, а деструктивная функция заключается в переходе живого вещества в косное вследствие разложения организмов после смерти и минерализации органического вещества (так образуются *биогенное* и *биокосное* вещества биосферы). Информационная функция состоит в накоплении, сохранении и передаче молекулярной, сигнальной, в том числе нервной и интеллектуальной информации, необходимой для существования видов и поддержания равновесия в экологических системах.

*Биосфера* является основой и сутью жизни, все компоненты которой находятся в динамическом равновесии. Любое нарушение устойчивости биосферы изменяет степень замкнутости и согласованности биогеохимических круговоротов биогенных элементов, поэтому поддержание стабильности и устойчивости биосферы в пределах её естественных колебаний является необходимым условием её функционирования.

Человеческое общество не способно управлять биосферой, но имеющаяся у него индустриальная мощь может быть вполне достаточной для того, чтобы необратимо сдвинуть стабильные биосферные процессы в сторону нового стационарного состояния, тем более, что современная биосфера находится вследствие значительного антропогенного давления в критическом состоянии. Поскольку науке известно только современное стационарное состояние биосферы, предвидеть качества нового невозможно, т.к. другие возможные качества биосферного равновесия неизвестны.

Очевидно, что проблеме стабильности имеющегося в биосфере равновесия и анализу её критических состояний необходимо уделить самое серьёзное внимание. За меру стабильности биосферы можно принять так называемую информационную энтропию, которая определяет глобальное распределение видов и экосистем в биосфере, в соответствии с которой стабильность в биосфере возрастает с увеличением числа экосистем и разнообразия видов. Поскольку антропогенный удар снижает абсолютное число экосистем и их биологическое разнообразие, происходит уменьшение информационной энтропии и последующее снижение глобальной стабильности биосферы. Современное общество не способно пока решать экологические проблемы из-за непонимания их значимости, ограниченности экономических ресурсов и интеллектуальной несостоятельности.

Безопасность существования современной цивилизации не может быть гарантирована, если структура биосферы, её биологическое разнообразие, масса биоты, устойчивость естественных циклов и процессов эволюции будут нарушены. В соответствии с концепцией биотической регуляции поддержание устойчивости окружающей среды осуществляется сообществом естественных видов.

Функционирование биосферы как самоподдерживающейся и саморегулирующейся системы осуществляется за счёт её наиболее высокоорганизованной компоненты - биоты, которая управляет окружающей средой, её компонентами, связанными с процессами синтеза и распада биогенов - элементов, постоянно входящих в состав живых организмов и выполняющих в них главные биологические функции.

В соответствии с концепцией стабильности биосферы и сохранения её устойчивого состояния необходимо снижение антропогенного давления на неё. Это давление можно оценить по доле потребления первичной продукции биосферы. Сохранение стабильности биосферы требует, чтобы это потребление составляло около 1 %. Тогда, по концепции биотической регуляции и



стабилизации окружающей среды, биосфера может компенсировать любые возникающие в ней возмущения.

Но потребление первичной биологической продукции биосферы на данном этапе развития общества составляет более 10%, т.е. око па порядок выше расчётного, поэтому оно способно вывести систему из равновесия. Переход биосферы из одного устойчивого состояния в другое требует миллионов лет и, как было отмечено ранее, результат подобного перехода непредсказуем. Представляется разумным не заниматься «великой» природо-преобразовательной деятельностью, а приложить максимальные интеллектуальные усилия и понести определённые материальные затраты для сохранения биологического разнообразия биоты и сохранения устойчивости биосферы -естественной природной среды жизни на Земле.

Особенностью развития современной цивилизации является развитие глобальной экологической катастрофы, неравенство и противоречия между развитыми и развивающимися странами. В экологическом эквиваленте - это разница в потреблении ресурсов и огромная разница в выбросе загрязнений - именно развитые страны отвечают за 2/3 глобальных загрязнений. Наряду с этим, как высоко развитые, так и слабо развитые страны разрушили на своих территориях естественные экосистемы, подведя мир не просто к экологическому, но к эколого-социальному кризису. Разрешение его требует консолидации мира, социально-экономического и технического развития в согласовании с законами биосферы.

Современный *техноцентризм* может быть преодолён только в рамках развития нового экологического сознания и мышления, которые должны основываться на современных социэкологических знаниях, на построении новых взаимоотношений природы и общества. Формирование нового экологического мышления должно способствовать преодолению противоречий между потребностями человека и возможностями природы, способствовать нахождению оптимального способа ограничения антропоэкспансии и удовлетворения потребностей человека.

Решение вопросов социальной экологии и проблем взаимодействия природы и общества подводит к необходимости создания «общей теории экологии», в которой были бы интегрированы различные аспекты общей экологии, экологии человека, экологии культуры, экологии психики и духа. Такая интегративная дисциплина, формулирующая философские, экологические, морально-этические принципы должна помочь ориентации общества на сохранение и рациональное использование естественных, технических, культурных и прочих объектов в их взаимосвязи с окружающей средой.

Антропогенные нагрузки на биосферу постоянно возрастают, антропогенная деятельность становится ведущим фактором эволюции биосферы, поэтому человек должен взять на себя ответственность за характер и направленность происходящих в ней процессов. Проблема гармоничного сосуществования человеческого общества и биосферы, человека и окружающей среды, проблема их коэволюции становится важнейшей научно-социальной пробле-

мой современного общества. Необходимо изучение как глобальных экономических и социальных процессов, так и процессов физико-химической и биологической природы в их взаимодействии, поскольку их совокупность определяет как динамику биосферы, так и экологию человека. **Литература:**

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Наука, 1989. - 258 с.
  2. Вдовиченко Л.М. О возможных путях выхода из экологического кризиса // Вестник Балтийской Академии. Вып. 11 СПб, 1997- с. 15-19.
  3. Горшков В.Г. Физические и биологические основы устойчивости жизни. М: ВИНТИ, 1995. Вып. 1 -ХХУШ. -471 с.
  4. Костицин В.А. (Kostizin V. A. Evolution de l'atmosphère, Hermann, Paris, 1935, 115 p.)
  5. Урсул АД Устойчивое развитие и безопасность: будущее России в глобально-экологическом ракурсе // Устойчивое развитие. Инф. сб. М., 1998, вып. 2. - 98 с.
- Svirezhev Yu. M. System analysis of the biosphere: concepts of the Russian classic school. // Proc. Symp. Of the Institute de la Vie. Pergamon Pr., London, 1974. - 313 p.p.

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ГЛАЗАМИ ШКОЛЬНИКОВ

В.Ф. Костюченко

В настоящее время проблема здоровья населения и, в первую очередь, подрастающего поколения оказалась в ряду приоритетных национальных проблем. Данные о состоянии здоровья выпускников школ, студенческой молодежи и продолжительности жизни в России общеизвестны и печальны.

Поскольку решение проблемы укрепления здоровья нации связывается, в том числе и с физической культурой, важно обусловить параметры ниши, которую должна занимать в этом процессе культура физическая, чтобы не скатиться до вульгарного примитивизма (что иногда прослеживается в речах функционеров от физической культуры), рассматривая двигательную деятельность как панацею в решении проблемы укрепления здоровья населения.

Здоровье человека обусловлено генетическими факторами, экологией (включая качество питания и психологический климат в среде обитания) и, наконец, образом жизни, который может способствовать или препятствовать реализации генетического и экологического потенциалов в уровне здоровья и продолжительности жизни человека.

В настоящее время евгеника находится еще в эмбриональном состоянии и не может целенаправленно изменять генетические параметры человека.

Каждый человек старается обеспечить себе лучшие экологические условия, но его возможности ограничены в силу объективных причин (урбанизация, техногенные факторы, социально-экономические и т.п.).

Отсюда следует, что управляемым и относительно легко варьируемым и эффективным фактором, оказывающим влияние на уровень здоровья, оста-

ется стиль жизни, в котором одним из важнейших компонентов является оптимизация двигательной деятельности. Как повышение, так и снижение функциональных возможностей основных систем жизнеобеспечения организма обусловлено адаптационными процессами к требованиям предъявляемых организму.

Условия гиподинамии и гипокинезии провоцируют их снижение. Оптимальный двигательный режим является естественным средством по профилактике соматических и психических заболеваний. С сожалением приходится констатировать, что большинство россиян (около 90%) по своей ментальности не готовы к регулярным занятиям физическими упражнениями, недооценивают их оздоровительную ценность, в то время как в развитых странах около 80% населения занимается своим здоровьем пока еще здоровы, используя различные виды двигательной активности.

Не может не беспокоить специалистов и то обстоятельство, что более 80% учителей общеобразовательных дисциплин и родителей irradiруют негативное отношение к физической культуре (К.К.Кардалис, И.Ю. Зуозине, 1999). Наиболее благоприятным объектом в деле формирования положительного отношения и осознанной потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями являются школьники. Школа является тем социальным институтом, через который проходят все дети вне зависимости от материального достатка и места в социальной иерархии их родителей. В этой связи важно исследовать отношение школьников к физической культуре, динамику этого отношения и предложения школьников по оптимизации уроков физической культуры.

В проведенном исследовании приняли участие школьники шестых (n=112) и одиннадцатых (n=96) классов. Очевидно, что двигательная деятельность является естественной потребностью большинства учащихся как средних, так и старших классов, что отмечают 90,0% учащихся средних и 85% учащихся старших классов. Наибольший интерес для девушек представляют танцевальные упражнения под музыку и игровые виды.

Для юношей более привлекательными оказываются игровые виды и атлетические упражнения. По мере повышения возраста учащихся снижается количество занимающихся в спортивных секциях, при этом девушки во всех возрастных группах оказываются менее активными в занятиях спортом. К выпускному классу отмечается резкое снижение двигательной активности девушек (на 42,3%).

Если школьники средних классов еще надеются на успехи в спорте, то в старших классах и для юношей, и для девушек спортивная доминанта оказывается второстепенной. В среднем петербургский школьник среднего возраста затрачивает 390 минут в неделю на занятия физическими упражнениями. В старшем возрасте — юноши затрачивают 380 минут, а девушки — только 225 минут.

От занятий физическими упражнениями школьники ждут, прежде всего, пользы для здоровья, причем у юношей всех возрастов этот мотив более вы-

ражен. Юноши проявляют больший интерес к урокам, нежели девушки. По мере взросления школьники в большей мере осознают значимость активного отдыха после школьных занятий. К сожалению более половины школьников неудовлетворены как материальным обеспечением учебного процесса, так и формой проведения занятий. С возрастом неудовлетворенность усиливается.

Наиболее приемлемой формой является проведение занятий по подобию спортивных секций, то есть по интересам. При этом более половины школьников утверждают, что родители готовы оплачивать дополнительные занятия, если они будут интересны, и будут приносить ощутимую пользу. Оптимальным количеством уроков в неделю предлагается считать четыре урока, хотя девушки и менее притязательны. В старших классах их устраивает то количество занятий, которое предусмотрено настоящим учебным планом.

На основании вышесказанного можно констатировать, что школьники осознают полезность уроков физической культуры и других видов двигательной деятельности, проявляют к ним интерес, но неудовлетворены материальным обеспечением, формой проведения занятий в школе и количеством уроков. К старшим классам такая неудовлетворенность возрастает и это выражается в том, что 100% юношей и более 85% девушек отмечают несоответствие школьной программы их интересам. Такое положение дел не может не настораживать специалистов.

Физкультурное образование в рамках школы должно формировать положительную динамику интересов школьников к двигательной активности. С возрастом снижается физиологическая потребность в двигательной активности, но образование в своей идее должно быть направлено на повышение осознанной потребности в систематических занятиях физическими упражнениями.

К сожалению, в практике наблюдается формирование отрицательной динамики интереса к систематическим занятиям физическими упражнениями. Разрешение этой парадоксальной ситуации, видимо, следует связывать не только в улучшении материального обеспечения и увеличения уроков физической культуры в школе, но и с повышением качества пропаганды ценностей физической культуры, как на уровне школьной физической культуры, так и в средствах массовой информации.

#### Литература:

1. Войнар Ю. Профессионализм в сфере физической культуры и его формирование в современных условиях. - СПб.: СПбГАФК им. Лесгафта -БПА, 2002..
2. Войнар Ю. Подготовка физкультурных кадров \ Традиции, реалии, перспективы. -СПб.: РГПУ им Герцена, 2000..
3. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. М.: Просвещение, 1987..
3. Костюченко В.Ф. Актуальные проблемы вузовской подготовки специалистов по физической культуре и спорту \ Вестник БПА, вып. 42. 2001.

## ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТЫ ДЫХАТЕЛЬНОГО ПСИХОТРЕНИНГА

Захаревич А.С.

Современная наука признает, что дыхание интимно связано с многообразными состояниями психики, внешней речью, сознанием человека. Конец XX века ознаменовался возрождением древних и изобретением новых оздоровительно-развивающих и очистительных дыхательных психотехник, среди которых ныне наиболее популярными в психотерапии и медицине являются, индийская пранаяма и западные методики - Свободное дыхание, ребёфинг, ЛРТ, вайвейшен, холотроп. Однако, их безопасное использование в оздоровительных целях в массовом масштабе невозможно из-за отсутствия соответствующих научно-теоретических и экспериментальных обоснований, а также дефицита компетентных специалистов по дыхательному психотренингу.

В связи с этим ученых, исследующих взаимосвязи дыхания и психики человека, настораживает тот факт, что за последние годы накоплено большое число данных, свидетельствующих об общем ухудшении общего состояния здоровья всех возрастно-половых групп населения России в связи с нарушенной экологией, промышленным загрязнением природной воздушной среды, от чего особенно страдает дыхательная деятельность людей, населяющих крупные города промышленных районов страны. К этому присовокупляется и неумение большинства людей дышать правильно и полноценно, ибо их дыхание не воспитано с детства. Сказанное выше ставит перед учеными в области оздоровительной и адаптивной физической культуры проблему создания очистительно-оздоровительных и *психоразвивающих* дыхательных упражнений для массового обучения и применения в обществе.

Разработка таких дыхательных психотехник может обогатить современную методику физического воспитания, оздоровительной и адаптивной физической культуры новыми научными знаниями, методами и средствами для воспитания у подрастающего поколения сознательного отношения к своему дыханию как жизненному процессу. Однако, для решения этой задачи необходима разработка соответствующей теории, создание методик обучения эффективному дыханию, организация подготовки квалифицированных специалистов по дыхательным психотехникам и др.

Исследования в указанной области требуют от ученых концептуального осмысления *феномена дыхания* не только как психофизиологического процесса, имеющего двойную регуляцию, - рефлексорную и произвольную, но и как психического процесса, детерминирующего и генерирующего рече-мыслительную деятельность человека. Исходя из этих посылок мы разрабатываем теоретические и методические основы

для обучения людей трансформационно-развивающей, оздоровительно-очистительной психотехнике дыхания, особенно полезной для страдающих нарушениями дыхания в эпоху экологического кризиса - заикание, астма, одышка и др.

В свете сказанного наименее теоретически изученной в современной психологической науке является проблема нарушений интимных эмоционально-психологических и когнитивных *механизмов, управляющих дыханием человека во время его общения*, которые органически связаны с его рече-мыслительными процессами, с состояниями его сознания и самосознания как в бодрствовании, так и во сне (З.Фрейд, 1909; Дж. Освальд, 1962; У.Найсер, 1974; Л.С.Выготский, 1982; И.С.Бреслав, 1984; В.В.Майков, 1990; С.Гроф, 1992; Л.Ор, 1990; М.В.Молоканов, 1993, 1994; В.В.Козлов, 1994-1996; В.Майков, 1995, 1996; С. Всехсвятский, 1997; и др.). Проведенные нами исследования позволили создать научно-методическую базу для подготовки молодых специалистов по развивающе-оздоровительным методикам дыхания. *Выборка испытуемых*, участвовавших в лабораторных и полевых исследованиях составила 376 чел. обоего пола в возрастном диапазоне от 29,5 до 56 лет. Энцефалографическое исследование осуществлено на выборке 24 чел. практически здоровых испытуемых (две группы по 12 человек). Прошли через батарею психомоторных, сенсомоторных и психологических тестов 87 чел. (5 групп по 12-15 чел.) с анализом данных по схеме «до- после» эксперимента.

*Экспериментальная группа* включала лиц с жалобами на плохое самочувствие и неудовлетворительное состояние здоровья составила 206 чел. Испытуемые с клиническими диагнозами психосоматических расстройств и болезней дыхательной системы из экспериментов были исключены. Для сравнительного анализа мы изучали теми же методиками на разных этапах исследования 177 обычных здоровых людей (80 мужчин и 97 женщин), что явилось для нас *контрольной группой*. В качестве материала по контрольной группе мы также использовали данные из медицинских исследований других авторов. В процессе эмпирических и лабораторных исследований созданной нами психотехники пошагового дыхания применялись следующие методы и методики для сбора и анализа полученных данных:

1. Методика медицинского анамнеза и катаннеза с заполнением карточки на каждого испытуемого с целью отбраковки больных испытуемых;

2. Наблюдение в его психологических и педагогических вариантах, в т.ч. *внешнее наблюдение, контролируемое и включенное* наблюдение с участием аватора диссертации с использованием видео- и аудиозаписывающей техники;

3. Метод опросов в его вариантах интервью и анкетного опроса по проработанным нами совместно с В.В.Тонковым и И.П.Волковым анкетам и опросным листам;

4. Психомоторные и сенсомоторные тесты и методики - измерение ЧСС, чувства времени, простой и сложной сенсомоторной реакции, тренометрия, таблицы Шульце, кольца Ландольта и др.

5. Методика ЭЭГ (энцефалографического исследования, совместно с В.В.Тонковым);

6. Психологические тесты: тест неоконченных предложений, тест Рокича на ценностные ориентации, тест оценочной биополяризации, тест самооценки психических состояний, метод контент-анализа, рисуночные проективные тесты и др.

Анализ полученных нами данных позволяет утверждать, что наряду с рефлекторными механизмами дыхания, включающимися с момента рождения человека, в онтогенезе происходит формирование дыхательных стереотипов и привычек произвольного дыхания под влиянием образа жизни, профессиональной деятельности, особенностей семейного и физического воспитания, занятий спортом, воздействий экологической воздушной среды и др. Это позволяет изучать\* дыхание с психологических позиций с целью выявления закономерных взаимодействия дыхания с сознанием и психическими состояниями человека в различных ситуациях его жизнедеятельности как субъекта и объекта, личности и индивиду, индивидуальности (Б.Г.Ананьев, 1969).

Апробированные нами за период с 1986 года дыхательные психотехники могут рассматриваться не только как средства оздоровительной и адаптивной физической культуры, но и психоразвивающие и психокоррекционные методы. В исследованиях многократно фиксировались духовно-очистительные и психоинтеграционные эффекты применения дыхательных психотехник для помощи людям, страдающим от психосоматических расстройств и невротических состояний их психики.

Психотерапевтические эффекты дыхательного психотренинга особенно важны для людей, испытывающих на себе социальные сложности современной жизни в условиях постоянно возрастающего загрязнения воздуха, нарушенной экологии окружающей среды, неблагоприятного морально-психологического климата в обществе и нездорового образа жизни преобладающей части населения промышленно развитых стран.

Однако, следует предостеречь от поспешного применения дыхательных психотехник без тщательного изучения последствий их применения на различных категориях испытуемых. Ориентация на достижение оздоровительно-развивающих эффектов при применении дыхательных психотехник в работе с различными контингентами населения требует от разработчиков, организаторов и руководителей дыхательных психотренингов изучения и учёта в своей работе возрастно-половых, индивидуальных психофизиологических особенностей занимающихся, свойств их

нервной системы и мозговой активности, а также знания закономерностей влияния применяемой дыхательной методики на динамику психических состояний и изменения характеристик сознания занимающихся.

Созданный нами на основе экспериментального исследования и апробированный на большом числе испытуемых новый вариант дыхательной психотехники, получившей название «бризстеп», органически сочетается в себе оздоровительные эффекты с трансформационноисследовательскими и развивающими личность психофизиологическими воздействиями, безопасными для самочувствия и здоровья занимающихся и способствующими их духовному самосовершенствованию. **Литература:**

1. Ананьев Б.Х. Человек как предмет познания. Изд. ЛГУ, 1969. - 339 с.

2. Бреслав И.С. Паттерны дыхания. Л.: Наука, 1984. - 206 с.

3. Коляну Н. Введение в психотехнику свободного дыхания.

Теория. Практика. Наблюдения. - СПб., 1992. - 26 с.

## **О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКЕ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН К РОДАМ БУДУЩИХ ГРАЖДАН РОССИИ**

Н.Б.Лукина

В современном Российском обществе остро встал вопрос о сложной демографической ситуации. Смертность превышает рождаемость, дети появляются на свет не всегда здоровыми, а в большинстве своем с какими либо патологиями. Статистика здравоохранения указывает, что 14 - 20 % всех клинически диагностированных беременностей заканчиваются спонтанными абортами (В.Бойтигам, П. Кристиан, М.Рад, 1999). Как отмечается в аналитических отчетах специалистов, значительная часть выкидышей и тяжело проходящих родов (25-50%) не обусловлены органическими причинами (хромосомными отклонениями, инфекциями, травмами и др.), а носят социопсихогенный характер.

В связи с вышесказанным следует всегда считаться с тем, что благосостояние и процветание любого общества непосредственно зависит от рождающихся и выживающих после рождения нормальных здоровых детей, число которых в среднем, например, за год превышает число умирающих людей. В России в последнее десятилетие число умирающих людей превышает число выживающих после родов примерно на 500-600 тысяч, чел. в среднем за год.

В *Распоряжении Правительства РФ* №1202-р от 31 августа 2000 г. под названием: «Концепция охраны здоровья населения Российской Федерации на период до 2005 года» зафиксирован тревожный факт современной российской действительности: «Младенческая смертность в 2-3 раза выше, чем в развитых странах, что в значительной мере обусловлено

многочисленными осложнениями беременности, родов и перинатальной патологией» ( абзац 4). В сообщениях СМИ появились обнадеживающие сообщения о том, что данная неблагоприятная ситуация в России по мере стабилизации социально-экономической структуры общества, повышением уровня жизни россиян и совершенствования системы здравоохранения и родовспоможения.

До последнего времени вопрос психологической подготовки и психологического сопровождения беременных к родам рассматривался в отечественной науке преимущественно лишь с медицинских позиций акушерства и гинекологии, специальных же психологических исследований по этой проблеме практически не проводилось вплоть до конца XX века. Однако основы психологической подготовки беременной к родам, как система, были заложены в отечественной науке уже в первой половине прошлого века (К.И.Платонов, 1927), но марксистская идеология в советский период воспрепятствовала исследованиям в этой области знаний. Чем же может помочь отечественная наука, в частности наука о физической культуре, беременной женщине, которая готовится к родам будущего россиянина, гражданина нашей страны?

Именно из такой постановки проблемы и реальных фактов возникает социальный заказ ученым в сфере профилактической медицины, практической *перинатальной психологии* и физического воспитания, озадаченным данной государственной проблемой. Необходимо искать эффективные пути и средства психологического и физического облегчения участи беременных и рожаящих женщин, изучать их состояния в процессе беременности, разрабатывать научно обоснованные рекомендации для подготовки их личности к нормальным родам будущих граждан России.

В Распоряжениях Правительства РФ такие исследовательские мероприятия не предусмотрены, а ведь только с помощью исследований можно найти решения этих сложных проблем неблагоприятной современной демографической ситуации в России.

Конечно, нельзя игнорировать психологические проблемы беременных женщин, но нельзя и списывать на эти проблемы^ неспособность общества обеспечить социальную заботу о беременных. Но ходячая концепция о том, что *спонтанные аборт*ы и *осложненные роды* являются психосоматическим решением внутреннего конфликта личности российской женщины, своеобразным выражением её нерешенных проблем женственности и материнства, является всего лишь неподтвержденной гипотезой и оправданием неспособности российской системы здравоохранения обеспечить беременным женщинам надлежащие условия для нормального вынашивания ребенка и его родов.

Психологические исследования подтверждают, что за неурядицами с беременностью и неудачными родами может стоять неприятие женщиной себя как личности, убеждения многих молодых женщин в своей не способ-

ности к самореализации в материнстве и в семейной жизни, карьерная ориентация на успех деловой сфере, в менеджменте и бизнесе, либо заниженная самооценка молодой женщины и различные виды страха перед неопределенным будущим.

