

**НАУЧНОЕ
ИЗДАНИЕ БАЛТИЙСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**
Отделение личностного и профессионального
развития

**ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ АКАДЕМИИ**

Вып.8. - 1996 г.

**ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ
РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

ТУТУШКИНА М.К., ГАГИН Ю.А., ГОДЛИНИК О.Б.,
СОЛОВЬЕВА Е.А., ОГАНЯН К.М.

Ответственный за выпуск, доцент Ю.А.Гагин Редактор
Л.А.Мозгунова; секретарь В.И.Дворецкая

РЕДАКЦИЯ ВЕСТНИКА

Главный редактор -
Зам. главного редактора -
Секретарь -

И.П. ВОЛКОВ
М.К. ТУТУШКИНА
Г.А. СТЕПАНОВА

Адрес редакции: 198005, Санкт-Петербург,
ул. 2-я Красноармейская, д. 4.

Кафедра практической психологии
Санкт-Петербургского Архитектурно-строительного
государственного университета (СПб ГАСУ)
тел. (812)259-49-15

Печатается на средства авторов выпуска и членские взносы ОЛПР-БПА

В36

© **М.К. ТУТУШКИНА**

—, 431622014-75

С 96(03) - 96

³ объявления

ISBN 5-85029-077-X

СОДЕРЖАНИЕ:

От редакционной коллегии выпуска..... 5

**1. РЕЗУЛЬТАТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ
ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ:**

Рудкевич Л.А. Возраст, творчество и здоровье	6
Кораблина Е.П. Психологическая помощь в процессе развития личности	10
Посохова С.Т. Личностный аспект адаптивного поведения	14
Рыкованов В.А., Ищук Г.Н. Социальная адаптация учащихся на основе комплексного подхода к учебному процессу	18
Радыгина К. Некоторые психологические особенности коммуникативного потенциала программистов	20
Азовцева С.Ю. Предпосылки развития индивидуальности учащихся на интегрированных уроках физической культуры	23
Гагин Ю.А. Онтопсихологические проблемы становления и реализации индивидуальности в педагогических системах образования и спорта.....	25
Соловьева Е.А. Психосемиотический подход и проблема индивидуальности (на примере изучения цветового воздействия на психику человека)	30
Комков А.Г. Социально-педагогические факторы физической активности и развитие индивидуальности школьников	33

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ:

Оганян К.М. Предметно-профессиональная подготовка социальных работников: задачи, содержание, организация.....	35
Гулина М.А. Психология социальной работы.....	41
Ковалев Ю.Т. Количественная оценка результатов психологического тестирования и терапии.....	44

Кулева Е.Б., Ольшанская В.Б. Опыт социально-психологического тренинга глухих и слабослышащих.....	47
Шаболтас А.В. Психологическое консультирование женщин, подвергшихся насилию	53
Волков С.А, Ищук Г.Н. Концепция школы-лаборатории	58
Лисихин В.В. Социально-психологический аспект интенсивной банной терапии (ИБТ), проводимой в режиме гидротермального психотренинга	63
Козырева Л.В. Развитие индивидуальности учащихся на уроках химии с элементами педагогической мастерской.....	71
Митрофанова-Сперанская А.В. Учить понимать и любить город - важная задача развития индивидуальности учащихся.....	73
Савельева Л.В. Сопоставительный анализ учебников русского языка для начальной школы (возможности для формирования обобщений)	74
Батт С. Д. Разработка содержания вариативной учебной программы по физическому воспитанию старшеклассников.....	79

3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ:

Посохова С.Т. Психология адаптивного поведения (программа специального курса).....	81
Рабоненко Т.Н. Программа курса "Развитие индивидуальности" для детей в возрасте 6-10 лет.....	85
Семенова Е.А. Психолого-педагогическая программа личностного развития ребенка "Светлячок"	89

4. ИНФОРМАЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ:

Товбин Г.М. Подготовка практических психологов в области образования и менеджмента на спецфакультете практической психологии БПА	95
Итоги первого конкурса Отделения личностного и профессионального развития	96

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ ВЫПУСКА

Предлагаемые в этом номере Вестника ОЛПР БПА научные работы членов ОЛПР продолжают раскрывать основные направления исследований нашего отделения: **развитие и осуществимость индивидуальности**. В Вестнике материалы подобраны *по трем разделам*:

1. Результаты экспериментальных и теоретических исследований в области практической психологии.
2. Методические подходы к исследованию и возможностям применения их в практической психологии.
3. Специальные программы, разработанные членами ОЛПР БПА для практики образования.