Следует также отметить, что от конкретного психологического состояния женщины перед родами и во время них во многом зависят особенности применения тех или иных медикаментозных средств, характер течения самих родов и их исход. Однако, если для уточнения биологической готовности к родам в настоящее время применяется ряд тестов, то методов психологического тестирования для оценки степени выраженности состояния готовности женщины к родам до последнего времени учеными предложено не было.

Современная медицина придает большое значение функциональному состоянию женщины как индивида непосредственно перед родами и в процессе последних, так как от этого во многом зависит физиологическое течение родов, но она ещё мало придает значения состоянию личности беременной женщины, хотя трудно возразить против того, что ребенка рождает организм женщины, а не ее" личность. Тем не менее, именно сознание личности женщины управляет родовым процессом, руководит инстинктом продолжения человеческого рода.

В целях формирования оптимально выраженного состояния готовности к родам в XX веке был разработан и получил всемирное признание метод т.н. *физиопсихопрофилактической подготовки* беременной к родам, включающий обучение рожениц комплексу специальных физических упражнений. Однако в этом методе отсутствует контроль самооценки и рекомендации по сознательным усилиям психокоррекции женщинами своего состояния в процессе родов.

Единственная в Санкт-Петербурге за последние годы (июнь, 2002г) защита докторской диссертации Н.П.Коваленко на факультете психологии СПбГУ, посвященной проблеме перинатальной психологии и психологическим методам коррекции эмоционального состояния женщины в период беременности и родов прошла под знаком критики уязвленных своей практической некомпетентности профессоров мужского пола (Н.Л.Коваленко, 1998,2001,2002).

Интересными являются работы, прослеживающие пути влияния социальных факторов при беременности и о необходимости изучения физических психических и социальных факторов, влияющих на течение беременности и родов, а так же связей между условиями производственной деятельности женщин и течением их беременности (Абрамчик В.В., 1986).

Как, известно, занятия физической культурой во время беременности подготавливают женщину к родам, повышают общий тонус организма и улучшают психофизическое состояние, улучшают функционирование всех основных систем организма, что важно для благоприятного течения будущих родов. Однако отсутствуют исследования, дающие научное обоснование

дозирования физических упражнений для беременных женщин и подбора этих упражнений с учетом индивидуальных особенностей соматического типа и психики. Сообщение женщине знаний, информирование или обучение её в период вынашивания ребенка являются основой для создания у беременной сознательного отношения к своему состоянию и всем процессам, происходящим в ее организме и в развивающемся плоде.

Беременность сложнейший период в душевной жизни женщины. Его, следует рассматривать, как кризисную ситуацию, которая может способствовать как развитию личности, так и вызывать расстройства невротического характера (Т. Воскресенская, 2001). По нашему мнению осуществление психологической и физической подготовки беременных женщин к родам должно носить комплексный характер к комплексу, будет оказывать более эффективное влияние на состояние беременных до родов и прохождения последних. Существует ряд методик, которые используются для изучения психологического состояния беременных. Они касаются в основном таких характеристик как: самочувствие, активность, тревожность, настроение, работоспособность, нервно-психическое напряжение (САН, Кеттелл, шкала Спилберга - Ханина, шкалы психосоматического состояния беременных Немчина, Абрамченко, шкала Тейлора из ММРП и др.). Помимо этих характеристик нам представляется интересным мнение самой беременной женщины о себе, как результат соотнесения своих качеств с тем или иным оценочным эталоном, т.е. самооценка беременной женщины. От нее зависит степень принятия - непринятия себя как личности, самоуважение, самочувствие, тревожность, настроение и т.д. Мы предполагаем, что в связи с приобретением нового социального статуса - матери, с появлением новых физиологических ощущений, с изменением отношения окружающих к беременной и многих других аспектов, самооценка беременной женщины имеет свои особенности и влияет на прохождение беременности и непосредственно самих родов. Решение этого вопроса позволит повысить эффективность подготовки беременных к родам. **Литература:**

1. Абрамченко В.В., Коваленко Н.П. Перинатальная психология: теория, методология, опыт. Изд. СПбГУ, 2001. - 348 с.
2. Захаров А.И. Влияние эмоционального состояния матери на течение беременности и родов // Перинатальная психология в родовспоможении \ Матер.научн. конф. 20-22.03.1997. - СПб.Ю 1997, с. 54-56.
3. Коваленко Н.П. Психологические особенности и коррекция эмоционального состояния женщины в период беременности и родов \ Автореф. дисс. канд. психол. наук. СПб.: РГПУ им.Герцена. 1998. - 20 с.
4. Коваленко-Маджуга Н.П. Перинатальная психология. СПб.: Изд. БИС 2001 - 214 с.
5. Платонов К.И. О значении гипноза в акушерстве и гинекологии \ Доклад на 7-ом Всероссийском съезде акушеров-гинекологов. Отд. оттиск. М. 1927. - 16 с.

## ПУТИ И СРЕДСТВА РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ, РЕАБИЛИТАЦИИ И ОЗДОРОВЛЕНИЯ НАРКОЗАВИСИМЫХ ПОДРОСТКОВ.

В.Н. Станиславский

Пытаясь восстановить здоровье, как физическое, так и психологическое специалисты, работающие с наркоманами школьного возраста, забывают о том, что, выходя за порог лечебного учреждения, подросток вновь погружается в ту же социальную среду, что и до лечения и вновь возвращается в прежнее плачевное для него состояние. Врач-нарколог не может изменить окружающую подростка социальную среду, но в контакте с психологом или с психотерапевтом он может сформировать активно-сознательное негативное отношение наркозависимого подростка к психопатогенным влияниям его привычной социальной среды - друзья, компании приятелей и товарищей по нарконесчастью.

Однако, как показывают наблюдения, сформированная врачом-наркологом *психологическая защита* прошедшего диспансерный курс лечения наркозависимого наркомана, как правило, оказывается непрочной и неустойчивой и через некоторое время подросток вновь оказывается на приеме у врача-нарколога. В связи с этим специалистов, работающих с наркозависимыми подростками, волнуют следующие вопросы: Как нейтрализовать вредоносные влияния привычного средового общения вылечившегося от наркозависимости подростка в период его реабилитации? Как повысить устойчивость мотивации противостояния наркозависимости? Что нужно делать, чтобы сформировать у подростка характерологическую привычку к здоровому образу жизни?

Кто должен принять эстафету от врача-нарколога в дальнейшем периоде психолого-педагогического сопровождения такого подростка с тем, чтобы окончательно и бесповоротно вырвать из его организма и психики даже саму мысль о возможном возвращении в наркозависимое несчастное состояние? Какие методы, средства и какие специалисты должны быть привлечены к работе с подростками в период их реабилитации прежде всего?

Считается, что в период реабилитации нужно привлекать к работе с наркозависимыми подростками психологов, владеющих методами социально-психологического тренинга. Да, такая практика дает ощутимый эффект, ибо развивает и укрепляет самосознание подростка. Однако такого тренинга бывает явно недостаточно, ибо изменения в психике и в «Я-концепции» подростка должны быть закреплены определенными защитными стереотипами экологически

чистого мышления, психопрофилактическими поведенческими ритуалами и такими ощущениями своего тела, внутренних органов, мышц, которые являются источником здоровья.

Можно, конечно, переменить место жительства семьи подростка, перевести его на учебу в другую школу или вместе с родителями переехать в другой город и т.п. Определенный эффект дает семейная психотерапия с участием вылеченного подростка. Однако и эти меры не решают проблемы окончательного излечения и чаще всего являются неприемлимыми для семьи подростка.

Возникает необходимость поиска более эффективных средств реабилитации наркозависимых школьников, приобщающих их к здоровому образу жизни. Эти средства уже давно известны, но наше общество, почему-то очень скупо и с большим «скрипом» идет на их применение в целях первичной профилактики и реабилитации наркозависимых подростков.

Мы имеем в виду не только богатый арсенал организационных форм творческого досуга подростков, которые в советский период не болтались после школы по улицам, не искали у кого можно стрельнуть сигарету или выпить вина и пива, а были заняты интересным для них делом в кружках художественной самодеятельности, научно-технического творчества, повсеместно действовавших при школах, в районных и городских домах пионеров и дворцах культуры. Мы имеем ввиду прежде всего мощные оздоровительно-развивающие возможности созданной и успешно апробированной в советский период государственной системы физического воспитания школьников, их систематических занятий в спортивных секциях своих общеобразовательных школ, в добровольных спортивных обществах профсоюзов и ведомств, в спортивных клубах армии, флота и крупных промышленных предприятий, летних пионерских, спортивно-оздоровительных лагерях и т.п.

Ныне все эти мощные оздоровительные социализирующие формы приобщения подрастающего поколения к здоровому образу жизни, в которых остро нуждается ныне наша учащая молодежь, либо прекратили своё существование, либо отданы на откуп мелким дельцам, для которых массовое нездоровье наркозависимых подростков является лишь удобным поводом заполучить бюджетные средства.

Систематические занятия физическими упражнениями и спортом оказывают многостороннее оздоровительно-развивающее воздействие на формирование физического облика подростков, на чувство полноценности и здоровья, корректируют самооценку и учат общению в условиях состязаний и социального сравнения себя с другими. В подростковом возрасте существенно меняются внешность и физический облик развивающейся личности, причиняя зачастую страдания и вызывая

комплекс неполноценности. Средствами физических упражнений, работая над образом «Я», можно помочь подростку справиться и с этой проблемой (Захарова М.В., 2003).

Но, как оказывается, у некоторых подростков, склонных к вредным привычкам, нездоровому образу жизни и наркозависимости, развивается не только комплекс неполноценности, но и на фоне зависти к более развитым, более удачливым, более успевающим в учебе ребятам у них развивается агрессия, направленная не столько на доказательство самому себе, сколько окружающим того, что и он (она) выделяются среди ребят, обладают какими-то уникальными качествами. И очень часто для доказательства своей особой уникальности они выбирают далеко не самые лучшие способы демонстрации этого своим сверстникам, родителям, учителям: курение, употребление спиртного, наркотики, ранняя половая жизнь, бродяжничество и убегания из дома и пр. На фоне этих поступков у подростка формируется *девиантное поведение*.

*Девиантное поведение* в настоящее время рассматривается как отклоняющееся от сложившихся в обществе социально-правовых и моральных норм; как социально дезадаптированное поведение. Девиантное поведение рассматривается и как поведение саморазрушающее, так как имеет место нанесение индивидом вреда самому себе: психическая, социальная, духовная аутоагрессия, оказывающая вредное воздействие на психическое состояние и здоровье, общественное положение и социальные ценности личности, духовную сферу и ценностные ориентации (В.В. Королев, 1992). В этом возрасте у человека уже сформировался идеальный образ тела, активно навязываемый рекламой, фильмами и средствами массовой информации, зачастую идеальный образ не совпадает с реальным образом подростка самого себя. За *идеальный образ* принимается навязываемый образ фото-модели, с определенными физическими параметрами. Многие подростки не осознают своих возрастных и генетических особенностей, в стремлении достижения этого образа. Достижение идеального образа «Я» в целом, формирует социальную модель поведения подростка.

Социально-психологические теории пытаются объяснить механизмы формирования девиантной морали и поведения, анализируя особенности взаимодействия личности и ее ближайшего окружения. В рамках социальной психологии сформировалось несколько теорий асоциального поведения: теория "социальной аномалии" Р. Мертона, теория "нейтрализации" Д. Матса и Т. Сайкса, теория "дифференцированных связей" Э. Сатерленда, теория стигматизации С. Беккера, У. Томаса, Ф. Танненбаума, теория множественных факторов М. и Э. Глюка. При этом упор делается либо на рассмотрение избирательного отношения личности к своему окружению, его нормам и ценностям как у Р. Мертона, Д. Майтса, Т. Сайкса, Э. Сатерленда, либо на характеристики ближайшего

окружения, его нормы, ценности, мораль и механизмы воздействия на личность как у С. Беккера, Ф. Танненбаума, М. и Э. Глюка (В.Фокс, 1985).

Современные исследователи личности несовершеннолетних правонарушителей, изучающие ее разные стороны: направленность, социальные установки, эмоционально-волевую сферу, приходят к выводу о приобретенном характере дефектов внутренней регулятивной системы их общественного поведения, которые возникают в результате неблагоприятного влияния среды и неумелого воспитания (А.Г. Аванесов, 1980; В.Н. Кудрявцев, 1986; Г.М. Миньковский, 1994; А.Р. Ратинов, 1988).

Таким образом, на современном этапе отклоняющееся поведение рассматривается в рамках концепции социализации, которая предполагает появление личности подростка наркомана в процессе десоциализации, то есть негативных десоциализирующих воздействий, приводящих к социальной дезадаптации, к деформации системы внутренней регуляции, формированию асоциальной направленности. При этом искажение системы ценностно-нормативных представлений у подростка служит защитным механизмом самоопределения.

Негативные социальные воздействия, играющие десоциализирующую роль, могут или непосредственно исходить из ближайшего окружения подростка (например, асоциальная семья) - прямые десоциализирующие воздействия, или могут быть следствием нарушения действия механизмов социализации, в результате чего возникают осложнения в освоении социального опыта (отчуждение от своей семьи, ученического коллектива) - косвенные десоциализирующие воздействия.

Конечно, занятия спортом являются мощным психокоррекционным средством, уберегающим подростка от чувства неполноценности, но по данным опросов очень многие подростки считают, занятия физической культурой и спортом «нудным, утомительным и бесполезным занятием». На вопрос: «Почему вы так считаете?», большинство подростков отвечают следующее: «В школе 6-9 лет на «Физре» потеем, а как не подтягивался, так и не подтягиваюсь».

«В школе у меня не получается и ребята смеются надо мной» «Да зачем туда (о занятиях физической культурой в школе) вообще ходить, только время терять, проще справку сделать и все - свободен!»

Вот и получается, во-первых: вся профилактическая работа в школе проходит лишь среди тех, кто и так уже занимается тем или иным видом спорта, а нам необходимо проводить профилактику именно среди тех, кто не занимается физической культурой, т.к. это и есть самая большая группа риска среди подростков. Во-вторых: как же быть с уже наркозависимыми подростками, которым на всякую физкультуру и спорт вообще наплевать.

Тем не менее, систематические занятия спортом в подростковом возрасте можно рассматривать как первичную профилактику, противоядие интереса подростков к вредным для здоровья увлечениям

курением, алкоголем, наркотиками. Но как же быть с уже больными наркозависимыми подростками? По нашим данным подростки-наркоманы страдают от переживаний *собственной неполноценности* и, в основном, поэтом} многие из них предрасположены к асоциальным действиям и деликвентности. Противостоять этому явлению могут *экстремальные виды спорта*, требующие риска и смелости в ответ на него. Ресоциализации подростка наркомана проходит легче для него именно на фоне экстрима. Но вопрос в том, как вовлечь такого подростка в занятия спортом? Кто будет с ним заниматься и за какой интерес или плату?

Социализация, по определению Г.М. Андреевой, - "это двусторонний процесс, включающий в себя с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду" (Г.М. Андреева, 1980, с.338).

Исходя из определения, становится ясным, что процесс социализации как двусторонний взаимообусловленный процесс рассматривается на основе принципов социальной детерминации, самодетерминации и деятельностного опосредования.

Описывая содержание процесса социализации, в числе основных сфер социализации отмечается деятельность, общение и самосознание, то есть содержательная сторона социализации включает формирование знаний, умений, навыков, формирование системы регулятивных механизмов общественного поведения и формирование механизмов саморегуляции.

*Способом социализации*, то есть таким видом активного взаимодействия со средой, посредством которого подросток спонтанно включается в систему общественных связей и отношений и интериоризирует социальный опыт, усваивает социальные нормы и ценности своего окружения, является, прежде всего, ведущая деятельность. Как указывал А.В. Петровский (1984), именно деятельностно-опосредствованные отношения и являются тем активным функционально-динамическим звеном, которое выступает в качестве способа социализации, обуславливающего перевод системы внешней регуляции, групповых норм и ценностей во внутренние поведенческие регуляторы.

Перекладывая вышесказанное на проблему асоциального поведения подростка, можно говорить о том, что искажения с содержательной стороны социализации являются причиной асоциального поведения, а с функциональной стороны - условиями его возникновения. На этом фоне формируется сознание и самосознание подростка.

Процесс формирования самосознания существенным образом изменяет характер отношений подростка с окружающими его людьми (и



взрослыми, и сверстниками), приводит к заметной перестройке механизмов и способов социализации. По мере роста и развития сознания, самосознания, повышения активного, избирательного начала по отношению к окружению над неосознаваемыми механизмами социализации (внушение, заражение, подражание, идентификация) начинают преобладать осознаваемые механизмы социализации, при этом и неосознаваемые механизмы приобретают иное качество, поскольку повышается степень осознанности тех социальных ценностей, которые усваиваются индивидом с помощью этих механизмов. Так же сюда можно отнести и *референтную группу* подростка.

Ведущая роль *референтно значимой* деятельности определяется, во-первых, содержанием этой деятельности и степенью ее успешного осуществления подростком, что является важным условием выбора референтной группы, которая выступает основным, ведущим транслятором социального опыта в подростковом возрасте. Во-вторых, тем, что характер *референтно-значимой* деятельности опосредствует в известной степени межличностные отношения подростка, те групповые нормы и ценности, которые выступают регуляторами этих отношений в группе, коллективе. В-третьих, групповые нормы и ценности, *референтно значимая* деятельность определяет тем самым содержание усваиваемых, интериоризируемых подростком ценностно-нормативных представлений, выступающих в качестве регулятора общественного поведения (Б.Г.Ананьев,1971;С.А.Беличева,1994;И.С.Полонский, 1983; Д.И.Фельдштейн, 1982,1984; Т.О.Кетрег, 1968).

Серьезные просчеты в своевременном распознаении степени и характера дезадаптации несовершеннолетних в значительной мере объясняются тем, что практические работники часто не имеют необходимых им диагностически значимых критериев и признаков, позволяющих распознать степень социальной дезадаптации несовершеннолетних.

Выделяют следующие признаки, позволяющие выявить диагностически значимые показатели уровня социального развития несовершеннолетних, охватывающие все важнейшие отношения, в которых появляется и раскрывается личность - отношение к духовным и материальным ценностям общества, к своему делу, к окружающим людям, к себе (С.А. Беличева, 1994; Ю.А. Клейберг, 1996):

1. Наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений.
2. Степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности.
3. Уровень развития полезных интересов, знаний, навыков, умений, например: спортивных, трудовых, технических, художественных и т.д.

4. Адекватность отношения к педагогическим воздействиям.
5. Коллективистские проявления, способность считаться с коллективными интересами, нормами коллективной жизни.
6. Способность критически^ с позитивии корм морали и права оценивать поступки окружающих людей.
7. Самокритичность, наличие навыков самоанализа.
8. Отношение к окружающим, способность к сопереживанию, эмпатии.
9. Волевые качества. Степень восприимчивости к дурному влиянию. Способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении.
10. Внешняя культура поведения.
11. Отношение к алкоголю.
12. Отношение к курению.
13. Отношение к нецензурным выражениям.

Предложенная классификация фиксирует основные направленности подростка наркомана, а также отражает процесс искажения правосознания, формирования социально негативных черт личности, переход от единичных деформаций к их совокупности.

Мотивационная сфера подростка позволяет выделить два типа отклонения в поведении подростка: осознаваемый и неосознаваемый. Сфера неосознаваемой регуляции имеет ранее развитие, которое формирует семья подростка. Семья, так же имеет решающее значение в формировании всех сфер развития личности подростка и несет полную ответственность за развитие этой личности.

#### Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. -М.: МГУ, 1980.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. - М.: «Социальное здоровье России», 1994..
3. Захарова М.В. Психолого-педагогическая коррекция самооценки жен-шин средствами физической культуры. - авт.реф.на соиск.уч. ст. к.пс.н. СПб. ГАФК им.Лесгафта, 2002.
4. Клейберг Ю. А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 1996..
5. Королев В.В. Психические отклонения у подростков-правонарушителей. ~М.: Медицина, 1992.
6. Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии. \\ Вопросы психологии. -1984.- № 4

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ДЕПРИВАЦИЕЙ ЗРЕНИЯ

Л. Х. Зедгинидзе

По статистическим данным в России каждый десятый человек - инвалид (Ли Ен Сан, 1997). Однако, ещё до недавнего времени социально-психологические проблемы людей с существенными отклонениями в здоровье, в том числе инвалидов по зрению, в нашей стране не подлежали широкому обсуждению.

Проблема успешной адаптации в виде наиболее оптимальной приспособляемости к реальным жизненным условиям подростков с нарушением зрения была и остаётся чрезвычайно актуальной. Адаптация к социальному окружению, к социальной среде - важная и ответственная сторона психолого-реабилитационной работы. Педагоги коллективов школ восстанавливают трудоспособность слепых, психологи помогают незрячим в формировании активной жизненной позиции, укрепить веру в себя и свои возможности. Успешному решению этой задачи способствуют два фактора - организационные мероприятия (вечера отдыха, диспуты, экскурсии, лекции, спортивные соревнования), активность самого коллектива незрячих. Здесь необходимо уделять внимание коммуникации незрячих между собой и со зрячими и особенностям коллективных взаимоотношений.

Родившийся ребёнок, имеющий нарушения зрения, оказывается зачастую в неблагоприятной или неполной семье. Родители в этом случае не владеют необходимыми знаниями, которые нужны для развития такого ребёнка. Родители часто стесняются своих детей и скрывают от окружающих правду. В этот период общество со своей стороны должно уделять больше внимания ребёнку, имеющему зрительную депривацию. Помогать ему развивать его познавательную активность^ интересы и коммуникативные навыки. Родители совместно со специалистами коррекционных учреждений в этот период должны сформировать в ребёнке максимум элементарных навыков самообслуживания и коммуникации.

Отсутствие контроля и помощи в семье может способствовать формированию пассивной личности, это усложнит ее адаптацию в социально-психологическом плане в микросоциальных структурах и в обществе. Современный подход к решению проблем адаптации инвалидов по зрению к изменяющимся условиям, его интеграции в общество предусматривает активное участие в этих процессах и общества, и самого инвалида, и его семьи.

Наша гипотеза исследования предполагает, что моделирование образных представлений социальных ситуаций ребёнка формирует у него защитный механизм адаптации к социальной среде. Научная новизна работы связана с тем, что интересно выявить насколько может быть сформирован образ - представление у тотально слепого ребёнка с рождения, отличаются ли представления предметов окружающего мира у тотально слепых и детей с остаточным зрением. Насколько эффективно может адаптироваться ребёнок с депривацией зрения посредством создания у него образов - представлений к социальной среде.

Для решения поставленных задач использовался метод анализа продуктов деятельности (рисуночный тест), тест неоконченных предложений и психотелесная коррекция. Детям предлагалось внимательно прослушать отрывок из сказки А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», а затем нарисовать то, что они представляли в момент прочтения сказки. На это отводилось около 20 - 30 минут. Затем подросткам с депривацией зрения зачитывались вслух неоконченные предложения, а их ответы фиксировались нами в протоколе опыта. Основное содержание их высказываний составляли повествовательные неоконченные предложения, предполагающие развёрнутое окончание, связанное с образами сказки, образными представлениями об отдельных явлениях, предметах, персонажах сказки или людях из окружающего мира.

С помощью рисунка и теста неоконченных предложений было определено насколько сформированы образные представления незрячих и зрячих детей, их мироощущения, представлений о себе и окружающих их предметов. Для проведения психотелесной коррекции было разработано три шкалы «схожесть, несхожесть с образом», «насколько близко к реальности» и «пластика», которые оценивались по пятибалльной системе. С помощью психотелесной коррекции удалось выяснить насколько подростки владеют своим телом, умеют двигаться и изображать образы по представлениям через физические движения.

Проанализировав, ответы тотально слепых детей по итогам теста неоконченных предложений, было выявлено, что у всех детей после прочтения сказки были сформированы образы-представления о героях сказки, дети представляли старуху как жадную, злую и сварливую, которая недостойна по их мнению уважения. Старика, они жалели, говорили, что он добрый. Море, по их мнению, - это большое пространство, заполненное водой, вода - сильно плещет, особенно, если есть ветер, на море - волны.