На страницах Вестника нашли отражение **материалы двух научных конференций** молодых ученых, проведенных в апреле и мае 1996 г. В этих конференциях приняло участие 36 членов ОЛПР. По многим вопросам личностного и профессионального развития были проведены оживленные дискуссии. Решено провести специальный **постоянно действующий семинар "Преподавание психологии в образовательных учреждениях"**. Первое заседание прошло в июне 1996 г. Следующий вестник ОЛПР будет посвящен именно этим проблемам.

Тематическая направленность этого выпуска соответствует основным целям деятельности ОЛПР: сплочение вокруг идей теории и практики индивидуальности всех специалистов в области педагогики и психологии, которые творчески переосмысливают свой опыт и вносят посильный вклад в отечественную науку.

Редакционная коллегия благодарит А.В.Малинина за компьютерный набор и подготовку данного выпуска к изданию.

Следующий выпуск Вестника БПА по тематике ОЛПР планируется издать в апреле 1997 г. Члены БПА пользуются правом бесплатной публикации в Вестнике. Иные авторы могут публиковаться в вестнике за плату на договорной основе.

Выпуски Вестника осуществляются за счет взносов членов БПА. Вестник может публиковать рекламные материалы по действующим расценкам.

Адрес Отделения личностного и профессионального развития БПА: Санкт-Петербург 198 005, ул. Вторая Красноармейская, 4. Кафедра практической психологии СПб ГА СУ. Тел. 259-49-15.

Ученый секретарь ОЛПР - доцент Ю.А.Гагин. Тел. 172-02-37.

РЕЗУЛЬТАТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ВОЗРАСТ, ТВОРЧЕСТВО И ЗДОРОВЬЕ

Канд.психол. наук Л.А.Рудкевич, член БПА

Интерес к проблеме связи возраста с творчеством впервые встал в первое послевоенное десятилетие. В эти годы, одна за другой стали выходить статьи канадского психолога Гарвея Лемана, посвященные поиску возраста наивысших достижений в разных областях науки и искусства, а в 1953 году они оформились в снискавшую большую популярность монографию под названием "Возраст и достижения" (1). В ней были исследованы сотни биографий политических и религиозных деятелей, писателей и поэтов, художников и композиторов, но прежде всего ученых разных специальностей: математиков, физиков, химиков, астрономов, филологов, философов и многих других. У ученых представителей точных наук (к примеру, химиков) "акмэ" или возраст наивысшего подъема творческой активности приходился на 30-35 лет, после чего наблюдался заметный спад (до 50% от максимального значения к 45 годам); на шестом же десятилетии жизни ученый практически полностью утрачивал способность творить, создавать что-либо новое.

Интересно отметить, что данные Лемана полностью согласовались с парадигмой того времени о спаде интеллекта, памяти и особенно творческих способностей уже на третьем десятилетии жизни. "Начиная с исследований Гальтона в 1883 году и кончая последними исследованиями Пако, почти все данные о влиянии возраста на продуктивность показывают, что большинство способностей человека, независимо от способов измерения, снижается прогрессивно после достижения пика, где-то между 18 и 25 годами," - к такому выводу пришел сам автор наиболее известной методики исследования интеллекта Дэвид Векслер (2). Критики Лемана, в свою очередь, указывали на чрезвычайно широкие межиндивидуальные различия в динамике продуктивности. Даже сам Леман приводит в своей монографии немало примеров высокой сохранности творческого потенциала в позднем возрасте (Броун-Секар, Бюффон, Вундт, Галилей, Гарвей, Гершель, Лаплас, Т.Мур, Спенсер, Франклин). Не меньшее количество подобных примеров приводят и другие авторы: Ламарк создавал "Естественную историю" до смерти, последовавшей на 86 году жизни, Александр фон Гумбольдт писал "Космос" с 76 до 89 лет, Эйлер успешно работал до 72 лет, Галилей до 74, Лаплас - до 75, Кант и Вирхов - до 80, Вольтер - до 84. Тем не менее сам Леман, как и его единомышленники, рассматривали эти случаи в качестве тех исключений из общей закономерности, которые лишь подтверждают общее правило. Между прочим, еще до выхода монографии Лемана его соотечественник Клэг, проанализировав данные биографического словаря "Американцы в науке" (American

man of science), пришел к заключению, что снижение творческой продуктивности наступает у наиболее крупных ученых не ранее 60 лет (3). К сожалению, эти данные остались вне поля зрения психологов.