Трое из десяти детей в своей жизни побывали на море, все остальные Рисовали, говорили и показывали его по их собственным представлениям, которые были близки к реальности. Практически все испытуемые-дети<sup>В\*\*</sup>сказались о том, что во время слушания сказки представляли её<sup>П®</sup>персонажей. Практически все испытуемые на вопрос о том, чтобы они Делали, если встретили «золотую рыбку» ответили, что не стали бы её

ловить и что-то обязательно просить у неё. Сложности в ответах возникли лишь у тотально слепого ребёнка - сироты. Интересно то, что многие при описании золотой рыбки, говорили о ней, используя характеристику «золотая», но на вопрос: «что значит «золотая»», практически все определили это не как цвет, а качество (добрая, волшебная, исполняющая желания...). Это позволяет сделать вывод о том, что слепые дети больше делают упор на нравственной оценке действий людей или сказочных существ, т.е. для них важно внутреннее содержание предмета, а не внешняя его оболочка и явные свойства.

Из десяти рисунков было лишь два, в которых мы затруднились определить их смысловое содержание без уточнения детей, - что же они пытались изобразить? У остальных детей рисунки близки к реальности и чётко можно определить характер нарисованного. Это может говорить о хорошей психологической адаптированности детей с депривацией зрения к социальной среде непосредственного общения с окружающими людьми. Результаты *психотелесной коррекции* показали, что детям, воспитывающимся в условиях интерната, сложнее адаптироваться к изменяющимся ситуациям, им труднее управлять своим телом, а особенно, через движения показывать свои чувства и представления о чём - либо. Но, в тоже время попытка представить образ-представление через движение удалась. Если больше заниматься с такими детьми ритмикой и пластикой, психотелесной коррекцией можно достичь результатов, способствующих быстрой адаптации детей к социальной среде. Дети, имеющие семью, легче адаптируются к новым условиям, представить образ-представление для них легче, так как их «социальная изоляция» меньше, чем их сверстников, проживающих в интернате. Детям - сиротам - сложнее всего адаптироваться к социальным условиям, они плохо владеют своим телом, и показ образа-представление через движение для них составляет большую трудность.

В результате психотелесной коррекции было выявлено, что образ-представление по всем шкалам лучше всего показали тотально слепые дети, обучающиеся в интернате, но проживающие дома. Их мы поставили на «первое место» по средним баллам психотелесной коррекции. На втором месте оказались дети, с остаточным зрением, проживающие в интернате, но имеющие родителей. Третье место - тотально-слепые дети, проживающие в интернате, но не имеющие родителей.

Это может говорить о том, что у тотально слепых детей лучше идёт компенсация слепоты за счёт работы всех остальных сохранных анализаторов, в то время как у детей, с остаточным зрением сохранные анализаторы не получают должного развития. Возможно в процессе обучения и воспитания к ним подходят как к зрячим детям, опираясь в основном на дефективное зрение, что не позволяет сформировать компенсаторные навыки.

#### Выводы:

У подростков с депривацией зрения присутствует фрагментарность зрительных представлений, т.е. отсутствие многих существенных деталей, что может быть компенсировано при творческой работе с такими детьми.

В результате психотелесной коррекции, выполнения рисуночного теста и теста неоконченных предложений было выявлено, что образ-представление лучше сформирован у тотально слепых детей, обучающихся в интернате, но проживающих дома, чем у их сверстников с остаточным зрением.

У тотально слепых подростков - сирот хуже сформированы образные представления, что подтверждает предположение о том, что социальная среда оказывает непосредственное воздействие на адаптированность детей к изменениям социальной среды.

В результате эксперимента было также установлено, что моделирование образных представлений различных социальных ситуаций у детей с депривацией зрения оказывает благоприятное воздействие на формирование защитных механизмов адаптации к социальной среде.

Игровая ситуация помогает детям легче воспринимать социальную ситуацию, в которой находятся герои сказки, а также способствует наибольшему расслаблению и вхождению в контакт этих детей как с проводящим эксперимент, так и со своими сверстниками.

#### Литература:

1. Витковская А.М., Мамаев В.В. Роль семьи в социально-психологической адаптации инвалида по зрению как студента ВУЗа // Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации студентов и аспирантов с нарушениями зрения в современном ВУЗе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и тифлопедагогов. - СПб., РГПУ им. А.И. Герцена. - 2000. - С.92.

2. Захарина Т.С. Влияние гиперопеки в семье на процесс социально-психологической адаптации студента с нарушениями зрения в условиях ВУЗа // Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации студентов и аспирантов с нарушениями зрения в современном ВУЗе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и тифлопедагогов. - СПб., РГПУ им. А.И. Герцена. - 2000. - С. 89.

3. Ли Ен Сан. Модифицированная методика активна - оздоровительной реабилитации инвалидов. - М., 1997 - 2с.

4. Ростомашвили И.Е. Личностные особенности подросткового возраста с нарушениями зрения // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения: Материалы международной научно-практич. Конфер. тифлопедагогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А.И. Герцена. - М., 1997. - С. 141.

5. Силкин Л.Н. Психологическое обеспечение элементарной реабилитации слепых. - МЛ, 1983.-76С.

## СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СЛЕПОГО ЧЕРЕЗ ФИЗИЧЕСКУЮ КУЛЬТУРУ И СПОРТ

А. И. Щукина

Проблема социальной адаптации инвалидов с частичной или полной утратой зрения ныне стала наиболее актуальной в сфере адаптивной физической культуры и спорта. Одним из видов реабилитации инвалидов является физическая культура и спорт - как эффективное средство оздоровления, адаптации и активного участия в общественной и культурной жизни инвалидов и лиц с ограниченными возможностями. Конечной целью реабилитации инвалидов (слепых) через спорт, выступает их социально - психологическая интеграция, т.е. участие в деятельности общества, включение в социальные структуры и связанные с ним структуры жизнедеятельности.

*Социализирующая роль спорта* выражена в том, что он оказывает глубокое многостороннее воздействие на сущностные стороны человека, развивая его духовно и физически. Это накопление индивидуального опыта социальной жизни в спорте.

Занятия спортом сопряжены с включением спортсмена - инвалида в различные социальные отношения. Спортсмен-инвалид занимает определенное социальное положение, например, становится на путь профессионального спорта, готовит себя к профессиональной карьере. А успех в целом ряде видов спорта, напрямую зависит от достигнутого уровня взаимодействия спортсменов-инвалидов с тренером. Именно по этому, предметом особых забот тренеров являются оптимальные межличностные отношения, в которых особую роль играют: взаимная требовательность, взаимное уважение, способность преодолевать конфликтные ситуации.

Социально-психологические исследования показывают, что становление межличностных отношений между слепым<sup>^</sup> и зрячими подчиняются общим закономерностям и включают следующие факторы, обуславливающие отношения тренера к спортсменам - инвалидам: система ценностей тренера, представление тренера и спортсменов об их взаимоотношениях пол, возраст, уровень спортивного мастерства, обусловленность отношением спортсменов к спортивной деятельности (ЮА.Коломейцев, 1984).

На отношения спортсменов - инвалидов к тренеру оказывают влияние такие факторы, как потребности, мотивы деятельности, направленность ценностей, представление спортсменов о том, как к ним относится тренер, авторитет тренера. Однако на этот процесс влияют и

специфические факторы: самый важный из них, определяющий всю структуру взаимоотношений - это зрительный дефект.

*Зрительный дефект* сам по себе не является психологическим фактором, он им становится только тогда, когда человек вступает в общение с отличающимися от него здоровыми людьми. Иными словами, органический дефект провоцирует у слепого возникновение ряда специфических социальных установок (например, установки на избегание зрячих, иждивенческих настроений и т.п.), основанных на личном опыте и зависящем от социального окружения и отношения к своему дефекту. С включением инвалида в спортивную деятельность, изменяется его восприятие самого себя, он начинает идентифицировать (отождествлять) себя с определенными группами и общностями людей.

Идентификация подразумевает приписывание себе тех или иных качеств характерных для данной группы. Инвалид начинает идентифицировать себя с группой спортсменов, подразумевая, что он сильный, смелый, настойчивый, активный и т.д. Данная социальная роль - инвалид-спортсмен, привносит свою индивидуальность в личность и влияет на взаимоотношения со зрячими, изменяя установки у слепого по отношению к зрячим и у зрячих по отношению к слепым.

На сегодняшний момент имеется очень мало данных об установках влияющих на взаимоотношения в системе «слепой - зрячий», и поэтому данная проблема, являющаяся актуальной и важной для работы тренера со спортсменами (слепыми), требует всестороннего рассмотрения и изучения.

### Литература:

1. Коломейцев Ю.А. Взаимоотношения в спортивной команде. М, «ФИС», 1984
2. Коломейцев Ю.А. Влияние межличностных отношений на эффективность спортивной деятельности./диссертация/М., 1973
3. Егеев Е.Д. Система реабилитации слепых. М.ВОС, 1981
4. Графов А.П. Слепой и зрячий. ВОС «Наука», Новосибирск, 1992
5. Инвалиды: социальная и физическая реабилитация - физкультурно - оздоровительные технологии. Международная конференция.М.,1992
6. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПбГПУ им.А.И.Герцена, 1998
7. Состояние и проблема совершенствования физической культуры и спорта для лиц с ограниченными возможностями. Материалы научной конференции 21-25 сентября 1998, Омск, СПбГАФК им. П.Ф.Лесгафта, 1998
8. Бюрклен К. Психология слепых.М., 1934
9. Лихачев Л.В. под ред. Вяткина *ЪЯ*. Психологический климат спортивного коллектива и его изучение. (Методические рекомендации) Пермь, 1983
10. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте, М. «ФиС», 1986

## **ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ, ПСИХОТРЕНИНГ В СПОРТЕ:**

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКА С ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКОЙ ТЕХ ЖЕ КАЧЕСТВ ИХ ЛИЧНОСТИ**

И.Н. Стрекаловская.

Среди многообразия проблем современной психологии немало внимания уделяется вопросам, связанным с воспитанием детей в школе. Сухомлинский писал об этом так: «Знать ребёнка - это главная точка, где соприкасаются теория и практика педагогики, где сходятся все нити руководства школьным коллективом».

Каждый этап развития ребёнка несёт в себе множество особенностей, закономерностей, которые необходимо исследовать и анализировать. «Знание ребёнка» становится как бы фундаментом в педагогической деятельности и во многом облегчает работу учителя. Один из важных периодов развития ребёнка - это подростковый возраст.

Подростковый возраст - это не просто один из этапов жизни. Многие исследователи вслед за Руссо недаром называют его возрастом «второго рождения личности». Именно здесь лежат истоки, начала всей нашей дальнейшей жизни. Возраст этот, ранимый и изменчивый, может быть, больше, чем другие, зависит от реальностей окружающей социальной жизни, ведь подросток впервые открывает её для себя.

Школа играет одну из основных ролей в формировании личности человека, тем более в такой важный период развития, как подростковый, когда все процессы в организме, - и психические, и физиологические, особенно обострены.

И именно теперь, ещё совсем юный человек начинает по-настоящему становиться человеком - у него формируется образ «Я». Процесс формирования «Я» связан с развитием самосознания. Постоянно «прислушиваясь» к своему внутреннему «Я», человек соотносит свои собственные мысли и поступки с общепринятыми в данном обществе принципами и убеждениями. Результатом такой работы становится самооценка.

В связи с этим, центральным моментом жизни подростка становится общение с окружающими взрослыми и сверстниками, мнения и оценки которых и являются ориентиром в формировании ещё шаткой самооценки школьника.

Определённую роль в формировании определённого уровня самооценки подростка играют педагоги, их оценки, которыми они награждают своих учеников.

В этом возрасте, когда школьник находится в одном из важнейших этапов развития, интересно проследить, как он оценивает себя, свои возможности, особенности, место в коллективе, и какова роль педагога в этом оценивании подростком себя.

По нашему мнению, исследование самооценки учащихся может представлять особый интерес как для учителей-практиков, так и школьных психологов. Во-первых, потому что вооружает педагогов знаниями в этом важном вопросе. Во-вторых, помогает правильно организовывать учебно-воспитательный процесс в соответствии с возрастными особенностями подростков. В-третьих, педагоги получают возможность осуществить грамотную педагогическую помощь отдельным учащимся с неадекватной самооценкой.

Изучение и обзор литературы, касающейся темы исследования, проводились преимущественно в трёх плоскостях: литература, посвященная особенностям самооценки подростков, проблемам оценивания учеников педагогами, и взаимосвязи между этими двумя процессами. В изученной литературе довольно широко и подробно представлена проблема самооценки, как в широком, общенаучном, общепсихологическом, так и в более узком плане, связанном с различными проявлениями самооценки в разных возрастах (А.В. Петровский, 1987; В.В. Столин, 1983; А. А. Бодалёв, 1987; И. И. Чеснокова, 1988; И.С. Кон, 1978; Е.С. Кузьмин, 1986, и др.). Намного меньше внимания в психологической литературе уделяется вопросам, связанным с особенностями и закономерностями оценивания педагогами своих учеников и воспитанников (Б.Г. Ананьев, 1980; А.И. Липкина, 1971; Ш.А. Амонашвили, 1984).

Однако в изученной литературе практически не отмечено сведений о взаимосвязи самооценок учащихся и оценивания их качеств педагогами в каком бы то ни было возрасте. Имеются лишь довольно скудные данные о влиянии личности педагога на формирование и развитие личности ученика в целом. На основе имеющихся литературных данных напрашивается вывод об актуальности нашего исследования. Актуальность эта видится в том, что представленная работа пытается восполнить указанный выше пробел, освещая именно вопросы формирования и развития самооценки учащихся подросткового возраста с точки зрения межличностного общения и взаимодействия ученика с учителем в учебной деятельности в школе.

Целью исследования являлось выяснение степени влияния оценок Учителей на формирование и развитие самооценок учащихся среднего звена общеобразовательной школы. Предполагалось, что окраска общения

подростка с преподавателями, характер оценивания и отношения к нему со стороны учителей, могут влиять на самооценку школьника, и быть причиной того или иного социометрического статуса подростка, уровня его успеваемости, и выраженности важных для формирования самооценки личностных характеристик. Таким образом, объект исследования составила самооценка подростков. Предметом исследования явилось изучение взаимосвязи самооценок учащихся и оценок преподавателей.

В качестве испытуемых выступили учащиеся 9 класса милицейско-правового лицея г. Пскова в количестве 28 человек. В процессе работы были подобраны и использованы следующие методы исследования:

1. Метод социометрии (КП. Волков).
2. Методы изучения адекватности самооценки (П. Д. Петровский).
3. Методика выявления уровня притязаний (Р. С. Немов).
4. Изучение документации, т.е. классного журнала и определение уровня успеваемости каждого учащегося.
5. Беседа с классным руководителем с целью выявления развёрнутой характеристики учащихся в представлении учителя.
6. Методика исследования уровня интеллекта «Прогрессивные матрицы Дж. К. Равена».
7. Методика определения уровня тревожности «Шкала реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер - Ю. Л. Ханин).
8. Методика установления степени выраженности свойств характера (тест Тимоти Лири).
9. Метод Q-сортировки.

Результаты проведённого исследования позволяют сделать следующие выводы.

Результаты тестирований показали, что испытуемые обладают различным уровнем самооценок. У большинства прослеживается четкая взаимосвязь между самооценкой и уровнем притязаний в системе межличностных отношений, хотя имеется ряд испытуемых, у которых эта взаимосвязь не выражена. *Адекватная самооценка* соотносится с умеренно завышенным уровнем притязания у четырех человек. Из них статус предпочитаемого получил только один испытуемый. Он чувствует себя в коллективе «уютно» и находится в благоприятной среде, способствующей правильному оцениванию себя и своих возможностей. Другие трое испытуемых получили статус отвергаемых и непринятых.

Один ученик экспериментального класса имеет заниженную самооценку, сочетающуюся с умеренно завышенным уровнем притязаний на фоне статуса менее предпочитаемого члена группы.

Подавляющее большинство испытуемых с завышенной самооценкой имеет умеренно завышенные и даже чрезмерно завышенные

притязания на успех. Примечательно и то, что именно в данную группу входят как лидер, так и явно отвергаемый член изучаемой группы. Остальные испытуемые с завышенной самооценкой имеют статус менее предпочитаемых (9 человек), непринятых и отвергаемых (по 6 человек). Они склонны преувеличивать свой групповой статус, видеть свое положение в коллективе более благоприятным, чем оно есть на самом деле. Таким образом, мы можем сделать вывод, что склонен переоценивать свое положение в группе тот, кто реально имеет низкий статус. Переоценивают себя в основном те, кто фактически относится к категории непринятых, менее предпочитаемых, пренебрегаемых или изолированных.

Кроме одноклассников, к «значимым другим», способным своим поведением, отношением и всеми другими проявлениями воздействовать на самосознание подростка, является педагог.

По результатам беседы, проведённой с классным руководителем экспериментального класса, можно отметить, что у учителя наблюдается тенденция характеризовать отличников в основном с положительной стороны, а слабоуспевающих - отмечая негативные качества их личности и награждая их скорее нейтральными или даже отрицательными оценками, редко - положительными.

Таким образом, мы видим картину ярко выраженной прямой взаимосвязи школьной успеваемости ученика и отношения к нему педагога, которое проявляется в его субъективной оценке. Иными словами, «сильные» ученики пользуются авторитетом у педагогов и составляют «благоприятную группу класса».

Проанализировав результаты исследования уровня интеллекта, мы можем сделать следующие выводы.

*Испытуемые имеют разные уровни интеллекта, от 74 - низкий интеллект, до 134 - высокий, выдающийся интеллект.*

Уровень интеллекта не всегда соотносится со школьной успеваемостью и педагогической оценкой. Так, учащиеся, имеющие высокий уровень интеллекта, могут иметь слабую успеваемость и негативно оцениваться учителем.

Исходя из этого, можно предположить, что осознание этого несоответствия учащимися оказывает негативное влияние на их самосознание, самооценку и поведение в целом.

Изучив эмоциональную сферу подростков, стало очевидным, что в целом по классу наблюдается тенденция к преобладанию лидерских черт <sup>НЗД</sup> подчинённости. Испытуемые инициативны, не избегают ответственности, уверены в себе, способны к преодолению трудностей. В то же время у учеников экспериментального класса преобладают такие <sup>ЧеР</sup>ты, как демократичность, гибкость, лояльность, учёт конкретной ситуации. Параллельно этим чертам сопутствуют отзывчивость

испытуемых, их участливость. Согласно результатам, участники исследования способны к сопереживанию, доступны при контакте.

Проанализировав множество индивидуально-личностных характеристик учащихся в системе межличностных отношений можно говорить о том, что *существует определенная взаимосвязь между этими характеристиками, самооценкой учащихся и педагогической оценкой. У различных учащихся эта взаимосвязь проявляется по-разному.* Для выявления типов такой взаимосвязи результаты исследования были подвергнуты углубленному психологическому анализу.

Исходя из данных исследования, все испытуемые были разделены на 6 групп.

Почти у половины учащихся экспериментального класса (13 человек) картина обозначенной выше взаимосвязи может быть охарактеризована как благополучная..

Уровень интеллекта у данных учащихся тяготеет в сторону выше среднего и относится к категориям нормального среднего интеллекта (2 человека), незаурядного (хорошего) интеллекта (6 человек) и высокого незаурядного интеллекта (5 человек). Высокий уровень IQ у этих учащихся соотносится с высоким уровнем школьной успеваемости - все они являются хорошистами или отличниками. Одновременно каждый из них получил от классного руководителя высокую педагогическую оценку личностных и учебных качеств. Это объясняет наличие у большинства из них завышенной самооценки.

Похожими характеристиками обладают еще три ученика в классе: у них завышенная и адекватная самооценка, высокий, незаурядный интеллект и хорошая успеваемость. С другой стороны, учитель дает им более низкую педагогическую оценку по сравнению с учениками предыдущей группы.

Следующая группа учащихся включает в себя 5 человек. У них уровень интеллекта относится к категориям Незаурядный (хороший) - 3 человека, и Высокий, незаурядный интеллект - 2 человека. Такой уровень интеллекта соотносится и в некоторой степени обуславливает завышенную самооценку данных испытуемых. Однако уровень успеваемости, несмотря на высокий интеллект, у этих учеников всего лишь удовлетворительный. Такая успеваемость, возможно, порождает оценку учителем их учебных и личностных качеств как средних положительных.

Четыре человека из класса имеют низкий уровень интеллекта, хотя их успеваемость по школьным предметам хорошая. Учитель дает им положительную педагогическую оценку. Возможно, это является причиной завышенной самооценки у данных учеников. Особое внимание привлекает к себе входящий в эту группу учащийся, который имеет самый низкий интеллект в классе (74 балла) и адекватную самооценку.

Особняком стоит учащийся, который имеет нормальный (хороший) уровень IQ, хорошую успеваемость, получил высокую оценку учителем. Однако этот учащийся единственный в классе имеет заниженную самооценку.

Наименее благополучная картина, по нашему мнению, вырисовывается у двоих учащихся экспериментального класса. Несмотря на то, что они имеют одни из самых высоких показателей уровня интеллекта в классе, их успеваемость ниже средней. Наряду с этим уровень их самооценки завышен. Самым неблагоприятным проявлением в данной группе учеников является то, что классный руководитель дает им педагогическую оценку, значительно более низкую, чем остальным учащимся класса.

Школа является одним из главных институтов формирования личности человека, особенно в подростковом возрасте, когда все процессы в организме - и психические и морфофизиологические, обострены.

В связи с этим подросток постоянно соотносит свои собственные мысли и поступки с мнением окружающих его взрослых и сверстников, принципы и убеждения которых являются ориентиром в формировании его самооценки. Одно из самых значимых влияний на формирование определённого уровня самооценки оказывает педагог, личность которого играет существенную роль в оценивании подростком своих возможностей. Исследование самооценки учащихся представляет интерес для педагогов и психологов, так как вооружает первых знаниями по организации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных возрастных особенностей подростков, а последним помогает грамотно организовать психологическую помощь отдельным учащимся с неадекватной самооценкой.

Выявление ряда проблем в сфере самосознания подростков позволило нам разработать некоторые практические рекомендации школьным учителям-педагогам для гармонизации взаимодействия с учащимися. Для оптимальной организации учебно-воспитательного процесса им необходимо владеть максимально возможной информацией о личностных особенностях своих учениках. Для этого на основе выполненной нами работы можно предложить следующие рекомендации:

1. Изучить уровень развития самооценки школьников, используя апробированную нами методику.

2. Выявить возможную связь между самооценкой, успеваемостью, уровнем интеллекта, притязаний, тревожности, эмоциональной зрелости, самостоятельности, социальным статусом.

3. Строить учебно-воспитательную работу, учитывая что:

а) При взаимодействии с классом учитель не должен поддаваться «эффекту ореола», так как ученики чувствуют, как относится к ним педагог и это подсознательно откладывает отпечаток на их психике.

б) При выявлении учеников с низкой самооценкой следует обратить на них особое внимание и своим одобрением (конечно, своевременным и в определённой мере) постараться направить представление школьника о своих возможностях в нужное русло.

в) Учителю необходимо иметь на заметку, что педагогическая оценка должна быть четко определена. Даже отрицательная оценка (разумеется заслуженная) более полезна для самооценки, чем неопределённая оценка.

г) Если учитель видит катастрофичность ситуации, видит, что ребенку требуется грамотная помощь, с которой сам педагог справиться не в состоянии. То необходимо прибегнуть к помощи школьного психолога, как специалиста в подобных делах. Хочется отметить также, что некоторые психологи советуют организовывать в школах специальный курс, сообщающий ученикам понятие самооценки. -

Литература:

1. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. Прогресс. 1986.
  2. Блага. К. Шебек М, Я - твой ученик, Ты - мой учитель. М., 1991.
  3. Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. Л.: Изд. ЛГУ, 1970.
  4. Кон И. С.\* Психология старшеклассника. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980.
  5. Марокова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1993.
- 

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СПОРТИВНОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ**

О.Ю.Соснов

*Потребность получения поддержки*, прежде всего со стороны ближайшего окружения, вполне естественна для человека. В западном идеале индивидуальной независимости игнорируется эта потребность людей. Однако способность быть независимым основывается на опыте самостоятельности в присутствии кого-либо (например, родителей), и без этого опыта способность быть самостоятельным развивается не в полную меру.

В процессе учебной и спортивной деятельности нередко находятся поводы для неприятных переживаний, как они влияют на настроение? При гармоничном настроении отдельные эмоции мало меняют его. У человека есть определенный резерв психологической устойчивости, который позволяет воспринимать события такого рода как неизбежные помехи. Без них вряд ли кому удастся прожить хотя бы месяц или даже неделю. При дисгармоничном, настроении редко удается сохранить

спокойствие в ситуациях названных выше. Даже пустяковые причины часто играют роль капли, «переполняющей чашу терпения».

Неприятности возникающие в процессе учебно-тренировочной деятельности обыденной жизни любому студенту в той или иной степени портят настроение. Но весьма значимы вопросы, в какой степени они способны изменить его и велико их последствие. Такого рода вопросы важны и в теоретическом и в практическом плане. Студенты должны более точно осознавать чувства, эмоции, которые они испытывают в данный момент. Этому может помочь проговаривание, называние их. Отрицательные эмоции человек переживает чаще, чем положительные. Не все отрицательные эмоции негативны. Часто они оберегают нас от большей печали, приводят к спортивным достижениям, стимулируют наше саморазвитие.

Необходим самоанализ причин возникновения эмоций. Это выводит из «зацикленности» на переживаниях отрицательных эмоциональных состояний. Многие причины мы можем устранить сами. Следует только избегать ситуаций, обстоятельств, людей, которые нас раздражают, создавать условия для исчезновения вредных эмоций. Студентам следует осознавать источники своих проблем. Весьма распространена иллюзия о том - что наши чувства обусловлены действиями других людей (преподавателей, тренера и т.д.).

Необходимо осваивать приемлемые для окружающих людей способы выражения чувств и эмоций. При эмоциональном разговоре сообщите тренеру о своем эмоциональном состоянии, как возникающем по внутренним причинам, так и из-за тренера, или слишком высоких тренировочных и учебных нагрузок. Во время паузы перед вспышкой гнева необходимо осознать, что возможность проявить свой гнев не исчезает и по прошествии некоторого времени. Не отказывая себе в возможности разрядиться гневными словами или действиями, нужно осмыслить ситуацию, представив себе все последствия этих действий.

*Подавление эмоций* - волевое управление ими, но оно может приводить к невротизации личности, а в спортивной тренировке - к состоянию нервнопсихического перенапряжения и перетренированности. Эмоции интимно связаны с мыслями, поэтому студенты должны осознать мысли, образы, действия, которые наиболее тесно связаны с нежелательными эмоциями и менять их, связывать с другими позитивными мыслями, образами, действиями, преобразовывать всеми доступными им умственными способами, на которые способно их воображение. Включать причину нежелательных эмоций в другие ситуации, в другие аспекты рассмотрения планов жизни, строить другие планы действия и умственно разрабатывать эти планы детально с верой в их осуществление в будущем.



При возникновении сложной жизненной проблемы полезно перечислить ее отрицательные последствия для себя, для близких и других людей. Продумать варианты деятельности и поведения с целью когнитивного переконструирования данной проблемы из негативного плана в позитивный, исключать из новых планов насильственные мысли.

Студенту-спортсмену необходимо научиться отличать неудачу от катастрофы, неурядицу от беды, частый промах от крушения всех жизненных планов. Перечислить все уроки, всё, чему научила эта проблема. Вспомнить достижения, к которым привели уроки предыдущих решений жизненных проблем. Определить в происходящем то, что в принципе зависело от собственных действий, и то, что не зависело, а зависело от обстоятельств и поступков других людей. «Единственная настоящая ошибка - не исправлять своих прошлых ошибок», - утверждал великий китайский мудрец Конфуций.

Чтобы возникло чувство завершенности, можно проговорить свои выводы в уме, но лучше записать их и проранжировать по степени субъективной значимости. Этим ставится точка в переживании неуспеха. Неудача сама по себе не может унижить человека. Если студенты достойно встретят неудачу - они победят в аналогичной ситуации в следующий раз. Можно сменить одну цель на другую, начать искать пути достижения новой цели: переключить внимание на другой объект, другого человека, всегда есть люди - которым нужна помощь. Ведь говорил же Сенека: «Человек, который думает только о себе и ищет во всем своей выгоды, не может быть счастлив. Хочешь жить для себя, живи для других».

Переживание благополучия включает в себя ряд компонентов - социальное благополучие, духовное благополучие, физическое (телесное) благополучие. Все выше перечисленное тесно взаимосвязано между собой и влияет друг на друга в жизни, в образовательной и спортивной деятельности студентов-спортсменов.

Беспокойство о здоровье и причины внутренней дисгармонии (трудности с возможностью выразить себя, заботы о личной жизни, учебе, финансовом благополучии, спортивных результатов) выступают наиболее значимыми для личности студента факторами дискомфорта, они вносят наибольший вклад в понижении уровня настроения.

Сохранение гармоничного настроения в значимой степени зависит от особенностей реакции на жизненные трудности и от способностей справляться с ними. В зависимости от того, ресурсы какой психической сферы наиболее актуализированы для преодоления жизненных трудностей, можно выделить следующие основные стратегии преодоления: когнитивную, эмоциональную, поведенческую (деятельностью).

К ресурсам эмоциональной сферы можно отнести осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, вызывающих эти чувства, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, снятия эмоционального напряжения, контроль своих переживаний. Иногда реакция на трудности наиболее ярко выражена у студентов именно в эмоциональной сфере.

Построение более гармоничных эмоциональных отношений играет важную роль в сохранении психического здоровья и полноценного развития личности студента.

В настоящее время широко распространены различные способы саморегуляции психического самосовершенствования. В этих подходах можно обнаружить известные издревле способы самовоспитания, развития своего разума, тела, духовного совершенствования. Особенно много заимствовано на востоке, не только из области различных боевых единоборств, но и философии, медицины, психических и педагогических учений.

Ресурсы когнитивной сферы заключается в понимании студентом причин своих трудностей, осмыслении ситуации, построении, уточнении образа ситуации и включении его в целостные представления студента о себе окружении и взаимосвязях с окружением. Если острога эмоционального напряжения не выходит на передний план, то в психологической помощи нацеливаются именно на эту сферу.

Вначале студенты должны анализировать проблемы и ситуации возникающей в учебно-тренировочной деятельности и выделять наиболее значимые. Затем - самоанализ и самооценка, поиск и оценка всех возможных средств, которые могут быть мобилизованы с целью преодоления. В результате должны быть сформулированы суждения о расхождениях требований ситуации и возможностей студента, о преимуществах различных типов поведения, возможных потерях, связанных с ними. Важна адекватная самооценка и выработка внутренних эталонов, без этого невозможно овладение ситуацией, развитие саморегуляции, определение стратегии преодоления, выбор вариантов самоподкрепления.

Способность к когнитивному переструктурированию жизненной позиции позволяет чувствовать себя в большей ответственности за свои поступки и решения, полнее ощущать осмысленность жизни и быть более удовлетворенным жизнью.

Ресурсы поведенческой сферы заключаются в перестройке поведения, в изменении стратегий, планов, целей и задач, режимов спортивной деятельности. Значение этого способа обусловлено тем, что ^гавность защитных механизмов, смягчающих эмоциональную Дисгармонию, или когнитивная переработка ситуации не всегда могут быть наиболее эффективными способами борьбы со стрессом.

Непосредственное реагирование на проблемы должно иметь такие формы выражения, которые будут адекватны проблеме, возникшей в учебной тренировочной деятельности, и иметь социальную приемлемость.

Психологическое решение возникающих перед студентами-спортсменами проблем повышают уровень их социальной адаптации, расширяет спектр выхода из трудных жизненных ситуаций, обогащают опыт проявления своей активности в разрешении разных проблем. Все это ведет к укреплению психологической устойчивости и личностному развитию.

Литература:

1. Немов Р.С. Психологическое консультирование/Учебник для вузов.-М.: Владос, 2001,-528 с.
2. Стамбулова Н.Б. Общие и частные технологии психологической помощи спортсменам \ гл. 5. в кн.: Н.Б.Стамбулова. Психология спортивной карьеры. СПб.: Центр карьеры, 1999. - с. 226-321.
3. Хвацкая Е.Е. Психологическая помощь юным спортсменам на этапе начальной спортивной специализации (Дисс. канд.психол. наук. (Спец. 19.00.07-педагогич. психология). -СПбГУ, 1997. - 251 с.
1. Тугушкина М.К.(ред.) Психологическая помощь и консультирование в практической психологии. СПб.: Дидактика плюс, 1998. - 352

## ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СПОРТЕ

Н.С.Цикунова

Для обозначения обобщенных качеств *социальности человека* как индивида и проявления ее форм, видов, свойств в общении и совместной деятельности людей в современной психологии введено понятие «*гендер*», смысл которого заключен в идее социального моделирования пола (Unger R., Crawford M., 1993, Gentile D., 1993). В обществе возникает система норм поведения, предписывающая выполнение определенных половых ролей; соответственно возникает жесткий ряд представлений о том, что есть «мужское» и «женское» в данном обществе. Усвоение этих ролей, норм и представлений о женских и мужских социальных качествах личности происходит в процессах социализации и воспитания в общении и в деятельности человека в различных социальных группах и коллективах (Калабихина И. Е., 1998, Jacklin C, 1989)..

Как правило, мужчинам и женщинам приписываются различные поведенческие нормы и качества. Мужчина обычно предстает как личность целеустремленная, мужественная, агрессивная, уверенная в себе и т. д. Женщина представляется уступчивой, тревожной, эмоциональной,

склонной к сомнениям, зависимой и т. д. (Лорбер Дж., 1994). Ребенок рождается мужского или женского пола, но в результате воспитания становится маскулинным или фемининным, идентифицирует свое положение с соответствующей тендерной ролью (Азарова Е.А., 2001).

Процесс социализации, типичный для мужчин в большей степени предусматривает занятия спортом, чем для женщин. Хотя в последнее время женщины активно вовлекаются в спорт, тем ни менее до сих пор существуют определенные виды спорта, которые характеризуются как более предпочтительные для мужчин или женщин. Агрессивный физический контакт - имидж мужского спорта, в то время как грация и элегантность - характеристики типичной спортсменки женщины (Diegel H., 1995).

Существуют виды спорта, репрезентирующие образы, относящиеся к стереотипам *маскулинности* (мужественности, жесткости, силы, проявлений агрессивности во взаимодействии с противником) - к ним относятся различные виды единоборств, и *феминности*, где необходимы мягкость, эмоциональность, артистизм - например, бальные танцы, фигурное катание. Эти виды спорта одинаково успешно практикуют спортсмены как мужского, так и женского пола, начиная уже с младшего школьного возраста.

Однако типизация, основанная на противопоставлении психологических характеристик мужчин и женщин, способствует утверждению мнения о том, что девушкам лучше заниматься только такими видами спорта, которые не противоречат мифу о «слабом и прекрасном» поле (Гуськов С. И., Дегтярева Е. И., 1998). Возникает вопрос насколько вовлечение женщин в спортивные дисциплины, считавшиеся прерогативой мужчин, согласуется с критериями женственности (Гасанова З.А, 1997).

Большинство женщин не стремятся заниматься традиционно «мужским» делом, поскольку ожидают негативных последствий для своих взаимоотношений с людьми. Как мужчины, так и женщины зачастую считают, что «мужское» занятие лишает женщину ореола романтичности, делает ее менее привлекательной (Берн НН, 2001). Дети дают особенно строгую оценку способностям девочек в спорте, считая их менее способными, обладающих меньшим мастерством. Только лишь к юношескому возрасту снижается проявление стереотипных взглядов в вопросе занятия спортом (Solomon G., Bredemeier B.,1999).

Многие родители, подвластные тендерным стереотипам, опасаются отдавать девочку заниматься маскулинными видами спорта по причине беспокойства - не будет ли вид спорта отрицательно сказываться на ее женственности и воспитывать «мужеподобное существо». Тренеры поставлены перед проблемой - как взаимодействовать в образовательном "Роцессе с мальчиками и девочками, ориентироваться ли в воспитании

представительниц женского пола на требования, предъявляемые видом спорта, или на традиционные представления о феминности. Зачастую выбирая последний путь, они еще более осложняют и без того противоречивую ситуацию, с которой сталкиваются представительницы женского пола, избравшие маскулинный вид спортивной специализации. Поскольку ожидания преподавателя влияют на ожидания ученика и как следствие, на конечные достижения (Kuklinski M., Weinstein R., 2001).

В противоречивой ситуации оказываются мальчики, избравшие феминные виды спорта. В целом, отклонение от женской роли воспринимается обществом более спокойно, чем отклонение от мужской (Martin C. L., 1990). Но поскольку спорт является одной из возможных институциональных рамок для выражения маскулинности (Messner M., 1987). К мужчине, занимающемуся феминным видом спорта, относятся менее строго, чем к женщине в маскулинном.

Существенные коррективы в представление о *маскулинности* - *феминности* внесены концепцией андрогинии - обозначающей сочетание как традиционно мужских, так и традиционно женских качеств. Считается, что люди *андрогинного типа* более приспособлены к жизни, устойчивы к стрессам (Bern S.L., 1983). В связи с вышесказанным возникает следующий вопрос: не будет ли *маскулинная* деятельность формировать у мальчика тип личности, связанный только с набором *маскулинных характеристик*, и не приведет ли *феминная деятельность* девочек к формированию у них ярко выраженной феминной структуры личности, что отрицательно может сказаться на социально-психологической адаптации детей.

В целом ряде опубликованных научных работ сообщается о некоторых отдельных свойствах, которые отличают спортсменов от не спортсменов, сильных спортсменов от более слабых (Мартене Р., 1979, Сингер Р.Н., 1980, Ogilvie B.C., 1967). Однако в результатах этих исследований отмечалась противоречивость данных, что объяснялось трудностью анализа самой проблемы. Также были предприняты попытки выявить особенности личностной сферы спортсменов различной спортивной специализации.

В тендерном аспекте в основном предпринимались попытки изучения мотивационной сферы личности спортсменов в спорте вообще, как виде деятельности (White S., Duda J., 1994, White S., 1995 и др).

Исследование личности спортсменов в видах спорта, репрезентирующих образы маскулинности и феминности, в тендерном аспекте не проводилось. Таким образом, актуальным является изучить влияния занятий маскулинным и феминным видами спорта, на личностное развитие представителей мужского и женского пола. Важным также является выяснение мотивационных предпосылок освоения «мужской» деятельности девушками-спортсменками, которые побуждают

преодолевать стереотипы маскулинности и феминности, усвоенные в процессе социализации личности, задающие траекторию жизненного пути и стандарты образа жизни.

Новым является использование *гендерного подхода* в изучении личности спортсменов, занимающихся стереотипно «мужскими» и «женскими» видами спортивной деятельности.

#### Литература:

1. Азарова Е.А. Влияние культуры на формирование и изменение моральных гендерных стереотипов // Российские женщины и европейская культура. Материалы науч. конф. - СПб, 2001, с. 213-219.
2. Берн Ш. Тендерная психология. - СПб, 2001 - 320 с.
3. Гасанова З. А. Женщины в изначально мужских видах спорта // Теория и практика физической культуры, 1997, №7, с. 18-22.
4. Гуськов С. И., Дегтярева Е. И. Новые виды физической активности женщин - вступление в зрелость // Теория и практика физической культуры. - 1998, №2, с. 56-58.
5. Калабихина И. Е. Социальный пол: экономическое и демографическое поведение - Уч. - метод. Материал по курсу. М., 1998 - 74 с.
6. Лорбер Дж. Пол как социальная категория // Thesis. Женщина, мужчина, семья М., 1994, №6 стр. 127-136.
7. Мартене Р. Социальная психология и спорт, М., 1979 - 176 с, ил.
8. Сингер Р. Н. Мифы и реальность психологии спорта: Пер. с англ./Предисл. А. В. Родионова, М., 1980 -152 с.
9. Bern S.L. Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-schematic children in a gender-schematic society // Signs: Journal of women in culture and society. 1983. Vol. 8. № 4
10. Diegel H. Sport in changing society: sociological essays // Sport science studies, 1995, М 7-р. 200.
11. Gentile D. Just what are sex and gender, anyway? A call for a new terminological standard // Psychological Science, 1993, №4, p. 120-122.
12. Jacklin C Female and male: Issues of gender // American psychologist. 1989, №44, p. 127-133
13. Kuklinski M., Weinstein R. Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects // Child development. 2001, V. 72, № 5, p. 1554-1578.
14. H.Martin C.L. Attitudes and expectations about children with nontraditional and traditional gender roles // Sex roles. 1990,22, p. 151-165.
15. Messner M. The meaning of success: The athletic experience and the development of male identity / The making of masculinities: The new men's studies. Boston, 1987, pp. 193-210.
16. Ogilvie B. C What is an Athlete? // Journal of health, physical education and recreation, 1967, p. 38-48
17. Solomon G., Bredemeier B. Children's moral conceptions of gender stratification in sport // International journal of sport psychology, 1999, №3, p. 350-369.
18. Unger R., Crawford M. Sex and gender. The troubled relationship between sex and gender // Psychological Science, 1993, №4, p. 122-124.
19. White S., Duda J. The relationships of gender, level of sport involvement and participation motivation to task and ego orientation // International journal of sport psychology, 1994,1, p. 4-18.
20. White S. The effect of gender and age on causal attribution in Softball players // International journal of sport psychology, 1995, 1,p. 49-58.

## К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ К СОРЕВНОВАНИЯМ

Ловягина А.Е.

Бурное развитие современного спорта, как особого вида деятельности, и повышение роли «человеческого фактора» в нём обуславливают необходимость совершенствования контроля и управления процессами развития и актуализации разнообразных психических свойств и функций спортсмена. Для подготовки атлетов в современном спорте характерен рост требований к индивидуальности спортсмена и силе его психического потенциала. Под «психическим потенциалом» спортсмена мы понимаем, во-первых, его способности к волевой мобилизации функциональных резервов и, во-вторых, его способности к сознательной саморегуляции своих психофизиологических состояний как в периоды тренировок и подготовки к соревнованиям, так и в периоды отдыха и восстановления сил. В связи с этим, особенно актуальной становится проблема *индивидуализации психологических воздействий* тренера (психолога) на личность спортсмена и самовоздействий спортсмена в процессе его тренировочной и соревновательной деятельности.

*Индивидуализация психологической подготовки* квалифицированных спортсменов к соревнованиям способствует максимальному использованию потенциальных возможностей спортсмена для повышения эффективности и надёжности его соревновательной деятельности при одновременной экономизации нервно-психических затрат. В процессе индивидуализации психологических воздействий интегрируются личностный и деятельностный подходы к подготовке спортсмена

Содержание, структура и условия конкретного вида спорта оказывают специфическое влияние на развитие и актуализацию тех или иных свойств индивидуальности (2,8).

Специфика требований и условий конкретного вида спорта и особенности индивидуальности личности спортсмена определяют своеобразие индивидуального стиля деятельности спортсмена. В процессе тренировок и соревнований стиль деятельности формируется и реализуется в виде различных компонентов регулятивных психических процессов: целей, задач, операций и движений, характеризующих способ решения основной двигательной задачи в данном виде спорта. Проведение индивидуализированной психологической подготовки спортсменов было и остаётся основной профессиональной задачей для психолога-практика, работающего в спорте.

В отечественной и зарубежной психологии спорта разработаны научно-обоснованные рекомендации, касающиеся различных аспектов

психологической подготовки спортсменов: диагностики, профилактики и коррекции и накоплен большой опыт работы в этом направлении (1,4,5,6) Тем не менее, при организации индивидуализированных психологических воздействий многие специалисты, а особенно начинающие, испытывают серьёзные трудности. В частности: не знают с чего начать психологическую подготовку, как выбрать наиболее эффективные мероприятия психологического сопровождения, затрудняются в обеспечении индивидуального подхода и т.п.

Современный спорт предъявляет очень высокие требования к развитию нейродинамических, психодинамических и личностных свойств человека. Очевидно, что отвечающая требованиям современного спорта высших достижений, психологическая подготовка должна строиться как система научно-обоснованных воздействий, направленных на различные уровни индивидуальности.

Иерархичность спортивной деятельности (как вида человеческой деятельности) и индивидуальные особенности спортсмена (как характеристики интегральной индивидуальности) обуславливают системность процесса психологической подготовки. Правомерно рассматривать психологическую подготовку спортсмена как процесс управления в системе «Человек - Деятельность» и использовать метод системного подхода в качестве средства управления развитием индивидуальности спортсмена (3).

В настоящее время, ещё недостаточно разработаны комплексные, системные методики психологической подготовки спортсменов. Как правило, психологические воздействия даже высококвалифицированных специалистов-практиков направлены на совершенствование и актуализацию отдельных психических свойств, качеств и состояний и не предполагают формирования целостной системы саморегуляции. Так например, нередки случаи, когда при подготовке к соревнованиям психолог акцентирует внимание только на предстартовом состоянии спортсмена не учитывая особенности основных целей занятий спортом и связанных с этим мотивов и отношений. Также бывает, что процесс психологического сопровождения подразумевает формирование и актуализацию определённых личностных качеств, игнорируя развитие и проявление психомоторных функций, связанных с решением основной двигательной задачи. Таким образом, получается, что у спортсмена оказываются подготовленной к деятельности не вся система саморегуляции, а лишь необходимая для решения конкретной Двигательной задачи.

По нашему мнению именно целостная система психической саморегуляции - психомоторные функции, операции, цели и задачи Деятельности - способствует обеспечению эффективности и надёжности Деятельности спортсмена как в условиях тренировок, так и соревнований.

## Программа индивидуализированной психологической подготовки спортсмена

ВИДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	Мероприятия психологической подготовки спортсмена			
	Психодиагностика	Психопрофилактика	Гетерорегуляция	Саморегуляция
Психологическая подготовка к конкретному соревнованию	Цели и мотивы соревновательной деятельности. Отношения к предстоящему соревнованию. Предсоставительское состояние и его динамика. Уточнение индивидуальных критериев актуализируемого на предстоящих соревнованиях состояния готовности.	Оптимизация социально-психологических условий подготовки к соревнованиям. Выбор и уточнения по реализации освещенных ранее приемов самоконтроля и саморегуляции. Выбор определенной роли и уточнение актуализируемых на соревнованиях: походки, речи, мимики и пантомимики. Стиля общения. Формирование объективной самооценки психического состояния и адекватного отношения к нему и к соревнованиям.	Оптимизация эмоционально-волевых компонентов психического состояния в соответствии с виде-визуальными критериями готовности. Уточнение характера, стиля решения основной двигательной задачи, стиля операций. Уточнение и организация разминки. Уточнение актуализируемых на соревнованиях двигательных установок. Постановка конкретных целей и задач.	Формирование представлений о своем оптимальном психическом состоянии. Актуализация самооценок психического состояния, мотивов и тенденций к соревнованию. Актуализация приемов самоконтроля и саморегуляции.
Оперативная психологическая подготовка к исполнению соревновательного упражнения	Актуальное психич. состояние, ведущих параметров регуляторных функций. Определение степени соответствия двигательного состояния индивидуальным критериям готовности.	Обеспечение оптимальных социально-психологических условий соревновательной деятельности. Организация деятельности спортсменов в ситуациях ожидания. Дозирование информации о текущих успехах и неудачах.	Стимуляция сформированных ранее систем самоконтроля и освоенных методов саморегуляции. Состояний (зуботенная, висомоторная, тренировочная, ментальный тренинг).	Направленность сознания на контроль и управление двигательной деятельностью. Реализация основной двигательной задачи, предоставление соревнований. Контроль за дыханием. Релаксация.

Данная комплексная методика индивидуализированной психологической подготовки позволила организовывать психологические воздействия как целостную динамическую многоуровневую систему мероприятий

Проведение психологической подготовки высококвалифицированных спортсменов-стрелков по данным программам показало, что после их внедрения достоверно повысились показатели результативности и успешности выступлений на соревнованиях и спортсмены стали чаще реализовывать уровень подготовленности достигнутый на тренировках (7).