Для того, чтобы подтвердить (либо опровергнуть) это положение мы прежде всего отказались от абстрактно-статистических методов, предложенных Леманом (подсчета числа строк в энциклопедиях и словарях) и пошли по пути выработки новой методики исследования, методики более индивидуализированной, основанной на историческом описании творчества, анализе биографий, открытий, достижений.

Историометрический метод, использованный и разработанный Леманом, был заменен историографическим, разработанным МаккинКеттелом, Терманом и Ш.Бюллер. Наша выборка составила 866 человек, из них 449 ученых и 417 деятелей искусства (писателей и поэтов, музыкантов, художников). Мы разделили каждую из вышеуказанных групп (ученый и деятели искусства) на две подгруппы: "А" - самые знаменитые ученые, философы и деятели искусства и "Б" - ученые, философы и деятели искусства известные, но не столь знаменитые.

Результат получился неожиданным: в выборке "А" наличие спада во всех профессиональных группах констатируется почти в четыре раза реже, а в подвыборке ученых-гуманитаров - почти в десять раз реже (!), чем его наличие. И, напротив, в выборке "Б" (менее выдающихся деятелей науки и искусства) спад обнаруживается чаще во всех профессиональных группах; правда, почти половина (46,1%) гуманитариев сохраняют высокую творческую активность во второй половине жизни, зато у представителей точных наук в этой группе спад регистрируется почти в шесть раз чаще, нежели его отсутствие. Достоверность различий между группами "А" и "Б" составила +7,23 (0,1% уровень значимости).

Полученные данные позволяют нам сделать фундаментальный вывод: частота спада творческой продуктивности в среднем и пожилом возрасте отрицательно коррелирует со значимостью личности творческого работника, с уровнем его творческого потенциала. То есть, наиболее выдающиеся деятели науки и искусства характеризуются высокой сохранностью продуктивности в позднем онтогенезе, тогда как у менее значительных лиц спад наблюдается достаточно часто.

Еще одна закономерность, выведенная Леманом, заключается в том, что с увеличением ценности вклада, вероятность того, что данный вклад сделан работником в молодом возрасте увеличивается, то есть при учете продукции "наивысшего качества" вершина кривой на графиках Лемана сдвигается влево, в сторону более молодого возраста, а "склон" становится более крутым. Исходя из этого, Леман делает вывод, что качественное снижение продуктивности предшествует количественному. Результаты наших исследований оказались диаметрально противоположными. В выборке "А" (наиболее выдающихся ученых и деятелей искусства) количество трудов наивысшего качества резко возрастает на третьем десятилетии жизни, достигая максимального значения к 30 годам, после чего наблюдается

"плато". В выборке "Б" (менее выдающихся) количество работ наивысшего качества достигает максимального значения только к 40 годам, но уже после 45 лет обнаруживается резкий спад; то есть, второстепенные ученые и деятели искусства создают лучшие работы в возрасте от 40 до 45 лет.

Многие авторы (4,5,6,7) выявляют положительную корреляцию уровня интеллекта в позднем возрасте с выживаемостью. Вероятно, высокий интеллект свидетельствует о психическом и, может быть, о физическом здоровье, о высокой сохранности и жизнеспособности индивида. На высокую продолжительность жизни лиц творческого труда указывает ряд исследователей. Наибольшей продолжительностью жизни отличаются выдающиеся люди. "За некоторыми драматическими исключениями наиболее выдающиеся люди довольно долго жили", - писал Леман. Наши данные также свидетельствуют о большой продолжительности жизни ученых всех специальностей.

С чем может быть связана большая продолжительность жизни выдающихся ученых и деятелей искусства? Возможно, она свидетельствует о хорошем физическом здоровье, а хорошее здоровье, в свою очередь, - один из факторов благоприятствующий творческому труду. Такое объяснение вряд ли можно считать удовлетворительным, наши данные его не подтверждают. Также неоднократно высказывавшаяся мысль о том, что интеллектуальное и творческое старение - результат биологического старения, одряхления и физического истощения организма, не подтверждается биографиями великих людей. Изучение их скорее наводит на мысль о не столь жесткой зависимости как старения высших психических функций, так и продолжительности их жизни, от старческих изменений патологического характера. Например, Резерфорд, Россини, Фальконе отличались хорошим физическим здоровьем в поздний период своей жизни, но, вместе с тем, творческая продуктивность у них в этот период была низка. И, напротив, физически больные Барток, Вагнер, Дарвин, Ренуар, Фарадей, Эль Греко сделали значительные вклады в мировую культуру в позднем возрасте. Эйнштейн страдал атеросклерозом, однако это заболевание, вероятно, не повлияло на эффективность его работы.