Предлагаемая методика организации психологических воздействий (табл.1.) может быть использована в работе со спортсменами различных видов спорта при адаптации программ их спортивного совершенствования к требованиям и условиям конкретной спортивной специализации с учётом динамики личностного роста спортивного мастера.

#### Литература:

1. Алексеев А.В. Себя преодолеть. - М.: Физкультура и спорт, 1985.
2. Вяткин Б. А. Роль темперамента в спортивной деятельности. - М.: Физкультура и спорт, 1978.
3. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. - Л.; Изд.ЛГУ, 1984.
4. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. - М.: Физкультура и спорт, 1986.
5. Загайнов Р.М. Психолог в команде. - М.: Физкультура и спорт, 1984.
6. Киселев Ю.Я. Теоретические и прикладные проблемы психических состояний в спорте // Диагностика и коррекция психических состояний у спортсменов. - Л.: ЛНИИФК, 1989.
7. Ловягина А.Е. Индивидуализация психологической подготовки спортсменов к соревнованиям: Дис. канд. психол. наук. - СПб.: СПбГУ, 1997.
7. Психология физического воспитания спортсмена: Учеб. пособие под ред. Т.Т. Джамгарова, А.Ц. Пуни - М.: Физкультура и спорт, 1979.

### ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ О ЦЕЛЯХ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФИЗИКУЛЬТУРНОМ ВУЗЕ

Кириллова Ю.В.

В настоящее время получение образования принято рассматривать не столько как способ приобретения профессии, сколько формирования мировоззрения, удовлетворения потребности личности в саморазвитии. Для того чтобы иметь возможность удовлетворять эти потребности следует изучить их содержание. С этой целью в Санкт-Петербургском Петровском колледже было проведено социологическое обследование

студентов. За основу был взят опросник, разработанный известным британским психологом Джоном Равеном.

Опросник включал 43 возможных цели учебного заведения в образовательном процессе, характеризующие следующие их группы: «Самостоятельное развитие компетентности и характера», «Профессиональная ориентация», «Информация, используемая в повседневной жизни и работе», «Содержание учебных знаний», «Нормативные требования», «Формы деятельности, направленные на развитие компетентностей», «Положительный эмоциональный настрой», «Подготовка к формальной аттестации».

В опросе приняли участие 216 человек (186 девушек и 30 юношей). Им предлагалось оценить важность потенциальных целей образования и высказать свое мнение о влиянии занятий физической культурой на их достижения.

Предварительные выводы:

1. Студенты Санкт-Петербургского Петровского колледжа наиболее важными считают цели образования, связанные с «Самостоятельным развитием компетентности и характера».

2. Второй по представительству в первой десятке приоритетных целей у девушек и юношей является категория «Положительный эмоциональный настрой».

3. Наличие в списке приоритетных целей у девушек - целей категории «Информация, используемая в повседневной жизни и работе» свидетельствует о большей социальной зрелости современных студенток. Этот факт опровергает устоявшееся мнение о том, что приоритетным для девушек является создание семьи, а не профессиональная карьера. Скорее всего современная экономическая ситуация в стране существенно меняет традиционные приоритеты.

4. Можно предполагать, что юноши больше уверены в своем будущем, что и объясняет их кажущуюся беззаботность, выражающуюся в высоком ранге предпочтений целям, преимущественно связанным с получением положительных эмоций.

5. «Подготовка к формальной аттестации» является достаточно важной целью для юношей, современных студентов Санкт-Петербургского Петровского колледжа. Другими словами, они не всегда осознают, что определяющим в конкурентной борьбе на рынке труда является не формальные оценки на экзаменах (учеба ради оценок), а качество образования.

6. Юноши связывают более высокие ожидания со способностью занятий физической культурой содействовать достижению важных для них целей развития компетентности и характера. Девушки более скептически оценивают такую возможность. Они ожидают от занятий физической культурой лишь положительных эмоций.

7. Полученные данные следует использовать для корректировки подхода к содержанию учебных занятий по физической культуре, который пока еще преимущественно ориентирован на развитие физических качеств и овладение двигательными действиями, а не на личностное развитие студентов. Выход видится в повышении роли «неспециального физкультурного образования» на занятиях физической культурой. Расширение представлений о ценностных составляющих физической культуры поможет удовлетворить потребности студентов в личностном развитии и расширит представление девушек об образовательных и воспитательных возможностях учебного предмета «Физическая культура».

8. Представляется, что коэффициент корреляции, отражающий тесноту связи между оценками респондентов степени важности различных целей образования и влияния занятий физической культурой на их достижение может быть интерпретирован как количественный показатель их ценностных представлений в отношении учебного предмета «Физическая культура».

#### Литература:

1. Арсеньев Д.Т. Современные тенденции развития международного образования в России // Вестник БГА, вып. 42.- 2001.
2. Войнар Ю. Профессионализм в сфере физической культуры и его формирование в современных условиях. СПб., 2002.
3. Стамбулова Н.Х. Психология спортивной карьеры. СПб.: Центр карьеры. 1999.

## СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В СПОРТИВНОМ ОБЩЕНИИ

Петров С. И.

Оптимизация не удовлетворительных социальных отношений в спорте является приоритетным направлением практической работы с конфликтами. Необходимость исследования, разработки и реализации возможных технологий разрешения противоречий в жизни спортсмена признаётся как спортсменами, так и представителями различных спортивных наук.

Повышенная заинтересованность к адекватным средствам разрешения конфликта связана с тем, что в сознании человека конфликт выступает как потенциальный источник проблем в межличностных взаимоотношениях, как источник ухудшения эмоционального и физического состояния, и как причина приводящая к преждевременному окончанию спортивной карьеры.

При этом в сознании спортсмена, тренера непосредственное разрешение конфликта ассоциируется с поражением одной из сторон или отказом её от продолжения борьбы за предмет спора.

В современном же научном понимании проигрыш одной из сторон вовсе не является обязательным, так кроме конечного исхода по типу выигрыш - проигрыш, возможны варианты проигрыш - проигрыш или взаимный выигрыш (Х. Корнелиус, Ш. Фэйр., 1992, с.19-82). Подобные исходы конфликтной ситуации возможны при реализации трёх основных стратегических моделей разрешения:

1. Уход - как физическое или эмоциональное избегание конфликта.
2. Противостояние - как физическое, эмоциональное давление на соперника с целью добиться победы или избежать поражения.
3. Диалог - как интегральная стратегия, используемая с целью поиска оптимальной альтернативы решения проблемы или выработки интегративного решения (Н.В. Гришина, 2000, с.205).

Необходимо отметить, что каждая из стратегических моделей реагирования имеет более узкие, поведенческие формы поведения в конфликте, предложенные ещё К. Томасом и Р. Киллменом.

К силовой модели относится стиль соперничество, к уходу от конфликта такие стили как *избегание*, приспособление и частично компромисс, занимающий промежуточное положение между уходом и диалогом, так как в данной стратегии наблюдается активность в отстаивании своих интересов с одной стороны, и отказ от части своих желаний в пользу оппонента с другой. Стратегическая модель диалог представлена стилем поведения сотрудничество.

Указанные поведенческие модели и стратегии имеют под собой более узкие формы их реализации, представлены конкретными поведенческими действиями, с которыми можно ознакомиться непосредственно в анкете «Конфликты в спорте».

Данные поведенческие стратегии, стили и средства составляют поведенческий компонент в работе с конфликтами. Поведенческий компонент в современной конфликтологической теории и практике является наиболее разработанным и часто используемым в коррекционной работе с реальными конфликтными взаимодействиями. В настоящее время большую популярность приобрели социально-психологические тренинги по развитию навыков общения и поведения в сложных, конфликтных ситуациях. В них активно используются моделирование, разыгрывание ролей, самонаблюдение и домашние задания. Весь комплекс упражнений направлен на развитие практических, поведенческих навыков необходимых для эффективного ведения переговоров или же эффективного воздействия на «партнёра» по конфликтному взаимодействию. При этом анализ литературных источников показал, что в основном остальные компоненты психики не принимаются в расчет.

Согласно нашему подходу к конфликту, как к явлению сложному и Многоуровневому, данный социально-психологический феномен пронизан

так же аффективными, когнитивными и соматическими компонентами, которые необходимо учитывать при работе с конфликтами.

Аффективный компонент - характеризуется непосредственными эмоциональными реакциями на проблемную ситуацию, испытываемыми спортсменом в ходе или после завершения конфликта. Спортсмен может испытывать определённое эмоциональное состояние, стенического или астенического характера, в зависимости, от которых спортсмен либо предпринимает активные действия по преодолению противоречия, либо остаётся пассивным, занимая выжидающую позицию. Наличие же эмоционального напряжения требует постоянной разрядки. В связи, с чем мы предположили, что у спортсмена имеются специфические средства снятия аффективного напряжения, выступающие как вспомогательные средства разрешения конфликтов в спорте. К подобным средствам мы отнесли;

1. приём психотропных препаратов (алкоголь, наркотики, табак);
2. разрядка с помощью физических нагрузок;
3. снятие напряжения с помощью еды, сна;
4. с помощью различного рода увлечений, хобби, траты денег;
5. просмотр телевидения;
6. участие в качестве болельщика в спортивных соревнованиях;
7. беседа по душам с близкими людьми;
8. смещение агрессии на окружающих;
9. непосредственная эмоциональная реакция на оппонента.

Подобные средства могут способствовать одному или нескольким поведенческим стратегиям разрешения конфликта. Так средства 1,3,4,5 могут быть соотнесены со стратегиями ухода. Средства 8,9 со стратегией противостояния или борьбы.

Характерно, что часть предложенных средств могут иметь для спортсмена положительное значение и использоваться для личностного роста (2,4,7). Другая их часть носит деструктивный характер и препятствует развитию личности спортсмена, системы взаимоотношений в целом (1,8,9). Третью группу составляют средства, не имеющие резко негативного оттенка, но и не способствующие конструктивному развитию ситуации. Кроме того, при определённых условиях они в состоянии вызвать негативные последствия.

Следующей значимым компонентом средств разрешения конфликта является когнитивный. С нашей точки зрения, внутренняя работа по разрешению конфликтных ситуаций у спортсменов может происходить с использованием определённых средств переработки информации:

1. поиск новой информации в поддержку своей позиции;
2. попытка использовать информацию, предложенную оппонентом для укрепления своей позиции;
3. переосмысление возникшей ситуации в позитивных тонах;

4. стремление побыстрее забыть о произошедшем;
5. поиск соответствия или несоответствия позиций оппонентов;
6. постоянное обдумывание ситуации, но неспособность найти необходимое решение и другие.

Важнейшим фактором, определяющим характер и активность спортсмена в конфликте, является то, на кого человек возлагает ответственность и/или вину за происходящие события. Исходя из теории казуальной атрибуции, спортсмен может, возложить ответственность за сложившееся положение на себя, на соперника, на стечение обстоятельств или на всех участников ситуации.

Соматический компонент или соматическое «разрешение» конфликта. Данный компонент выступает как возможная реакция организма спортсмена на *конфлжтогенные стимулы*. Телесные проявления могут носить различный характер. В одном случае наблюдается активизация резервов организма (1,5), которая может иметь позитивные последствия, при адекватной реализации энергетических импульсов в спортивную деятельность (см. средства снятия эмоционального напряжения). В противном случае соматические проявления могут носить резко деструктивный характер, оказывающий негативное влияние на здоровье спортсмена. Второй класс реакций возникает в случае блокирования значимых импульсов (эмоций, желаний) для индивида. Возникновение подобной реакции связано с постоянной реализацией стратегической модели ухода, которая в современной психиатрии трактуется как «бегство в болезнь» (Психоанализ, 1998, с. 60). К соматическим средствам «разрешения» конфликтной ситуации мы отнесли;

1. повышение мышечного тонуса;
2. проблема пищеварения;
3. боли в области сердца и грудной клетки;
4. чувство усталости и слабости;
5. прилив физических сил.
6. нарушение дыхания и другие;

Представленный анализ средств разрешения конфликта был заложен в основание одного из разделов анкеты «Конфликты в спорте». С предварительными результатами проведенного исследования вы можете ознакомиться в материалах межвузовской научной конференции от 16 апреля 2002 года.

Литература:

1. Гришина Н.В. Психология конфликта- СПб.: Издательство «Питер», 2000.
2. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. - М., 1992, с. 13-82.
3. Психоанализ. Популярная энциклопедия /Науч. ред. П.С. Гуревич. М., 1998, с. 60.



# ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СПОРТСМЕНА ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

В.В.Андреев, Вл. В. Андреев

Понятие «**психологическая защита**» (ПЗ), хотя и является достаточно многосторонним и многозначным понятием, традиционно в первую очередь связывается с психоаналитическими концепциями. Поскольку спортсмен, как правило, в своей спортивной деятельности довольно часто сталкивается с экстремальными спортивными ситуациями, потребность в психологической защите особенно велика.

До настоящего времени в России отсутствовали специальные программы по обучению и развитию психологической защиты спортсмена. Более того, с нашей точки зрения развитие психологической защиты спортсмена может способствовать повышению успешности его выступления на соревнованиях. Отсюда вытекает необходимость в разработке программы социально-психологического тренинга, направленного на получение знаний о негативных, позитивных, диагностических и регуляторных факторах и способах оптимизации развития гибкой и динамичной психологической защиты спортсмена. С нашей точки зрения психологическая защита входит в структуру формирования спортивно-важных свойств личности спортсмена, является критерием надежности его выступлений на соревнованиях и оберегает спортсмена от различных психологических травм.

Способность к формированию надежной психологической защиты у спортсмена зависит:

- от знания сущности психологической защиты;
- от личной заинтересованности спортсмена;
- от социально-психологического окружения спортсмена;
- от качества уже сформированной психологической защиты спортсмена;
- от характера его спортивной деятельности;
- от особенностей спортивных стрессов;
- от личностных особенностей спортсмена;
- от структуры его убеждений;
- от сформированности его поведенческих структур.

Согласно, нашей точки зрения формирование психологической защиты должно проходить в социально-психологическом тренинге пять стадий:

**1 стадия - Знакомство с феноменом психологической защиты.** На этой стадии участники тренинга знакомятся с сущностью, структурой и классификацией психологических защит. Проводятся различия между

психоаналитической сущностью защиты и психологической защитой в спорте.

**2 стадия - Первичная (базовая) структура защиты.** На этой стадии каждый участник тренинга осуществляет диагностику и анализ индивидуальной структуры психологической защиты. Спортсмены знакомятся с доминирующими особенностями собственной защиты, находят положительные и отрицательные ее стороны и их связь с различными ситуациями спортивной деятельности.

**3 стадия - Парадоксальность психологической защиты.** На этой стадии спортсмены знакомятся с особенностями восприятия другими людьми (членами группы) различных проявлений защитного поведения. Члены группы получают информацию об особенностях их защитного поведения и сравнивают с собственной оценкой психологической защиты. В результате каждый участник группы научается более осознанно понимать характер действия собственных психологических защит.

**4 стадия - Позитивная психологическая защита.** На данном этапе работы участники СПТ знакомятся, экспериментируют и тренируются различным способом эффективного поведения в разнообразных критических ситуациях, требующих от спортсмена защитного поведения.

**5 стадия - Индивидуализация психологической защиты.** На последнем этапе работы спортсмены вырабатывают собственный, индивидуальный характер защиты, который учитывает личностные особенности спортсмена, его потребности и мотивы, специфику спортивной деятельности и предшествующий психологический опыт. Закрепление полученных знаний и умений осуществляется в результате моделирования спортивных стрессовых, конфликтных и кризисных ситуаций.

При определении стратегии и тактики обучения необходимым навыкам, следует опираться на ряд принципов, которые определяют цели, задачи, методы и средства психологического воздействия:

- принцип системности обучения;
- принцип единства диагностики коррекции и развития;
- принцип учета поло-возрастных, нейродинамических и индивидуальных особенностей спортсмена;
- принцип комплексности методов психического воздействия;
- принцип активности;
- принцип последовательного увеличения сложности решаемых задач.

**Цель программы СПТ по психологической защите** заключается в формировании у спортсменов знаний об особенностях психологической защиты и помощи в обучении методам, тактикам и стратегиям защитного поведения.

СПТ по психологической защите спортсмена состоит из пятидневного цикла по шесть-восемь часов занятий в день с перерывами на 10-20 минут через каждый час занятий.

Необходимо создать комфортные психологические условия для общения участников СПТ, которые вызвали бы у них чувства доверия к ведущему тренеру, которому следует учитывать их самочувствие, индивидуальную динамику обучения и потребность быть успешными в процессе всех стадий обучения СПТ.

### День первый.

Тема дня	Основы психологической защиты				
Цель	Знакомство с концепциями психологической защиты				
Задачи	1. Знакомство участников с правилами и принципами проведения СПТ. 2. Знакомство. Формирование рабочей атмосферы в группе. 3. Прочитать микро-лекцию на тему: «Психологическая защита в жизни человека».				
Материал	1. Опросник Плутчика. 2. Набор карточек с определениями различных видов психологических защит. 3. Классификация психологических защит в табличном виде.				
№№ п/п	Название психологических упражнений, ролевых и групповых игр.	Время на выполнение задания.	Суммарно в время сессии.	Время по расписанию.	
				Начало	Конец
1.	<b>Вводная часть:</b> Введение групповых норм и их обсуждение.	0.30	0.30	10.00	10.30
2.	<b>Практическая часть:</b> Знакомство участников группы друг с другом по специальной технологии. Анализ знакомства	0.40	1.10	10.30	11.10
3.	<b>Практическая часть:</b> Групповая дискуссия: «Моя психологическая защита».	0.50	2.00	11.10	12.00
4.	Перерыв	0.20	2.20	12.00	12.20
5.	<b>Теоретическая часть:</b> «Психологическая защита в жизни человека».	0.30	2.50	12.20	12.50
6.	<b>Практическая часть:</b> Групповая игра и дискуссия: «Мифология собственного имени».	0.50	3.40	12.50	13.40
7.	Обеденный перерыв	1.00	4.40	13.40	14.40
8.	<b>Диагностическая часть:</b> «Оценка психологической защиты». Анализ понятий.	0.50	5.30	14.40	15.30
9.	<b>Теоретическая часть:</b> Психологический анализ «вытеснения».	0.15	5.45	15.30	15.45
10.	<b>Практическая часть:</b> Психологическое упражнение, направленное на повышение уровня «осознания». (техника Ф. Перлза).	0.35	6.20	15.45	16.20
11.	Перерыв	0.10	6.30	16.20	16.30

12.	<b>Практическая часть:</b> Упражнение на релаксацию.	0.20	6.50	16.30	16.50
13.	<b>Заключительная часть:</b> Подведение итогов дня.	0.30	7.20	16.50	17.20

### День второй.

Тема дня	Первичная (базовая) структура защиты				
Цель	Формирование различных стратегий защитного поведения в детстве				
Задачи	1. Прочитать микро-лекцию: «Сравнительный анализ различных концепций защитного поведения в детстве». 2. Анализ первичного опыта защитного поведения у каждого участника СПТ. 3. Знакомство с положительными и отрицательными аспектами детской защиты у каждого спортсмена.				
Материал	1. Вспомогательный материал для арт-терапии (карандаш, бумага). 2. Методика оценки: «Психологические права человека». 3. Развернутая характеристика психологических защит.				
№№ п/п	Название психологических упражнений, ролевых и групповых игр.	Время на выполнение задания.	Суммарно в время сессии.	Время по расписанию.	
				Начало	Конец
1.	<b>Вводная часть:</b> Анализ полученной информации, состояния, ожиданий.	0.30	0.30	10.00	10.30
2.	<b>Практическая часть:</b> Групповая дискуссия на тему: «Моя психологическая защита в детстве».	0.40	1.10	10.30	11.10
3.	<b>Практическая часть:</b> Арт-терапия: «Графическое представление защиты в детстве».	1.30	2.40	11.10	12.40
4.	Перерыв	0.20	3.00	12.40	13.00
5.	<b>Теоретическая часть:</b> «Сравнительный анализ различных концепций защитного поведения в детстве».	0.30	3.30	13.00	13.30
6.	Обеденный перерыв:	1.00	4.30	13.30	14.30
7.	<b>Практическая часть:</b> «Индивидуальная работа по анализу защитных стратегий каждого участника СПТ». (технология Ф. Перлза).	1.30	6.00	14.30	16.00
8.	<b>Диагностическая часть:</b> «Психологические права человека». Анализ результатов.	0.30	6.30	16.00	16.30
9.	<b>Теоретическая часть:</b> Психологический анализ «регрессии» и «отрицания».	0.20	6.50	16.30	16.50
10.	<b>Практическая часть:</b> Тренировка «настойчивости». (техника М. Смита)	0.20	7.10	16.50	17.10
11.	Перерыв	0.10	7.20	17.10	17.20
12.	<b>Практическая часть:</b> Упражнение на релаксацию.	0.20	7.40	17.20	17.40

13.	<u>Заключительная часть:</u> Анализ сессии, состояния.	0.20	8.00	17.40	18.00
-----	---	------	------	-------	-------

**День третий.**

Тема дня	Парадоксальность психологической защиты				
Цель	Критический анализ психологической защиты в социуме				
Задачи	1. Микро-лекция: «Теоретическая модель защиты Р. Плутчика». 2. Диагностика психологической защиты каждого участника с точки зрения всех членов группы. 3. Формирование позитивного взгляда на психологическую защиту.				
Материал	1. Набор карточек с вопросами для оценки психологических защит. 2. Методика: «Уверенность в себе». 3. Опросник А. Шострома: «Самоактуализация личности» (фрагмент методики).				
№№ п/п	Название психологических упражнений, ролевых и групповых игр.	Время на выполнение задания.	Суммарное время сессии.	Время по расписанию	
				Начало	Конец
1.	<u>Вводная часть:</u> Анализ полученной информации, состояния, ожиданий.	0.30	0.30	10.00	10.30
2.	<u>Практическая часть:</u> Групповая работа на тему: «Психологическая защита спортсмена с точки зрения мнения группы».	1.30	2.00	10.30	12.00
3.	<u>Диагностическая часть:</u> «Оценка уверенности в себе».	0.20	2.20	12.00	12.20
4.	Перерыв	0.20	2.40	12.20	12.40
5.	<u>Теоретическая часть:</u> «Теоретическая модель защиты Р. Плутчика».	0.20	3.00	12.40	13.00
6.	Обеденный перерыв:	1.00	4.00	13.00	14.00
7.	<u>Практическая часть:</u> «Индивидуальная работа по анализу защитных стратегий каждого участника СПТ». (технология Ф. Перлза).	1.30	5.30	14.00	15.30
8.	<u>Практическая часть:</u> Психологический анализ «проекции» (техника Ф. Перлза)	1.00	6.30	15.30	16.30
9.	<u>Практическая часть:</u> «Психологическая защита группы». Анализ мнений.	0.20	6.50	16.30	16.50
10.	Перерыв	0.10	7.00	16.50	17.00
11.	<u>Практическая часть:</u> Упражнение на релаксацию.	0.20	7.20	17.00	17.20
12.	<u>Заключительная часть:</u> Анализ сессии, состояния.	0.20	7.40	17.20	17.40

**День четвертый.**

Тема дня	Позитивная психологическая защита				
Цель	Обучение спортсменов успешным методам защитного поведения				

Задачи	1. Знакомство с концепцией ассертивного поведения. 2. Обучение коммуникативным способам защиты. 3. Обучение различным способам защиты от критики.				
Материал	1. Методика: «Оценка стратегии преодолевающего поведения» (СПП). 2. Методика: «Субъективная оценка беспокойства». 3. Методика: «Субъективная оценка защищенности».				
№№ п/п	Название психологических упражнений, ролевых и групповых игр.	Время на выполнение задания.	Суммарное время сессии.	Время по расписанию	
				Начало	Конец
1.	<u>Вводная часть:</u> Анализ полученной информации, состояния, ожиданий.	0.30	0.30	10.00	10.30
2.	<u>Теоретическая часть:</u> «Психология преодоления в спорте».	0.30	1.00	10.30	11.00
3.	<u>Практическая часть:</u> Индивидуальное обучение способам защиты от критики, (техника М. Смита).	1.00	2.00	11.00	12.00
4.	Перерыв	0.20	2.20	12.00	12.20
5.	<u>Практическая часть:</u> Диадическая практика обучения коммуникативной защите.	0.30	2.50	12.20	12.50
6.	Обеденный перерыв:	1.00	3.50	12.50	13.50
7.	<u>Практическая часть:</u> - техника А. Эдлеса; техника М. Смита; - техника Ф. Перлза; техника В. Экхарда.	1.30	5.20	13.50	15.20
8.	Перерыв	0.10	5.30	15.20	15.30
9.	<u>Теоретическая часть:</u> Психологический анализ «рационализации».	0.20	5.50	15.30	15.50
10.	<u>Диагностическая часть:</u> Оценка СПП.	0.30	6.20	15.50	16.20
11.	Перерыв	0.10	6.30	16.20	16.30
12.	<u>Практическая часть:</u> Упражнение на релаксацию.	0.30	7.00	16.30	17.00
13.	<u>Заключительная часть:</u> Анализ сессии, состояния.	0.30	7.30	17.00	17.30

**День пятый.**

Тема дня	Индивидуализация психологической защиты				
Цель	Личностная защита спортсмена				
Задачи	1. Структура психологической защиты спортсмена. 2. Система методов психологической защиты. 3. Поиск и устранение слабых мест в защите спортсмена.				
Материал	2. Набор карточек с экстремальными спортивными ситуациями. 3. Алгоритм защиты от стрессов в спорте. 4. Алгоритм защиты в спортивном конфликте. 5. Алгоритм защиты в ситуации спортивного кризиса.				
№№ п/п	Название психологических упражнений, ролевых и групповых игр.	Время на выполнение задания.	Суммарное время сессии.	Время по расписанию	
				Начало	Конец

1.	<b>Вводная часть:</b> Анализ полученной информации, состояния, ожиданий.	0.30	0.30	10.00	10.30
2.	<b>Теоретическая часть:</b> «Структура психологической защиты спортсмена».	0.30	1.00	10.30	11.00
3.	<b>Практическая часть:</b> Индивидуальная работа: Защита от стресса, (техника повторного переживания).	1.00	2.00	11.00	12.00
4.	Перерыв	0.20	2.20	12.00	12.20
5.	<b>Практическая часть:</b> - Работа с телесной защитой. - Работа с образами защиты. - Работа с интеллектуальной защитой. - Работа с мотивационной защитой. - Работа с поведенческой защитой. (Техника Ф. Шапиро).	2.00	4.20	12.20	14.20
6.	Обеденный перерыв:	1.00	5.20	14.20	15.20
7.	<b>Теоретическая часть:</b> Психологический анализ «сублимации».	0.20	5.40	15.20	15.40
8.	<b>Практическая часть:</b> Психологическое упрямление: «вертушка», (нападающий и защищающийся; ролевой конфликт и внутренний конфликт), (техника Ф. Перлза)	0.30	6.10	15.40	16.10
9.	<b>Практическая часть:</b> Групповая игра: «Прессконференция».	0.40	6.30	16.10	16.30
10.	Перерыв	0.20	6.50	16.30	16.50
11.	<b>Заключительная часть:</b> Итоговое занятие: «чемодан»; (оценка индивидуальной защиты спортсмена).	1.10	8.00	16.50	18.00

#### Литература:

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд. ЛГУ, 1985.
2. Макшанов С.И. Психология тренинга: теория, методология, практика. СПб.: Образование, 1997.
3. Марасов Г.И. Социально-психологический тренинг. М.: Совершенство, 1998.
4. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. СПб.: Речь, 2000.
5. Петров С.И. Организация социально-психологического тренинга взаимовлияний в команде // Практикум по спортивной психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 212-221.
6. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд. МГУ, 1982.
7. Практикум по социально-психологическому тренингу. Под ред. Б.Д.Парыгина. СПб.: Изд. СПбГУП, 1997.

## УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УМЕНИЯ ТРЕНЕРА В РУКОВОДСТВЕ СПОРТИВНОЙ КОМАНДОЙ

М.А. Рубин

Управленческие умения составляют неотъемлемый компонент деятельности во многих профессиях. Они необходимы специалисту в любой области, если он взаимодействует с группами людей и направляет их совместную работу. В особенности такие умения важны для профессий, непосредственно относящихся к сфере «человек-человек». Труд педагога, в частности – тренера, предполагает взаимодействие со спортсменами, руководство командой. Управленческие умения в основном составляют предмет исследований психологии управления, организационной психологии, теории менеджмента. Однако, в современной педагогике практически не представлены теоретические и экспериментальные исследования, раскрывающие роль управленческих умений, без которых современная деятельность тренера не может быть успешной в полной мере.

По мнению В.А.Черепова (1994), Г.М. Андреевой (1998), В.Б.Мяконькова (2001) и ряда других исследователей *организация*, которой руководит менеджер, представляет собой *группу людей*, объединенных совместной деятельностью. Она характеризуется наличием людей, считающих себя ее членами группы и сознательно занимающихся общей деятельностью, достижением хотя бы одной общей цели, которую принимают все члены данной группы. В этом смысле спортивная команда так же представляет собой организацию, которой управляет тренер. Поэтому все характеристики управленческой деятельности менеджера относятся и к деятельности тренера, как руководителя спортивной организацией (командой). Естественно, что при выделении управленческих функций и умений, следует учитывать специфику спортивной деятельности, например, то что спортивная команда является одновременно формальной и неформальной организацией. Что же это за функции?

Обобщая данные отечественных и зарубежных работ в области теории управления, менеджмента, можно заключить, что основными аспектами управленческой деятельности, независимо от ее профессиональной специфики, являются следующие:

- управление развитием деятельности организации, (целеполагание, планирование, принятие решений, контроль и оценка эффективности) и условиями, необходимыми для реализации ее целей;
- управление людьми, составляющими организацию и межгрупповым взаимодействием (мотивация, создание условий для реализации их потенциала, управление межличностными и межгрупповыми отношениями, координации ролей и обязанностей членов коллектива)

- самоуправление и самоорганизация (управление своими жизненными целями, поведением, эмоциями, здоровьем, рабочим и свободным временем и т.д.)

управление информацией (работа с большими информационными потоками, характеризующими текущие условия, перспективы, опыт, изменения в деятельности организации; пополнение профессиональных знаний; усвоение новых методов руководства и социально-психологического управления).

Указанные аспекты управленческой деятельности предполагают реализацию четырех основных функций. Это информационная, организационная, коммуникативная и функция саморегуляции. Соответственно, каждая функция реализуется в управленческой деятельности посредством совокупности умений - освоенных человеком способов ее реализации. Приведенная ниже таблица отражает эти аспекты, функции и умения управленческой деятельности.

Таблица 1

Основные аспекты, функции и умения в управленческой деятельности

Аспекты	Функции	Управленческие умения
Управление информацией	Информационная	Умение усваивать, систематизировать и использовать в деятельности большие объемы информации; приобретать и использовать инновационные методы и технологии управления; применять знания и опыт в нестандартных ситуациях; проявлять творческое мышление
Управление деятельностью	Организационная	Умение планировать деятельность отдельных людей и групп, ставить цели и задачи; принимать оптимальные решения с значимых условий деятельности; координировать работу различных групп и распределять обязанности; контролировать выполнение поставленных задач и оценивать эффективность труда
Управление людьми	Коммуникативная	Умение использовать методы социально-психологического управления, такие, как поощрение, наказание, убеждение, внушение, личный пример; создавать высокую позитивную мотивацию деятельности людей; умение создавать благоприятный социально-психологический климат в коллективе, регулировать межличностные и межгрупповые отношения; предотвращать и позитивно разрешать конфликты
Самоуправление	Саморегуляция	Умение рефлексировать свою деятельность и поведение, осознавать собственные ошибки и учитывать их в дальнейшем; организовывать режим собственного труда и отдыха, регулировать свое эмоциональное состояние и отношение к людям; ставить четкие жизненные цели и определять собственные позиции.

функция управления составляет неотъемлемую часть педагогической деятельности тренера, независимо от того, занимает ли он какие-либо управленческие должности. Прежде всего, это управление учебной деятельностью учеников - ее планирование, оценка и контроль, организация учебного процесса, управление взаимодействием с родителями, другими педагогами, различными внешкольными учреждениями. Кроме этого, такие умения необходимы педагогу не только непосредственно для организации учебного процесса, но и для адаптации учебной организации в новых, меняющихся российских экономических условиях.

Однако управленческие умения, характерные именно для педагогической деятельности тренера, являются практически в социальной спортивной психологии неизученными.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.:Изд.МГУ, 1998.
2. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. Л.: Изд.ЛГУ, 1967.
3. Черепов В.А. Спортивный менеджер/Социально-педагогические основы управленческой деятельности в спорте. СПб.: Изд. Игослав, 1994.
4. Мьяконьков В.Б. Социальная психология маркетинга в спорте. СПб.: Изд. СПбГАФК им.Лесгафта, 2001.
5. Воскобойников Ф. Да, ты можешь быть успешным! \ Социально-психологический практикум для руководителя. - СПб.:Изд. БПА, 2003.

## ИЗУЧЕНИЕ СПОРТИВНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БОКСЕРОВ В СВЯЗИ С ГЕНЕТИЧЕСКИМИ И ВРОЖДЕННЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ИХ ОРГАНИЗМА И ПСИХИКИ

С.Е.Бакулев

- Наши исследования направлены на поиск закономерных соотношений приобретенных в спортивной тренировке и соревнованиях спортивно-важных качеств боксеров высокой квалификации с не менее важными для успеха в английском боксе врожденными биологическими и психофизиологическими особенностями их организма и психики.

По данным большинства отечественных и зарубежных тренеров, высококвалифицированные спортсмены в английском боксе подразделяются на две группы. К первой (назовем её группой А) относятся представители бокса, у которых доминируют физические и волевые качества. Вторую группу (назовем её группой Б) составляют боксеры «искусного» направления, у которых физические и психические спортивно-важные качества развиты достаточно хорошо и гармонично.

Для спортсменов первой группы (А) характерно бесхитрое, прямолинейное ведение боя, атакующие тактики, пренебрежение защитными действиями, грубые удары, ставка на силовое единоборство.



Их тактические действия сводятся к внушающим и силовым атакам без достаточной тактической игры и обманной подготовки, они действуют согласно установке сокрушить соперника, одержать победу любой ценой, подавить сопротивление соперника плотностью ударов в расчете на финальный нокаутирующий удар. Такие боксеры плохо выдерживают длительное напряжение крупных турниров и обычно не доходят до финальных боев. Однако и среди них имеются известные боксеры, добившиеся большого успеха на ринге.

Для спортсменов второй группы (Б) характерно тактически искусное ведение боя на разных дистанциях с преимущественным тяготением к поединку на средней дистанции (В. А. Таймазов, 1999). Искусный боксер или боксер-тактик группы (Б) добивается победы маневрируя на ринге, он ведет бой более гибко и более тактически более продуманно, изменяет свои действия в зависимости от условий поединка в ходе боя. Он выигрывает бой не внушающей силой мощных и устрашающих прямых ударов с дальней дистанции, а вариативным применением различных по технике ударов на разных дистанциях, предпочитает среднюю дистанцию, побеждает умением тактически мыслить на ринге, подчиняя все свои действия установке — победа ценой наименьших потерь и оптимальных усилий. Искусный боксер обладает хорошо развитыми физическими спортивно-важными качествами (быстрота, ловкость, выносливость, сила), и комплексом хорошо тренированных психических процессов (оперативность мышления, быстрота и точность восприятия, оперативная моторная память, гибкость внимания, вестибулярная устойчивость, чувство противника и дистанции, чувство удара и координации движений и пр.).

В сравнении со спортсменами группы (А) боксеры группы (Б) способны сохранять эти качества на протяжении всего боксерского турнира, в сложных условиях соревнований и напряженных тренировок. По сравнению с боксерами первой группы, они имеют большую психическую устойчивость воздействиям соревновательного стресса.

Наблюдения за проявлениями и сравнение действий боксеров групп А и Б на соревнованиях ставят вопрос о том, что победителям крупных международных соревнований (особенно в профессиональном боксе) присущи определенные и устойчиво сохраняющиеся на протяжении всей спортивной карьеры спортивно-важные психические качества их личности, имеющие не только приобретенный в спорте, но и врожденный характер (Н.Б.Стамбулова, 1999; Е.Б.Сологуб, В.А.Таймазов, 2000).

Однако теория и методика бокса пока не имеет достаточно убедительных доказательств влияния генетических и врожденных свойств организма и психики боксеров на их достижения и спортивную карьеру. Исследования в указанном плане, начатые на кафедре теории и методики бокса СПбГАФК им. П.Ф.Лесгафта совместными трудами проф. Е.Б.Сологуб и В.А.Таймазова, должны дать ответы на вопросы о том, какие *генетические маркеры* являются

диагностически ценными при отборе для занятий боксом юных спортсменов еще на ранних стадиях их спортивной карьеры. Этими *генетическими маркерами*, функционально связанными со спортивно-важными качествами личности юных боксеров, могут явиться конституциональные особенности их телосложения, группа крови, папиллярный узор пальцев, свойства нервной системы и темперамента спортсменов, врожденные пороги сенсорной чувствительности, билатеральная и психомоторная асимметрия, врожденные особенности мозговой нейродинамики и координации движений, устойчивость вестибулярного аппарата и др.

Ниже рассмотрим некоторые присущие успешным боксерам высокой квалификации спортивно-важные психические процессы и свойства их личности, в основе которых лежат не только приобретенные в обучении и тренировках качества, но и врожденные, генетически обусловленные свойства их нервной системы и темперамента. Такой подход позволяет наметить перспективные направления исследований для поиска закономерных связей врожденных и приобретенных спортивно-важных качеств успешных боксеров, отнесенных нами к группам А и Б.

Бокс как вид единоборства имеет свои психологические особенности и предъявляет специфические требования к психическим качествам спортсменов. По данным НА.Худадова, Г.О.Джероян (1971), мышление у боксера является главной особенностью его соревновательной деятельности на ринге и имеет два основных вида:

1) *наглядно-творческое* мышление, осуществляющее антиципацию, рациональное программирование конкретных двигательных действий в ходе боя и, если нужно, корректировку и изменение тактического плана или программы боя. Такой тип мышления характерен для боксеров-правшей; он задается *левополушарной* активностью мозга, которая в свою очередь характеризуется последовательной обработкой сенсорной информации. Недостатком данного типа мышления является его некоторая замедленность, что типично для спортсменов с чертами флегматического темперамента, выигрывающих схватку за счет выносливости и искусного применения защитных тактик.

2) *наглядно-действенное*, или ситуационное мышление, которое позволяет боксеру в ходе боя мгновенно решать сложные задачи в условиях жесткого лимита времени, интуитивно предугадывать действия соперника на основе *инсайта* (мгновенное и целостное во всех деталях восприятие ситуации), оперативно принимать срочные решения выполнять различные действия. Такой тип мышления характерен для боксеров-левшей, а также для боксеров в правосторонней стойке, но с преобладанием *правополушарной* активности мозга в управлении своей двигательной деятельностью на ринге. Данный тип мышления, как свидетельствуют наблюдения ученых, чаще всего присущ боксерам с чертами сангвинического темперамента. Оба указанных выше типа мышления взаимосвязаны, действуют как синхронно, так и автономно-

ном режиме, что важно учитывать при поиске *генетических маркеров* спортивной одаренности юных боксеров.

Наблюдения также показывают, что во время реакций с упреждением боксер предугадывает действия противника и, как правило, наносит встречный удар. А при реакции с вероятностным прогнозированием действий противника (*антиципация* по Е.Н.Суркову) боксер запоминает, оценивает действия противника, и лишь затем использует их для нанесения своевременных ударов, разгадав весь маневр соперника на ринге. В связи с этим можно обоснованно предположить, что в случае реакций с упреждением у боксёров должен более мощно включаться наглядно-действенный тип тактического мышления, а в ситуациях с вероятностным прогнозированием наглядно-творческий тип мышления. В какой мере эти типы мышления присущи боксерам группы А группы Б? Этот вопрос требует специальных исследований.

Мышление и время реакции боксера определяется во многом особенностями его внимания и восприятия. Внимание боксера характеризуется значительной интенсивностью, устойчивостью, *распределенностью*, способностью мгновенно переключаться от защиты к нападению, от атак к маневрированию. Умение мгновенно воспринимать соперника, оценивать ситуации на ринге и собственные действия представляет собой сложный процесс взаимодействия различных анализаторов. Ведущая роль при этом принадлежит зрительному и двигательному. В ходе боя на ринге боксер с помощью зрительного анализатора воспринимает положение соперника, расположения его рук, дифференцирует обманные движения и действительные.

В боксе большое значение имеет также специализированные формы сенсомоторного восприятия - чувство дистанции, чувство удара, ориентировка на ринге. *Чувство дистанции* - это восприятие, которое дает боксеру возможность оценить постоянно меняющееся расстояние до партнера. Правильная ориентировка на ринге позволяет быстро оценить ситуацию и принять единственно верное решение,- нанести упреждающий или атакующий удар в уязвимую часть тела соперника, мгновенно определять дистанцию и др.

*Чувство дистанции* при атакующем ударе и при защите различно: при атакующем ударе - это правильное восприятие расстояния, на которое боксер должен приблизиться, чтобы нанести удар с шагом, достигающий партнера (чувство дальней дистанции), или на месте (чувство средней и ближней дистанции). Чувство дистанции при защите - это правильное восприятие расстояния до соперника и готовность к обманному защитному финту. Чувство дистанции зависит от восприятия временных характеристик движения и способности правильно оценивать *микрорывы* времени.

Мышечно-двигательные реакции боксера также играют большую роль в ориентировке на ринге и в оценке ситуации, помогают боксеру управлять своим положением и действиями на ринге. Пороги мышечно-двигательных ощущений меняются в зависимости от функционального

состояния боксера и уровня его тренированности, но, вероятно, в основе мышечно-двигательной чувствительности лежат и генетические свойства организма спортсмена, что необходимо изучить.

Восприятие спортсмена на ринге определяется комплексом сигналов, идущих из внешней среды - от соперника, от судьи на ринге, от спортивных болельщиков, своего тренера. Мгновенное восприятие информации о них позволяет боксеру корректировать программу своих действий во время поединка на ринге. Направленность внимания и избирательность восприятия боксера могут быть различными в зависимости от восприятия обстановки боя, определяющей его действия.

Например, у боксера-«нокаутера» (группа А) внимание направлено на поиск, предугадывание и создание определенных, известных ему ситуаций, необходимых для нанесения решающего «взрывного» удара. Боксер-«игровик» (группа Б) тонко дифференцирует положения, финты и удары, из которых могут быть проведены контратакующие действия. Его внимание направлено на провоцирование соперника на активные действия, которые утомляют и ставят его в неудобное для защиты и контратаки положение. Внимание боксера-«темповика» (группа А или Б) направлено на нахождение, дистанции и положения для удобного нанесения серии ударов и держания высокой плотности боя (Г.О.Джероян,Н.А. Худадов, 1971; В.А.Таймазов, 1999).

*Искусный боксер* высокого класса должен обладать высоким развитием: спортивно-важных психических качеств и психомоторных процессов (мышление; восприятие; внимание; память; двигательные реакции); физических качеств (быстрота одиночных и серийных ударов и защита от них, быстрота передвижений, переключении; выносливость к работе максимальной, субмаксимальной, большой и умеренной мощности; ловкость в одиночных быстрых, резких и серийных ударах и защитах; сила преодоления сопротивления соперника и собственной инерции тела при ударах и защитах сила удара); психической устойчивости в экстремальных условиях соревнований и тренировок.

#### Литература:

- 1.Джероян Г.О. Предсревновательная подготовка боксеров. М.:ФИС, 1971. - 147 2.Научные разработки для тренеров по боксу \ Информац. бюллетень. Вып. 1. СПбГАФК им.Лесгафта, 1996.
- 3.Сологуб Е.Б., Таймазов В.А. Спортивная генетика \ Уч пособие. М.:Изд. Терра- спорт, 2000.
- 4.СамбуловаН.Б.Психология спортивной карьеры. СПб.:Центр карьеры, 1999.
- 5.Стрелец В.Г., Горелов А.А. Вестибулярные реакции и чувство равновесия у спортсменов \ Спортивная психология\Хрестоматия. СПб.: Питер, 2002..
6. Таймазов В.А.Основы обучения бою на средней дистанции.СПб., 1997.
- 7.Таймазов В.А. Английский бокс: смысловая структура среднестандартного боя\ Спортивная психология \ Хрестоматия. - СПб.: Питер, 2002.

## СПОРТИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ АТЛЕТИЗМА

Р.Шигула ( Опольский университет. Польша)

В мемуарах Наполеона , которые он писал в своей ссылке на острове Св. Елены после позорного бегства из России в войне 1812 года, есть такие слова: «Что меня поражает в этом мире - это бессилие силы; из двух могучих факторов - силы и ума - сила в конце концов всегда оказывается побежденной» (Цит. по: Н.Н.Хоромин. Энциклопедия мысли. М.: Русская книга, 1994.- с. 414).

Крепкие мускулы и стройная атлетическая фигура является эстетическим идеалом мужественности и красоты человеческого тела. Поднятие тяжестей под руководством опытного тренера ради наращивания физической силы тела, занятия атлетизмом с использованием тренажерных средств помогают человеку приблизиться к этому эстетическому идеалу. И это стремление ныне характерно не только мужчинам, но и многим женщинам, ибо женщины ищут в себе защиту своего тела от грубых посягательств на их тело со стороны мужчин.

Уже древние эллины поняли, что «тело людей священо» (У.Уитмен), но эта истина оказалась понятой не мужчинами, а женщинами. Однако атлетизмом занимаются преимущественно мужчины. Что ж! Тогда они должны обладать не просто физической силой, в воспитанной силой. Именно воспитанная сила украшает мужчину и располагает к себе женщин.

Самые выдающиеся атлеты планеты удивляли мир не только красотой своего сильного тела, скульптурными физическими кондициями и планетными рекордами в поднятии тяжестей, они демонстрировали миру и своё атлетическое достоинство, свой ум и интеллект, спортивную воспитанность, олимпийскую выдержку, волевые качества и целеустремленность, веру в победу. Без этих спортивно-важных качеств у атлета не может быть успеха ни в спорте, ни в личной и семейной жизни, ни в профессиональной карьере после спорта. Это уже подтверждено исследованиями российский спортивных психологов (Н.Б.Стамбулова, 1999).

Спортивное воспитание разнообразными средствами атлетизма, в сочетании с социокультурными ценностями общества, всегда было, есть и должно быть мощнейшим социальным инструментом формирования полноценной личности человека как члена общества и гражданина, ибо «нравственный облик личности, - как учила известный спортивный педагог проф. В.В.Белорусова, - складывается из гармонического единства физического совершенства и духовного богатства» (В.В.Белорусова, 1974, с. 9). Профессионально и психологически грамотно осуществленное

спортивное воспитание средствами атлетизма формирует мотивированного атлета, психологически защищенного от пагубных для здоровья и разрушающих душу людей телемании, наркотиков, алкоголя, курева, сексуальной распущенности, утраты смысла жизни, немотивированной агрессии, склонностей к вандализму и экстремизму и пр.

Выдающийся русский атлет и журналист Юрий Власов в своей книге «Справедливость силы» писал о себе так: «Для меня сила имеет душу. Меня покоряет способность силы к возрождению и созиданию. Я презираю силу как только свойство горы мяса и удручающей узости интересов» (Ю.П.Власов, 1989, с.430).

Кто же как не тренер непосредственно влияет на душевные состояния атлета и формирует направленность его познавательных интересов и спортивное мировоззрение. Средства массовой информации, администраторы, врачи, научные работники, психолог, родственники и близкие для спортсмена люди также оказывают программирующее влияние на его сознание, однако ведущую роль спортивного воспитателя для юного спортсмена всегда играл и должен играть его тренер как педагог-воспитатель.

К сожалению эту истину многие современные тренеры по атлетизму игнорируют, считая, что их задача - только мышечный тренинг, а воспитание спортсмена это не их дело. Именно от таких тренеров спортсмены, накачавшие мощные бицепсы, попадают в бандитские шайки, идут зарабатывать на жизнь в уголовный мир, в который войти легче, чем выйти обратно на свободу.