Среди великих людей мы не смогли найти ни одного примера, подтверждающего положение об обусловленности спада психики инволюцией органических функций, за исключением случаев крайне тяжелой патологии (Я.Большаяй, Н.Ленау, Р.Шуман, П. Делла Франческа). Поэтому в силе остается предположение: творческая деятельность сама по себе способствует сохранению здоровья и долголетию. Из полученных данных мы можем сделать два вывода: 1) снижение интеллекта и творческой продуктивности в последние годы жизни не свойственно творческим людям в целом (как великим, так и не столь знаменитым); 2) вероятность снижения продуктивности в последние годы жизни все же остается большим в выборке "Б" (менее выдающихся ученых и деятелей искусства) по сравнению с выборкой "А" (наиболее выдающихся). Эти выводы согласуются с данными

Берковица, который установил, что у лиц с высоким уровнем интеллекта спад IQ в годы, предшествующие смерти не наблюдался.

Изучение биографий великих людей показывает, что не существует жесткой связи уровня творческой деятельности и старческих изменений организма биологического характера, что подтверждает положение Б.Г.Ананьева о том, что "Та или иная степень сохранности, деградации или полного одряхления является функцией не только возраста, но и социально-трудовой активности, т.е. продуктом не только биогенетической эволюции, но и жизненного пути человека как личности и субъекта деятельности" (8). Можно предполагать, что сохранение творческой активности на высоком уровне само по себе препятствует преждевременному старению, что находит выражение в увеличении средней продолжительности жизни у представителей творческого труда.

Большая творческая продуктивность в позднем возрасте у наиболее выдающихся деятелей науки и искусства свидетельствует о высокой сохранности структуры интеллекта и личности в позднем возрасте. Одним из способов объяснения установленной нами закономерности может быть гипотеза Б.Г.Ананьева о нарастающей в позднем возрасте роли горизонтального контура регулирования ЦНС. Такого рода старение Б.Г.Ананьев относил к дивергентному типу. Дивергентный тип развития в поздних фазах онтогенеза он объяснял тем, что большие полушария головного мозга в итоге высокого развития функциональных систем не только оперируют колоссальными массами информации, но и участвуют в производстве энергии, необходимой для аналитико-синтетической работы. Механизмом этого явления может быть также особая наследственная конституция, обеспечивающая высокую резистентность к старению нервной системы у высокоталантливых лиц, особенности окружающей среды и форм деятельности. В то же время, сохранение на высоком уровне творческой активности может служить фактором, препятствующим преждевременному старению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Lehman H.C. Age and Achievement. Princeton Univ. Press, Princeton. 1953, 353 pp.
2. Wechsler D. The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence. William and Wilkins Co., Baltimore, 4th ed., 1958, 289 pp.
3. Clague E. The age problem in research workers: sociological viewpoint. "Sci. Mon.", New York, 1951, 72, pp. 359-363.
4. Raskin E. Comparison of scientific and literary ability: a biographical study of eminent scientists and man of letters on the nineteenth century. Journal of abnorm. (soc.) Psychology, 1936, 31, pp.20-35.
5. Jarvik L.E. and A.Falek Intellectual stability and survival in the aged. Journ. of gerontol., 1963, 18, pp. 173-176.
6. Dorland W.A.N. The period of mental activity. N.Y. med. Journ., 1908, 88, pp. 899-900.
7. Lankaster A.V.M. Longevity of Astronomers. Popular science monthly, May, 1884, pp. 39-43.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1969, 338 с.
9. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Том 1, М., 1980, 230 с.

ПСИХОЛОГИ
ЧЕ
СК
А
Я
П
О
М
О
Щ
Ь
В
ПР
О
ЦЕ
СС
Е
РА
ЗВ
ИТ
И
Я
Л
И
Ч
Н
О
СТ
И

**Канд. психол. наук
Е.П.Кораблина, член БПА**

Психологическая помощь включает в себя широкий спектр деятельности практического психолога. Она предполагает психологическое просвещение, психопрофилактическую работу, консультирование, психотерапию и психокоррекцию.

Виды психологической помощи также разнообразны. К ним относятся: индивидуальная, групповая, профессионально-поддерживающая и самостоятельно оказываемая помощь.

Ц е л и и з а д а ч и

психологической помощи определяются потребностью и актуальным запросом на ее оказание. Форма же помощи зависит от теоретико-методической парадигмы, в которой она осуществляется.

В современной психологии условно выделяются, в первую очередь, три таких парадигмы.

Первая из них представлена психоаналитическим направлением, представители которого ориентированы на раскрытие подсознательных защитных механизмов душевной жизни личности, формирующихся в раннем детском возрасте и проявляющихся в дальнейшем во взрослом поведении. Психоанализ претендует на помощь в освобождении от патогенных психотравмирующих факторов, возникших в определенные периоды развития и установление необходимого равновесия между внешними (социальными) и внутренними (биологическими) силами, действующими на личность.

Вторым подходом к практике оказания психологической помощи является бихевиоризм или поведенческая психология. Его основная цель состоит в "позитивном" изменении поведения и развитии способности клиента контролировать свои действия. Эта цель достигается путем анализа жизненных условий, типичных способов поведения и их результатов. Таким образом устанавливаются причинно-следственные связи событий, определяющих внешнее поведение и далее, через выявление важнейших целей

клиента, вырабатывается план или программа достижения их в будущем. При необходимости используются тренинговые процедуры для выработки определенных навыков, анализируются ошибки и прогнозируются последствия. Таким образом, моделируется поведение клиента.

Третьим подходом к практике оказания психологической помощи является гуманистическая психология и связанные с ней "синтетические" подходы. В отличие от двух предыдущих, в гуманистической парадигме делается акцент на личность с ее специфическими общечеловеческими ценностями. Предпочтение отдается субъективному опыту переживания собственной жизни, осознанию ее целей, смысла и принятию ответственности за его реализацию. Задачей помогающего психолога в данном случае является признание уникальности личности, глубокое понимание ее

внутреннего мира, поддержка в ее переживании собственных чувств, кризисов и принятие самостоятельных решений. Психолог, работающий в данной парадигме, основывается на вере в здоровую естественную потребность своего клиента в личностном росте и самореализации: он признает право каждого на собственное мироощущение и ответственность за свою жизнь. Идея такой помощи состоит в том, что человек, услышанный и понятый, учится сам заботиться о себе, изменяясь в направлении самоактуализации. Как отмечал К.Роджерс, многочисленные исследования показали, что помощь, основанная на интеллектуальном, интерпретационном или обучающем воздействии, объясняя, обеспечивая знание, предписывая необходимые меры, в конечном итоге, оказывается недолговечной, так как дает лишь временные изменения (К.Роджерс Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994).

Таким образом, психологическая помощь с гуманистических позиций может быть определена как забота о личности, находящейся в процессе роста. Она предполагает создание специальных условий, помогающих, способствующих и стимулирующих развитие самосознания и становления личности.

Практическое обеспечение благоприятных условий для формирования личности предполагает единство трех аспектов.

Первый из них может быть назван аспектом актуальности и готовности к применению помощи.

Процесс личностного роста является сложным и противоречивым. На разных этапах его, как показывают исследования, проведенные разными авторами, могут возникать препятствия, кризисы и проблемы, связанные с необходимостью освоения новых жизненных ситуаций и нового опыта. Оказание психологической помощи становится возможным в том случае, когда на нее имеется, с одной стороны, актуальный запрос в виде объективно или субъективно обнаруживаемых трудностей в процессе развития, а с другой - потребность и готовность принять эту помощь.

Психологическую готовность к принятию помощи определим как актуально проявленное состояние личности, выраженное в наличии у нее активного желания преодолеть ту или иную проблему (кризис), в положительном отношении к предлагаемой форме помощи, доверии к ней.

Проведенный нами пилотажный опрос студентов IV курса РГПУ им. А.И.Герцена, отделения практической психологии, показал, что потребность в психологической помощи в данном возрастном периоде существует и готовность принять ее выразили 60% опрошенных. При этом потребность в помощи связана, в первую очередь, с проблемами во взаимоотношениях с родителями, близкими друзьями и другими людьми, а также с трудностями самопознания и самоопределения в жизни. Среди студентов, выразивших готовность принять психологическую помощь, 83% отметили важность доверия для обеспечения безопасности в процессе оказания помощи.

Вторым условием создания помогающих условий в процессе формирования личности мы рассматриваем адекватную ситуации

организацию процесса помощи, под которой подразумевается выбор методических технологий и способов взаимодействия с клиентом в зависимости от его пола, возраста, индивидуальных особенностей и характера проблемы.