Решая задачи общего спортивного воспитания тренер прежде всего должен разобраться в личностных особенностях своих учеников, оценить степень их *воспитуемости*. У «трудных» подростков, которые имеют сильную тягу к атлетизму, уровень их воспитуемости ниже, чем у нравственно полноценных новичков, пришедших в спорт.

Под «воспитуемостью» следует понимать степень нравственной чувствительности личности к педагогическим оценкам и воздействиям тренера, других воспитателей и спортивного коллектива в целом. Одним из интегральных критериев *воспитуемости*, как считал выдающийся советский педагог В. А.Сухомлинский является умение человека чувствовать свою вину или неправоту в общении с воспитателем ( В.А. Сухомлинский, 1978, с. 56).

Россия, как и Польша, обеспокоена проблемой «трудных» подростков. *Спортивная социализации* «трудного» подростка средствами атлетизма проходит легче на фоне экстрима: применения в занятиях элементов карате, бокса, борьбы, различных упражнений и прыжков, требующих проявления риска и чувства азарта. Однако исследований по этой проблеме в сфере спортивной науки, как говорят русские: «раз два и обчелся».



Судя по известным нам публикациям в российской прессе по каналам СМИ и по научно-педагогической литературе, у меня сложилось впечатление, что спортивные педагоги и теоретики физического воспитания в России стараются просто не замечать этой проблемы «трудных» подростков, а ведь она существовала на заре Советской власти, и в России большевики её хорошо решали методами, разработанными известным советским педагогом А.С.Макаренко.

А.С.Макаренко хорошо известен в Польше, Чехии, Франции, но похоже, что его забыли теперь в России. Почему? Может быть потому, что А.С.Макаренко был не русским, а украинцем и он дружил с Ф.Э.Дзержинским, поляком по происхождению. Но ведь эта дружба увенчалась созданием *советской педагогики*, в. т.ч. и *советской теории и методов коллективного воспитания беспризорников* («трудных» подростков). Так не настало ли время для современных русских теоретиков педагогики, т.ч. и в сфере спортивной педагогики, вновь вспомнить, если не о Ф.Э. Дзержинском, то хотя бы о достижениях советской педагогики коллективного воспитания, основоположником которой считается А.С.Макаренко Это тем более актуально, что в спорте коллективное (командное) спортивное воспитание является ведущим по отношению к индивидуальному воспитанию личности спортсмена.

Для полноценного решения задач физического воспитания тренеру необходимо также знание о семейных и бытовых условиях жизни своих подопечных (П.Ф.Лесгафт, 1900), о чем тоже забыли спортивные педагоги. Они теперь «помешаны» (русский термин) на педагогических и информационных «технологиях обучения», которых тренер не понимает и никогда не поймет, не примет в своей живой повседневной работе со своими спортсменами. Тренер действует не «технологией» (как на конвейере), а как педагог своим методом.

Кто учит нас «технологиям» как не «технари» по своему мышлению, лишённые эмоций, понятий о духовное<sup>^</sup> и душе человека? Для них человек - это всего лишь «биоробот-атлет» с железным торсом и биокмьютером в черепной коробке, и всё. Однако это отнюдь не «всё», ибо у человека есть душа, способная интересоваться, чувствовать, любить и ненавидеть, надеяться и разочаровываться и пр., а у робота- атлета этого нет. Так что *быть физически атлетичным* ( как говорят русские «быть накаченным») - это одно, а вот быть умным и воспитанным - это другое. Хорошо, когда «одно» сочетается с «другим, хотя «одно» с «другим» трудно перепутать, если есть только «одно», а «другого» нет, не дано было.

Тренеру-атлетисту необходимо в своей работе учесть индивидуальные, возрастно-половые различия и субъективную

восприимчивость спортсменов к его воспитательным воздействиям, факторами которых являются личностные и деловые качества личности самого тренера как спортивного специалиста. В сочетании с его педагогической интуицией, опытом тренерской деятельности и психологическими знаниями эти факторы личности тренера являются наиболее значимыми для его спортсменов социально-психологическими воздействиями в общении с ним на тренировках и соревнованиях. Русские говорят: «Рыба гниёт с головы». Если тренер плохо мыслит и плохо работает, то его ученики не станут мастерами спорта. В атлетическом воспитании эта поговорка подтверждается более чем очевидно, ибо русские заметили, что «сила ум ломит».

Когда я работала над своей диссертацией в Петербрге, я специально купила у букинистов книгу В.Даля: «Пословицы русского народа» (М., 1957, 988 с), по которой можно изучить психологию русского силача-атлета. В ней, например, я нашла такие поговорки: «Смелым Бог владеет, пьяным черт качает» (по известной статистике русские больше всех в мире пьют водки); «Человек не грибок, в день не вырастет»; «Телу простор - душе теснота»; «Речи слышим, а сердца не видим», и пр. Эти и многие другие поговорки в книге В.Даля отражают богатство русской психологии как народного метода воспитания личности. Мы изучаем опыт *коллективного спортивного воспитания* в разных странах, и в польских, и российских условиях также, ибо он наиболее поучителен и для нас, поляков, работающих в сфере физического воспитания учащейся и студенческой молодежи.

В процессе атлетического воспитания тренеру необходимо также учитывать и эффект *спортивной социализации*, идущей параллельно с процессом спортивного воспитания. В атлетической социализации качества личности формируются спонтанно, т.е. за рамками непосредственного педагогического контроля со стороны тренера и других воспитателей, а в процессе спортивного воспитания под их педагогическим контролем. Здесь уместно высказывание выдающегося французского педагога-просветителя Ж.Ж.Руссо (1712 - 1778): «Человек очень силен, когда он довольствуется тем, чтобы быть тем., что он есть, и очень слаб, когда хочет подняться выше человечества» (Цит. по: Н.Н.Хоромин, 1994.- с. 415).

Вышесказанное позволяет утверждать, что о формировании сильной и эффективной мотивации достижений успеха в соревнованиях у спортсменов, занимающихся атлетизмом, можно говорить лишь в том случае, если этот процесс органически сочетается со спортивным воспитанием их личности, т.е. когда этим направленно занимается тренер

*Повседневное воспитание* спортсмена-школьника или студента в семье, в школе, вузе, которым непрерывно заняты родители, учителя, воспитатели, преподаватели учебных заведений и пр. - *такое*

*воспитание*, к сожалению, некоторые тренеры считают «само собой разумеющимся» и «достаточным» для их спортсменов. Это мнение о «достаточности обычного воспитания», по мнению многих тренеров, освобождает их от педагогического труда по решению задач спортивного воспитания личности спортсмена на занятиях спортом под их руководством. Такое распространенное ошибочное заблуждение приводит многих тренеров к убеждению, что если их спортсмены не растут в спортивном отношении, но это следствие отсутствия у их воспитанников спортивного таланта, в то время как основная причина торможения в росте спортивных результатов у юных спортсменов, как правило, заключается в психолого-педагогической некомпетентности тренера, неразвитости или отсутствия у него педагогических способностей.

Спортивное воспитание средствами атлетизма имеет собственные задачи, методы и изменяющуюся социально-психологическую специфику их реализации в зависимости от уровня милитаризации государства и развития производства (подготовка граждан к войне и труду), морального состояния общества, его идеологии, эстетических идеалов, социальных и культурных ценностей, спортивной моды, потребностей толпы в публичных состязаниях и зрелищах (Н.И.Пономарев, Л.Кун, А.Ц.Пуни, П.А.Рудик, В.Д.Гончаров, В.Олимова, А.Л.Меньщикова и др.).

Между тем, как нам представляется, с нарастанием темпов НТР и глобальной информатизации общества, формирования доступного рынка спортивных товаров и услуг спортивных специалистов, условия *спортивного воспитания* в западных странах на рубеже XXI века существенно усложнились, а в России и в Польше в связи со сменой политического строя они усложнились многократно, что предъявляет новые более высокие по своему целевому и методическому обеспечению требования к профессиональной подготовке современного тренера по атлетизму в стенах спортивного вуза. Следовательно, формируется и новый социальный заказ вузовски<sup>^</sup> ученым на исследование этих проблем применительно к подготовке физкультурных кадров по модели университетского образования (Е.В.Утишева, 1997; Ю.Войнар. 2000).

Преобразование РГАФК (Москва) и ОГАФК (Омск) в университеты физической культуры в 2002 году - реальный шаг к кардинальному совершенствованию вузовской подготовки физкультурных кадров в России по университетской модели. К сожалению СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта с его мощным научно-педагогическим потенциалом и спортивно-воспитательными лесгафтовскими традициями почему-то упустил эту инициативу и оказался на обочине университетского образования. В Польше и во всех развитых западных странах

*университетская модель* подготовки физкультурных кадров хорошо работает (Ю.Войнар, 2002).

«Степень реализации воспитывающе-формирующей личность педагогического потенциала физической культуры определяется в первую очередь профессиональной подготовленностью выпускников физкультурных вузов и факультетов» (В.Ф.Костюченко, 2001, с. 23).

К сожалению, исследования воспитательных функций атлетизма как элемента рекреационного спорта, способа здорового образа жизни и фактора формирования мотивации и «Я-концепции» личности пока в России идут вяло. Тем не менее, один из ведущих российских специалистов по этой проблеме доктор педагогических наук, заведующий кафедрой атлетизма СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта, профессор Г.Л.Виноградов обоснованно утверждает, что «рекреационная силовая тренировка, основанная на учёте индивидуальных психосоматических свойств занимающихся является одним из эффективных средств коррекции внешнего облика человека, что оказывает существенное влияние на формирование Я-концепции личности» (Г.П.Виноградов, 1998, с.8).

Как сказано в учебном пособии Юзефа Войнара по проблеме профессионализма в сфере физической культуры в современном обществе в процессе его реформирования и формирования рынка труда «повышается роль спортивного педагога...Его профессиональная компетенция, его мотивация к деятельности и осознание социальной сущности физической культуры определяют эффективность образовательного процесса» (Ю.Войнар, 2002, с. 40-41).

В свете сказанного нам представляется целесообразным разработку проблемы спортивного воспитания личности средствами атлетизма в нетрадиционном *ключе социально-психологического изучения* и формирования мотивации, профессионально-важных личностных и деловых качеств будущих молодых спортивных специалистов по специализации «атлетизм» в процессе их обучения в физкультурном вузе. Однако и с позиций традиционного педагогического подхода *профессионализм в деятельности спортивного тренера* всегда проявлялся и должен проявляться в его умении успешно решать задачи спортивного воспитания личности спортсмена с учетом его индивидуальных особенностей.

Литература:

- 1.БелорусоваВ.В.Воспитаниев спорте.М.:ФИС, 1974.
- 2.Виноградов Г.П. Теоретические и методические " основы физической рекреации ( на примере занятий с отягощениями)\ Автореф. Дисс.доктора пед.наук. - СПб, 1998.
- 2.Войнар Ю. Подготовка физкультурных кадров\ Традиции, реалии, перспективы,- СПб.: РГПУ имГерцена, 2000.

## ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ В СВЕТЕ ЗАДАЧ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

О.С.Шустер

С середины-конца XX века средства массовой информации (СМИ) в развитых странах мира стали заменять для молодежи реальное общение в социуме и, тем самым стали формировать сознание подрастающего поколения по шаблонам массовой социокультуры. На рубеже XXI века произошло гигантское по своим планетным масштабам усовершенствование и распространение современных электронных СМИ, прежде всего телевидения, видеотехники, коммерческой рекламы, мобильной электронной связи, мировой паутины «Интернета», что сдвинуло традиции семейного воспитания на обочину генеральной линии развития современной техногенной цивилизации, расчистив дорогу создания все больше числа самых разнообразных «кнопочных» психотехнологий манипулирования сознанием людей. Возникли новые проблемы с экологией мышления и сознания людей, что повышает ответственность в профессиональной деятельности специалистов СМИ: журналистов, психологов, режиссеров, операторов, сценаристов, актеров и др.

Указанные новые тенденции глобальной информатизации социальных процессов в сочетании с неуклонно нарастающей глобализацией рыночной экономики развитых стран мира неминуемо отразились и на системе подготовки кадров, средствах управления людьми, изменили цели образования в сторону его индивидуализации, прагматизации и вооружения студентов акмеологическими умениями «делать карьеру» и зарабатывать деньги.

Для общей педагогики важным следствием этих социокультурных инноваций явилась девальвация традиционных дидактических принципов, отражающих типичные для патриархального общества XIX- XX веков устои семейного воспитания цельной личности ребенка с нравственно непротиворечивой «Я-концепцией». Ныне дети, выросшие в среде современных СМИ, ставят родителей пред фактом их моральной беспомощности перед стремлением юноши или деваушки осваивать мир не по советам родителей, а посредством свободного выбора способов мышления в *виртуальной реальности* и, моделируемой СМИ. Педагогика с её новыми акмеологическими идеями уже начала научный поиск эффективных средств и методов воспитания личности в новых создавшихся условиях, но она пока ещё беспомощна в силу дефицита адекватных теоретических моделей и недостатка исследовательских фактов. Между тем библейские идеи нравственного

воспитания подрастающего поколения остаются прежними как и тысячи лет назад, - будь цельным, честным, правдивым; люби ближнего как самого себя; уважай родителей и старших, учишься и слушай учителей; будь верен своему личному и общественному долгу, ни убий, не предавай, не прелюбодействуй, не воруй и пр.

Бурное развитие современных СМИ действует на самосознание детей как лацент в руках хирурга. Сначала, оно рассекает самосознание ребенка на две противостоящие друг другу части: «Я» - «не-Я». Затем выоздействия СМИ иссекают на мелкие кусочки и эти противостоящие друг другу части «Я-концепции» индивида, порождая в сознании школьника внутренний конфликт ценностных ориентацией с декларируемыми обществом нравственными принципами общения между людьми. В итоге в обществе формируется тип личности с мозаичной «Я-концепцией», у которой нет прочного нравственного стержня, а вся её социальная ценность состоит в большом объеме накопленных в памяти самых разнообразных и несистематизированных знаний, почерпнутых прежде всего из каналов СМИ, а не путем самостоятельного чтения интересной литературы и размышлений.

Определенная социально-психологическая интеграция мозаичной «Я-концепции» индивида, когнитивная сфера которого сформировалось уже в эпоху господства современных СМИ, достигается путем приобретения опыта межличностного общения в малых неформальных группах, компаниях, кликах сверстников, функционирование которых находится за пределами родительского и педагогического контроля. Но, увы... Этот *социумный опыт* педагогически неконтролируемого компаниячества часто бывает для школьника негативным, т.е. связанным с усвоением социально отрицательных образцов поведения и вредных привычек- курение, проба наркотика, вульгарный секс и др.

Сформировавшееся в малых группах общественное *контагиозное* чувство «Мы» - «Они», как показывает правоохранительная практика, является у многих подростков, в особенности из неблагополучных семей, источником их *девиантного поведения* и групповых асоциальных поступков. В постсоветской России вышеуказанные социальные факторы несут на себе осязаемый груз одностороннего формирования личности по идеологически выхолощенным образцам т.н. «коммунистического воспитания». В результате 70-летнего господства в СССР тоталитарной идеологии марксизма-ленинизма и её следствия - *секуляризации*, вера в высший нравственный суд и религия утратила свои ведущие позиции в духовном формировании личности молодежи. Несмотря на успехи в развитии рыночной экономики и стабилизации в последние 2-3 года политической структуры в современном российском обществе до сих пор существует реальная угроза утраты педагогического контроля за моральным состоянием учащейся и сту-

денческой молодежи, что особенно ярко проявлялось в острый перестроечный период, а спустя 10 лет после престройки попрежнему проявляется в массовом алкоголизме взрослого населения и наркомании среди учащейся молодежи, в общеизвестных фактах снижения рождаемости, росте детско-подростковой преступности, беспризорности и бродяжничества среди подростков. Этому способствует экспансия западных, прежде всего американских идей и психотехнологий в СМИ, принятие русского менталитета перед западным киноискусством в СМИ.

Несмотря на рост числа действующих кинотеатров за последние 5 лет (1997-2002 г.г.) удельный вес российский кинофильмов составляет всего 2 % от общего числа демонстрируемых в стране фильмов, т.е. наши СМИ запружены западной кинопродукцией на 98 %. Эти данные взяты нами из теленовостей ОРТ со слов самого президента РФ В.В.Путина. В результате менталитет русской нации выхолащивается уже на стадии формирования «Я-концепции» подростка в школьном возрасте, ибо находится под ирдейным прессом западных СМИ.

Для изучения влияний СМИ на личность школьника необходимо учесть, что сознание школьника, не занимающегося спортом или каким-то иным полезным и интересным для него делом, является легкодоступной мишенью для воздействий СМИ, ибо каждый школьник входит в состав так называемой «потенциальной ТУ-аудитории», имеющей четко определенный адрес - признаки возраста и пола её участников. Например, передача «Спокойной ночи, малыши!» адресована детям младшего дошкольного возраста, передача «Клуб кинопутешествий» адресована старшим школьникам, а теле-шоу «Слабое звено», или «Как стать миллионером» привлекает внимание лишь очень честолюбивых молодых людей с мозаичным самосознанием и прагматическим отношением к жизни, к людям и к деньгам как к главному средству самоутверждения в жизни.

Конечно, за этим прячутся и позитивные качества молодежи, - их склонности к расчетливым и тактически обоснованным "действиям и выгодным поступкам в жизни, к бизнесу, к предпринимательской и организаторской деятельности и др. Но какова нравственная цена этих качеств? Вот тут-то и необходимы акмеологические идеи и исследования, данные которых позволили бы учёным определить оптимальные стратегии поведения молодых людей при их вступлении в самостоятельную профессиональную деятельность как специалистов. Мы работаем в направлении научно-педагогических поисков рационального соотношения *матренковских принципов* оправдавшего себя позитивного опыта коллективистического воспитания личности с использованием современных мотиваций индивидуалистической эго-ориентации личностного развития самосознания школьника.

Повидимому воспитывающая истина находится где-то посередине, но к какому краю ближе? - вот вопрос для и учёного, и для педагога-практика. Ответить на этот вопрос можно только путем исследований и наблюдений за реальными событиями, происходящими в сфере школьного и семейного воспитания учащихся. Семья, школьный класс, группа сверстников, - вотта социальная микросреда, влияние которой определяет путь подростка в жизнь.

Воздействие СМИ на сознание школьника всегда опосредовано психологическими факторами ближайшей социальной микросреды, и прежде всего влиянием родителей, атмосферой взаимоотношений в семейной группе, групповыми нормами коллективной психологии школьного класса, мнением учителей, влиянием лидеров членских неформальных групп сверстников - компаниями, тусовками, группами встреч на дискотеках и др.

Чтобы всесторонне учесть влияние СМИ на формирование «Я-концепции» личности школьников в связи с задачами семейного и школьного воспитания, важно также знать, в чем состоит цель и коммуникативная сила посылаемой через СМИ в их сознание информации. При этом совсем неважно то, что каждый респондент, - т.е., участник *потенциальной телевизионной аудитории*, сидит отдельно перед своим собственным видеозэкраном в своем доме, но важно то, что информационный сигнал по включенному им каналу СМИ будет стандартным для всех других школьников, смотрящих ту же самую передачу в соседнем доме или даже в другом городе. *Программирование психики* респондентов средствами СМИ осуществляется по одному и тому же информационному шаблону, отрежессированному и созданному специалистами этого дела, а в видеофильмах к тому же исполненными профессиональными актерами.

*Свойств а аудиторий*, которым адресованы СМИ с их потоками информации - объект многочисленных эмпирических исследований психологов и социологов как за рубежом, так и в отечественной социальной психологии и социологии. Исследования, осуществленные еще конце XX века, показали, что мера и степень разброса мнений, предлагаемых СМИ для различных аудиторий, зависит от типа общества, в котором эти аудитории и СМИ функционируют.

В тоталитарном обществе система СМИ в полной мере подчинена господствующей идеологической доктрине и транслируемый через СМИ *образ мира* подается телевизионным аудиториям в соответствии с этой доктриной. В демократических обществах, особенно при наличии независимых средств массовой информации, спектр предлагаемых суждений о мире значительно более богат. В первом случае для потребителя информации есть практически лишь два пути, - либо принять предлагаемый образец, либо отвергнуть его. Во втором случае задача сложнее, - осуществить

сознательный выбор и присоединиться к одной из возможных трактовок образа. Респонденту, смотрящему, например, ТУ-новости, невдомек, что его сознанием могут манипулировать специалисты СМИ даже показывая кадры реальной действительности.

Для человека, не привыкшего к такому выбору, ситуация представляется крайне некомфортной, отсюда нередки сетования на то, что в СМИ царит сумбур. В действительности же набор информации разного рода в каналах СМИ открывает возможность для более «субъективного» освоения окружающего мира, когда наряду с выбором позиции умножаются и условия для обсуждения достоинств и недостатков как выбранной, так и отвергнутой альтернативы. Поэтому плюрализм СМИ в демократическом обществе есть условие формирования более индивидуализированной и *эго-ориентированной картины мира*, чем при тоталитарных СМИ. Тем не менее, эти достоинства СМИ не снимают вопроса о его негативных эффектах для нормального развития психики детей и подростков. Это негативное влияние прежде всего выражается в опасности привыкания, формирующего синдром «экранной зависимости».

В Санкт-Петербурге ныне действует 18 каналов отечественного телевидения с общим временным объемом более 300 часов в сутки, что предоставляет респондентам достаточную свободу выбора желаемой информации. В западных странах, например в США, респондентам предоставлена возможность еще большей свободы выбора из более чем 60 каналов круглосуточного телевидения. По подсчетам социологов, каждый американец, достигший 75-летнего возраста, 9 лет просидел перед экраном телевизора. Однако, сколько бы не было ТУ-каналов у СМИ, они имеют свои социально-психологические закономерности влияния на сознание потребителей социальной информации, что снижает ценность свободы её выбора в сфере СМИ.

Тот факт, что образы различных социальных явлений преподносятся в средствах массовой информации с различной частотой и интенсивностью и этим в значительной мере обуславливается принятие или отвержение потребителями информации, ее значимости, можно хорошо проиллюстрировать на ряде примеров. Так, несмотря на большую остроту проблем экологии в нашей стране на современном этапе развития, «образ среды» не занимает значительного места в *картине мира*, преподносимой СМИ.

В исследованиях, проведенных на кафедре социальной психологии МГУ им М.В.Ломоносова, было выявлено, например, что старшие школьники уделяют мало внимания проблемам экологии в беседах со сверстниками, родителями или учителями. На вопрос же о том, как они воспринимают информацию об этом из СМИ, большинство вообще затруднились с ответом. Хотя освещение в СМИ данной проблемы, особенно в последние годы, нельзя назвать неудовлетворительным. Но все же, по-

видимому что-то в ее подаче по каналам СМИ не находит отклика в системе восприятия массового потребителя информации.

Теоретикам-методистам и специалистам СМИ ныне хорошо известны те параметры аудитории, от которых зависит мера и степень восприятия ею информации: возраст, уровень образования, пол, профессиональные и национальные особенности. Аудитории подразделяются на *потенциальные* и *реальные*, классифицируются по демографическим и профессионально-статусным признакам. Из всех видов аудиторий молодежная аудитория школьников наиболее восприимчива к воздействиям СМИ. Однако специальных программ ТУ, рассчитанных на старших школьников в нашем российском телевидении явно недостаточно.

Восприимчивость школьной аудитории к информации по каналам ТВ и «Интернета» настолько велика, что сведения, полученные школьниками через СМИ, воспринимается ими как «слово в последней инстанции», т.е. без критики. Таким образом СМИ программируют психику школьников, которая, в силу её социальной незрелости, оказывается беззащитной от внушающих эффектов СМИ, в т.ч. используемых в *прерывающей* телефильмы рекламе. Восприятие информации без критики указывает на мощное внушающее воздействие СМИ на сознание молодежи. Это создает реальную опасность формированию сбалансированной и гармоничной «Я-концепции» личности школьника, ибо СМИ успешно конкурируют с живой информацией, предлагаемой родителями и близкими в семье, сверстниками в кругу друзей, в межличностном общении со значимыми другими людьми. Ныне доказано, что *образ мира* молодого человека строится под решающим воздействием СМИ. Социальная микросреда - семья, малые группы сверстников, школьный класс, мнения учителей, - это всего лишь корректоры и редакторы той информации, которую вливают в сознание школьников современные СМИ.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что наряду с семьей, друзьями, коллегами, школой и другими видами социума, система современных средств массовой коммуникации и информации является важнейшим фактором формирования сознания и самосознания личности детей и школьников, что требует соответствующих акмеологических исследований влияния СМИ на личность. Литература:

1. Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. М:Прогресс. 1986,- 421 с.
2. Волков О.И. Об отрицательном воздействии СМИ на сознание подростков // Материалы междунар. научно-практич. конференции. Минск. Изд.БГУ, 2002.- с. 75-76.
3. Лебедев-Любимов А. Психология рекламы. СПб.: Питер, 2002.-368 с.
4. Пустер О.С. Средства массовой информации и спорт. СПб.; Изд. СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта. 1998. - 121 с.
5. Шустер О.С. Единоробства глазами журналиста. СПб.: Изд.СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта. 199. - 164 с.

## ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ РОДИТЕЛЯМ ПО ВОСПИТАНИЮ ВИДЕОЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.И.Волков

Под воспитанием *видеоэкранной культуры* мы понимаем мероприятия и действия родителей по первичной профилактике «синдрома экранной зависимости» (СЭЗ) у их детей и школьников. Это экологическое воспитание видеоэкранной культуры должны исходить из признания факта *объективности СМИ* как эффективного научно-технического средства коммуникации в современном обществе, выполняющего важные социальные функции информирования населения, государственного управления и интеграции общества.

Поэтому мероприятия по психопрофилактике СЭЗ должны быть ориентированы не столько на запреты смотреть телевизор, не столько на законы и правовую регламентацию деятельности СМИ, сколько на формирование у детей избирательной потребности в адекватных для них видах СМИ, что будет способствовать формированию их индивидуальной социально-психологической защиты от негативных эффектов.

Формирование социально-психологической защиты от негативных эффектов СМИ у детей и школьников должно осуществляться прежде всего в семье воспитательскими усилиями родителей, от разумной воли которых зависит *режим дня* га детей, наличие в доме и режимы пользования телевизором, компьютером, видеоплеером, домашней видеотекой с фильмами и компьютерными играми, платными каналами TV и «Интернетом».

Родителям необходимо знать, что «синдром экранной зависимости» (СЭЗ) проявляется в форме *мании*: вредная привычка, пристрастие, влечение, непреодолимое желание детей ^бессистемно включать телевизор или видеоэкран компьютера в любое время, в т.ч. по ночам, проводить перед видеоэкраном слишком много времени. Вред такой *видеомании* в том, что она ставит сознание и волю ребенка в рефлекторную зависимость от включенного видеоэкрана как условного сигнала по И.П.Павлову, блокируя тем самым другие формы сенсорного познания реальной действительности.

Следует различать две формы СЭЗ - осознанную и бессознательную. У детей формируется вторая форма, но по мере взросления она преобразуется в раннем юношеском возрасте в первую. Имеется два вида *психической утилизации* эффектов СЭЗ: 1) *пассивная* - восприятие информации с экрана с целью её познания; 2) *активная* - восприятие информации с экрана с целью манипуляции ею,

переконструирования или конструирования новой социальной информации для удовлетворения познавательной потребности субъекта (например, компьютерные игры). Психика детей страдает в обоих случаях, но активная утилизация эффектов СЭЗ в процессе компьютерных видеоигр наносит психике детей больший вред в силу фиксации привычки к азарту в игре.

В целях *первичной психопрофилактики СЭЗ* родителям рекомендуется следующая воспитательская стратегия:

- *не запрещать* детям смотреть телевизор, а воспитывать у них сознательную потребность к избирательному отношению к источникам и тематической направленности СМИ и рекламы, используя методы беседы, разъяснения, убеждения, косвенного внушения, личного примера;

- *побуждать* детей смотреть лишь те телевизионные передачи, которые отвечают возрастным особенностям детей, их потребностям в сбалансированном формировании познавательных интересов;

- *ограждать* психику детей от чрезмерных информационных воздействий электронных СМИ и включенного телевизора в доме;

Родителям рекомендуется комплексно использовать следующие тактики воспитательных воздействий для формирования сознательного отношения их детей к СМИ:

- *регламентирующая тактика* выражается в стремлении родителей ограничить продолжительность и установить время контактов ребенка с видеоэкраном в режиме его дня( например, 1-1,5 часа в день после выполнения домашних школьных уроков и пр.).

- *побуждающая тактика* сводится к предложениям ребенку смотреть лишь детские передачи и те, которые соответствуют интересам его возраста, дают нормальный импульс развитию его личности.

- *запрещающая тактика* состоит в родительском осуждении или запрете своим детям смотреть TV-передачи безнравственного содержания (секс, эротика, триллеры, и пр.), а также по ночам.

- *убеждающая тактика* выражается в стремлении родителей убедить своих детей смотреть одни и не смотреть другие TV-передачи в связи с их неодинаковым воздействием на сознание, мотивацию поведения и поступки после просмотра телепередач.

- *отвлекающая тактика* состоит в стремлении родителей отвлечь внимание ребенка от телевизора на другое интересное дело.

- *замещающая тактика* состоит во временном замещении стремления ребенка к TV-экрану на другие интересные или обязательные для него занятия, например, занятия спортом или подвижные игры на воздухе, чтение интересных книг, другие хобби, прогулки и развлечения с родителями (музей, театр, загородная поездка, посещение гостей и пр.), общение с друзьями и товарищами.

## ПОНИМАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЮНОШЕСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ С ПОЗИЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ

Н.Л.Ильина

Очень часто в современном обществе звучат слова: агрессия, агрессор, проявление агрессии, агрессивное поведение. В литературе, в прессе, в педагогических кругах часто обсуждается проблема агрессивности современной молодежи. Существует много теорий агрессивности: теория инстинктивной агрессии; биологическая обусловленность агрессии (тип нервной системы, генетические влияния, биохимические факторы); агрессия как реакция на фрустрацию или депривацию и др.

Основная проблема современных родителей и педагогов заключается в том, что зачастую они не готовы к проявлению агрессии со стороны своих взрослых детей, не знают истинных причин их агрессивности и не знают как вести себя в ответ на проявление агрессии с их стороны. Вторая проблема заключается в том, что дети не научены контролировать свою агрессию, направлять ее в позитивное русло, выражать ее в социально приемлемых действиях, не нанося вреда и ущерба окружающим людям и предметам.

В нашем исследовании источником информации о взгляде родителей на проблему детской агрессивности послужила анкета, содержащая пять вопросов преследующих цель выявить:

- является ли агрессивное поведение ребенка действительно проблемой для родителей;
- в чем именно заключаются их трудности при общении с агрессивным ребенком;
- определить, что именно имеют ввиду родители, когда говорят об агрессии, т.е. в чем проявляется агрессивное поведение ребенка.

В анкетировании приняли участие родители (63 человека, 98% - женщины) учащихся 10 и 11 классов 558 школы города Санкт-Петербурга,

Полученные данные свидетельствуют о том, что родители зачастую не различают понятий агрессия и агрессивность, расценивая любое неповиновение ребенка их просьбам или требованиям как агрессию с их стороны. Родители, прежде всего, видят агрессивность детей в словесных оскорблениях, проявлениях эмоциональной неустойчивости, а также в непослушании, что несколько отличается от научных представлений.

Психологи под агрессивностью понимают свойство личности, выражающееся в готовности к агрессивным действиям в отношении другого, а агрессией называют определенное действие, причиняющие ущерб другому объекту. Не за всякими агрессивными действиями субъекта действительно стоит агрессивность личности. И с другой стороны агрессивность человека вовсе не всегда проявляется в явно агрессивных действиях. Проявление (или не проявление) агрессивности как личностного свойства в определенных актах поведения, как агрессивных действий, всегда является результатом сложного взаимодействия транс ситуативных и ситуационных факторов.

В результате анализа полученных данных сложилось впечатление, что родители начиная отвечать на вопросы, либо скрывают истинное положение вещей, либо не желают замечать реальных проблем связанных с проявлением агрессии их детей. Так, например, отвечая на вопрос: «насколько часто наблюдается агрессивное поведение у ваших детей?» 24 % родителей не наблюдают у своего ребенка проявлений агрессивного поведения, 64 % родителей наблюдают иногда, 12 % родителей часто. 24% родителей которые не наблюдают агрессивного поведения у своих детей - достаточно высокий показатель, так как в данном возрасте для детей характерно проявление различных видов агрессии, дети переходят на новую ступень развития, становятся взрослыми, но не воспринимаются таковыми со стороны старших и идут на сопротивление, которое сопровождается зачастую агрессией.

Достаточно оптимистичными представляются ответы на вопрос: «Испытываете ли Вы трудности при общении с ребенком в ситуации его агрессивного поведения!»

54 % опрошенных родителей **не испытывает** трудностей при общении с агрессивным ребенком. По нашему мнению это очень высокий показатель, что может свидетельствовать либо об очень хорошем контакте между ребенком и родителями, либо о наличии жесткой дисциплины, при которой вне зависимости от ситуации ребенок вынужден подчиняться взрослым.

26 % родителей испытывают трудности **иногда**. На наш взгляд это достаточно низкий показатель, так как наша жизнь невозможна без проявлений агрессии, а случаев проявления агрессии великое множество, то вполне оправданно, что многие родители когда-либо, да испытывают трудности при общении с агрессивным ребенком.

Однако, отвечая на вопрос: «В чем выражается проявление агрессии у вашего ребенка?» родители достаточно легко могли сформулировать, в чем проявляется агрессия у них ребенка (табл. 1).

Как видно из таблицы чаще всего агрессия проявляется в форме *крика, повышенного резкого тона, грубости, дерзости, обзывания и обидных слов в адрес родителей*. Если в семье такое поведение встречается довольно часто, если ребенок позволяет себе оскорблять своих родителей, то родителям следует пересмотреть свои методы воспитания и найти наиболее благоприятные подходы к своему ребенку.

Большинство родителей отметили также такие проявления агрессии у своих детей как *слезы, обидчивость, резкие смены настроения и раздражительность*. Подобные проявления могут служить поводом для беспокойства родителей, но не являются проявлением агрессии, так как агрессия это в первую очередь, модель поведения, а не эмоция или установка.

22% отметили, что агрессия у их ребенка проявляется в форме *непослушания, ребенок делает все наперекор, пытается навязать свое мнение, не выполняет требования взрослых, вредничает*.

Некоторые из родителей отметили такое проявление агрессии как *хлопанье дверями и швыряние вещей*. Такими детьми движет стремление к лидерству, потребность в признании, эгоцентризм и т.д. Нужно помочь найти

данному ребенку подходящее занятие, где он бы смог проявить свое стремление быть у всех на виду.

Таблица 1.  
Формы проявления агрессии у школьников на основе ответов родителей

	Категории	Характеристики	%
1.	Прямая активная вербальная агрессия	Крик, повышение тона, резкий тон, грубость, дерзость, обзывание, обидные слова в адрес родителей.	33%
2.	Проявление эмоциональной неустойчивости	Слезы, обидчивость, резкие смены настроения, раздражительность.	26%
3.	Сопrotивление нормам (физическая пассивная прямая и непрямая агрессия).	Делает наперекор, непослушание, пытается навязать свое мнение, не выполняет требования взрослых, вредность.	22%
4.	Демонстративные проявления (физическая, активная непрямая)	Швыряние вещей, хлопанье дверью, топание ногами.	6%
5.	Сложности в общении (вербальная пассивная прямая и непрямая)	Нежелание выслушать, неумение понять, необходимо повторять по несколько раз, попытка отгородиться от мира.	7%
6.	Эмоции и намерения, направленные на причинение ущерба	Злоба, желание отомстить, готовность обидеть, враждебность.	6%

Шестеро из родителей указали, что агрессивность у их ребенка проявляется в форме *нежелания выслушать, неумения понять, необходимости повторять по несколько раз, попытке отгородиться от мира*. Попытка отгородиться от всех, нежелание выслушать может свидетельствовать о том, что ребенок не надеется найти поддержку среди окружающих, он не видит в своем окружении кого-либо, кто смог бы ему помочь. Вероятно, это обусловлено прошлым неудачным опытом в сходной ситуации или какими-либо личностными установками.

*Злоба, желание отомстить, готовность обидеть, враждебность* также были отмечены как формы проявления агрессии. Такие грубые формы выражения агрессии должны непременно насторожить родителей, которым необходимо выяснить причину этих форм агрессии.

Следующий вопрос анкеты был сформулирован аналогично второму: «5 чем заключаются трудности в общении с ребенком в ситуации его агрессивного поведения?» Однако он был конкретизирован, сделан акцент на конкретные трудности в общении. Результат был парадоксальным. Оказалось, что, отвечая на вопрос «Испытываете ли Вы трудности при общении с ребенком в ситуации его агрессивного поведения!» - 54% родителей ответили - не испытываем. А отвечая на вопрос: «В чем заключаются трудности в общении с ребенком в ситуации его агрессивного поведения?» 52% родителей испытывают конкретные трудности.

41 % опрошенных испытывают **коммуникативные** трудности. В таких ситуациях ребенок отказывается от общения, не желает слушать, не понимает спокойных слов, его трудно уговорить, переубедить, убедить в

необходимости делать так, а не иначе. Родители изъявили желание научиться находить подход к своему ребенку в таких ситуациях, интересовались специальной литературой по данному вопросу.

Остальные отметили, что во время общения с ребенком в ситуации его агрессивного поведения им трудно найти **правильный подход, чтобы самим не ответить агрессивно**. В результате чего не удается решить конфликт мирно и быстро, не удается сдержать свой гнев, испытывают раздражение, хочется накричать, прекратить общение с ребенком. Ответ агрессией на агрессию не приводит к ее снижению, а напротив провоцирует еще более сильное ее проявление. То, что родители отвечая на этот вопрос смогли заметить свои ошибки, оценить свою несдержанность при решении конфликта, задуматься не только о поведении ребенка, но и о своем, может послужить первым шагом на пути разрешения этой проблемы.

Еще одна группа родителей считает, что **трудно найти контакт с ребенком после конфликта, нерешительность пойти первому на примирение**, что приводит к недоверию ребенка в последующих сходных ситуациях. Такие ситуации встречаются в жизни довольно часто, когда мы не можем пересилить себя и подойти первым. В результате мы теряем друзей, доверие родителей и т.д. Чем дольше мы размышляем, тем менее вероятно, что решимся действовать. Нужно научиться прощать, научить смотреть со стороны на ситуации, которые иногда оказываются не такими страшными, как кажутся.

Следующий вопрос анкеты: «В чем чаще проявляется выражение агрессии у вас», показывает, что родители сами грешат агрессивным поведением по отношению к ребенку (табл. 2).

Очевидно, что проблема агрессивного поведения в семье существует, и родители зачастую оказываются беспомощными в ситуации проявления агрессии со стороны их детей. Они в лучшем случае стараются оставить ребенка в покое или применяют ту же агрессию против агрессивного поведения детей. Известно, что дети, чьи родители часто применяли наказание, обычно применяют сходные агрессивные формы поведения в отношении других людей. Родители, добивавшиеся от детей послушания с помощью окриков, шлепков и подзатыльников давали им уроки агрессии как метода решения проблем.

Существует много факторов агрессивного поведения человека: боль, жара, атакующее поведение другого человека, возбуждение, влияние массовой культуры, телевидение, групповое влияние. Но каким будет агрессивное поведение человека, зависит от его опыта.

Теория социального научения представляет агрессию как поведение, приобретенное посредством научения. И наш собственный опыт, и наблюдения за успехами других порой убедительно демонстрируют нам, что агрессия приносит определенную выгоду. Если агрессивное поведение приобретается в процессе научения, есть надежда, что его можно контролировать.



Таблица 2.  
Формы проявления агрессии родителей в отношении детей

	Категории	Характеристики	%
1.	Прямая активная вербальная агрессия	Крик, повышение тона, резкий тон, грубость, дерзость, обзывание, обидные слова в адрес детей.	46%
2.	Проявление эмоциональной неустойчивости	Слезы, обидчивость, резкие смены настроения, раздражительность.	10%
3.	Сопроотивление нормам (физическая пассивная прямая и непрямая агрессия).	Делать наперекор, пытается навязать свое мнение, не выполняет просьбы ребенка, необоснованная вредность.	32%
4.	Демонстративные проявления (физическая, активная непрямая)	Швыряние вещей, хлопанье дверью, топание ногами, стучание кулаком.	2%
5.	Сложности в общении (вербальная пассивная прямая и непрямая)	Нежелание выслушать, неумение понять, попытка отгородиться от проблем ребенка.	5%
6.	Эмоции и намерения, направленные на причинение ущерба	Злоба, желание проучить, готовность обидеть, враждебность, возможно «рукоприкладство»	5%

Исходя из этого подхода, можно предложить контролировать агрессию путем противодействия тем факторам, которые ее провоцируют, - иными словами, ослаблением агрессивной стимуляции, поощрением и формированием неагрессивного поведения и выявлением и закреплением реакций, несоместимых с агрессией. Для успешности этого процесса сами родители должны исключить из своего общения с детьми все формы агрессивного поведения.

В помощь родителям, для них были проведены тренинговые занятия, которые по нашему мнению прошли успешно и принесут значимую пользу в отношениях родители - дети. На занятиях отрабатывались стратегии контроля над своим агрессивным поведением, и агрессивным поведением ребенка:

- **Стратегия на осознание агрессивного поведения:** необходимо помочь адекватно оценивать эмоциональное состояние жертвы, а не только собственное; стремиться поставить себя на место жертвы, агрессии, притеснения; чаще разговаривать с ребенком о его собственных эмоциональных состояниях, чаще спрашивать о вариантах выхода их конфликтной ситуации; объяснить ребенку какими другими неагрессивными способами он может самоутвердиться, обратить на себя внимание среди других людей;

- **Стратегия стимуляции гуманных чувств у агрессора к другим:** необходимо стимулировать у себя и у детей умение признавать собственные ошибки, переживать чувство неловкости, вины за агрессивное поведение; учить себя и ребенка не сваливать вину за свое поведение на

других; развивать у себя и детей чувство эмпатии, сочувствия к другим сверстникам, взрослым и живому миру.

- **Стратегия на отреагирование агрессивного поведения:** научиться самому и помочь ребенку выразить негативные эмоциональные состояния не гневом и враждебностью, а другими эмоциями и поведением; учиться выплескивать гнев в приемлемой форме; говорить словами о том, что нравится или не нравится, выражать агрессию словами, а не силой; стремиться, используя чувство юмора, объяснять ребенку, что «если кто-то на тебя лает, то не надо лаять (реагировать) в ответ».

- **Стратегия на переключение состояния:** необходимо стимулировать положительные эмоции у себя и ребенка, с целью переключения с агрессивного состояния на иное.

- **Стратегия на предупреждение агрессивных состояний:** не стоит навешивать ярлыки на ребенка злой, забияка, драчун, вредина и более обидных.

- **Стратегия чувства юмора:** используется для косвенной оценки, а не провокации ситуационно-личностной агрессии.

#### Литература:

1. Агрессивность / Краткий психологический словарь. - М: Педагогика, 1985 (Под ред. А.В. Петровского).
2. Агрессивное поведение / Психологический словарь. М: Педагогика, 1983 (Под ред. В.В. Давыдова и др.).
3. Холличер В. Человек и агрессия. М.: Мир, 1975.
4. Зимбардо Ф. Застенчивость. М.: Педагогика, 1991.
5. Маховер К. Проективный рисунок человека. М.: Смысл, 2000.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

**Андреев В. В.** - доцент кафедры психологии им. проф. А.Ц.Пуни СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта, декан шестифакультета БПА.

**Андреев Вл.В.** - магистр физической культуры, аспирант кафедры психологии им. проф. А.Ц.Пуни.

**Бакулев СЕ.** - кандидат педагогических наук, доцент, засл. педагог БПА.

**Вдовиченко Л.М.** - профессор кафедры профилактической медицины СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта, член БПА.

**Волков О.И.** - магистр физической культуры, аспирант кафедры психологии им. проф. А.Ц.Пуни, преподаватель психологии в БПА.

**Волков И.П.** - доктор психологических наук. Профессор, президент БПА, академик МААН, БПА.

**Воронов И.А.** - кандидат педагогических наук. доцент СПбГАФК им. П.Ф.Лесгафта, чл.к.ррр. БПА.

**Дорожкин Ю.П.** - практический психолог.

**Захаревич А.С.** - докторант кафедры психологии им. проф. А.Ц.Пуни, кандидат технических наук, член БПА.

**Зацепин В.И.** - академик БПА, доктор философии, профессор факультета социологии Мельбурнского Университета (Австралия).  
**Зедгенидзе Л.Г.** - студентка магистратуры СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта.

**Ержемский Г.Л.** - академик БПА, МАПН, доктор психол. наук, профессор, дирижер, акмеолог.

**Ильина Н.Л.** - кандидат психологических наук, доцент факультета психологии СПбГУ.

**Кириллова Ю.В.** - аспирант кафедры психол. им. проф. А.Ц.Пуни.

**Костюченко В.Ф.** - доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета СПбГАФК им. П.Ф.Лесгафта, чл.корр.БПА.

**Лебедев Я.Д.** - кандидат физико-математических наук, доцент.

**Леевик Г.Е.** - кандидат психол. наук, доцент, чл.корр. МАПН.

**Ловягина А.Е.** - канд. психол. наук, преподаватель факультета психологии СПбГУ.

**Лукина Н.Б.** - аспирант кафедры психологии им. проф. А.Ц.Пуни.

**Петров СИ.** - аспирант кафедры психологии им. проф. А.Ц.Пуни.

**Рубин М.А.** - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой футбола-хоккея СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта.

**Соснов О.Ю.** - соискатель кафедры психологии им. проф. А.Ц.Пуни.

**Станиславский В.Н.** - аспирант кафедры психологии им. А.Ц.Пуни.

**Станиславская И.Г.** - канд. психологических наук, учёный секретарь БПА, профессор.

**Стрекаловская И.Н.** - аспирант кафедры психологии им. А.Ц.Пуни.

**Черепов В.А.** - доктор педагогических наук, декан факультета практической психологии СПбИПиСР, академик БПА.

**Шигула Р.** - кандидат педагогических наук, преподаватель психологии факультета физического воспитания Ополыжского университета (Польша).

**Шустер О.С.** - кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогической психологии СПбГУ, чл.корр. БПА.

**Щукина А.И.** - аспирант кафедры психологии им. проф. А.Ц.Пуни.

## ИНФОРМАЦИЯ ПРЕЗИДИУМА РООУ БПА:

Избрания и присвоение почетных званий: **Члены-корреспонденты БПА:**

<b>Действительные члены БПА:</b>	<b>корреспонденты БПА:</b>
- Шуров А.Т. (СПб)	- Ершов С.А. (Брянск)
- Виноградов Г.Л. (СПб)	- Шлахтер В.В. (СПб)
- Михайлов С.С. (СПб)	- Курамшин Ю.Ф. (СПб)
- Левицкий А.Д. (Германия)	- Каневец В.Г. (СПб)
- Моисеев Г.С. (Каменск-Уральский)	- Воронов И.А. (СПб)
<b>Заслуженный педагог БПА:</b>	<b>Заслуженный учитель БПА:</b>
- Шатунов Н.Г. (Каменск-Уральский)	- Радченко Л.Н. (СПб)
- Егоренко Л.А. (СПб)	
- Кунарёв В.С. (СПб)	

## Поздравляем наших юбиляров 2002 года :

**МАРИНУ КОНСТАНТИНОВНУ ТУТУШКИНУ** академика БПА, доктора психологических наук, заслуженного деятеля науки РФ, профессора, вице-президента БПА, руководителя отделения практической психологии и личностного развития (др. 16.08.1932 г.).

**АГЕЕВЦА ВЛАДИМИРА УЛЬЯНОВИЧА** - академика БПА, доктора педагогических наук, Заслуженного деятеля науки РФ, профессора, (д.р. 01.03.1927 г.).

**ДАВИДЕНКО ДМИТРИЯ НИКОЛАЕВИЧА** - академика БПА, доктора биологических наук, вице-президента БПА, профессора, руководителя отделения валеологии и психофизиологии (д.р. 27.02.1942 г.).