Примерами терапий, относящихся к гуманистическому подходу, являются клиент-центрированная терапия (К.Роджерс), экзистенциальный анализ (Дж. Буженталь), гештальт-терапия (Ф.Перлз). Все эти терапии опираются на гуманистические принципы, имеют широкий диапазон помогающих методических возможностей и, в то же время, специфичны по своему проявлению.

Клиент-центрированная терапия основана,

согласно

К.Роджерсу, на создании определенного типа отношений с другим человеком, обеспечивающего его способность использовать эти отношения для своего развития. Это терапия "встречи" двух людей.

Экзистенциальный анализ ориентируется на способность клиента к глубинному интересу к самому себе, который иногда может быть ограничен, блокирован формированием конструкта: "Я и внешний мир" (Дж.Буженталь). Экзистенциальная терапия, в таком случае, направлена на развитие внутреннего самосознания путем погружения в более субъективное переживание проблемы, изменяющее собственные внутренние структуры личности. Экзистенциальная

терапия увеличивает жизнеспособность человека, совершающего "путешествие" в широком пространстве своего существования.

Гештальт-терапия - это терапия "исследования", осознания неудовлетворенных потребностей и неотрагированных чувств, которые, по мнению Ф.Перлза, прерывают естественный цикл контакта организма и среды, обеспечивающий процесс целостной саморегуляции личности.

Третьим аспектом осуществления психологической помощи становится личность того, кто ее оказывает. Выдающийся американский психолог Ролло Мей отмечает, что поскольку "личность консультанта является его орудием труда, ее полнота и целостность приобретает важное значение для эффективного консультирования" (Ролло Мей. Искусство психологического консультирования. М., 1994, с. 102). По мнению многих известных психотерапевтов, таких как: З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг, Р.Мей, К.Роджерс, при оказании помощи людям необходимо хорошо знать особенности собственной личности, развивать в себе "мужество несовершенства", т.е. умение принимать свои собственные неудачи, стремиться к более глубокому пониманию себя, постоянно учиться на практике, никогда не позволяя себе никаких нравственных оценок относительно моральных достоинств другого существа (там же).

К.Роджерс считал, что "ключи для решения проблемы находятся у самого клиента", но

психотерапевт должен обладать определенными личностными качествами, чтобы помочь ему использовать эти "ключи". Прежде всего консультант должен "быть тем, кем он является на самом деле", т.е. конгруэнтным себе, что подразумевает отражение своей противоречивости и неоднозначности, умение соответствовать своему внутреннему состоянию, принимать и искренне выражать свои

реальные чувства, мысли и намерения. Далее, необходимо развивать в себе способности к уважению, состраданию и безоценочной любви к клиенту ("даосской любви"), которая не определяет, не ограничивает, не предполагает, не судит. Для психотерапевта также важно умение чувствовать внутренний мир клиента как свой собственный, постоянно стремиться понять чувства и высказывания другого, стараться быть эмпатичным, т.е. видеть проблему человека его глазами.

Перечисленные качества помогающего поддерживают безопасность и уверенность клиента в своих силах, способствуют его свободному изучению, пониманию и изменению себя в целях самосовершенствования. Таким образом, актуализируется естественная тенденция личности заботиться о себе, более адекватно ориентироваться в окружающем мире людей, находя в нем свое место и предназначение.

Универсальное существование			
		<i>Индивидуальное</i>	
<i>Субъективное существование</i>	Самоактивизация. Духовное развитие. Поиск смысла и предназначения жизни Углубление самопознания и "Я"-концепции	<i>Взрослость</i>	Социально-профессиональная реализация Производительность Вовлечение в любовные отношения
		<i>Юность</i>	Профессиональное самоопределение и развитие
<i>Личность</i>	Начало формирования "Я"-концепции Идентичность Формирование образа "Я" Развитие самосознания Автономность	<i>Подростковый возраст</i>	Социализация - принятие социальных ролей, отношения со сверстниками и взрослыми Труdolюбие - продуктивность Самостоятельность. Инициатива - отношения с родителями и воспитателями Развитие поведения к миру.
		<i>Детство</i>	
		<i>Индивид</i>	
Индивидуальное существование			

Как уже было отмечено, основная наша гипотеза заключается в том, что потребность и готовность принять психологическую помощь определяют ее актуальность и зависят от особенностей индивидуального развития, а также связаны с проблемой полового деморфизма и возрастными кризисами растущей личности. На первом

этапе проверки поставленной гипотезы разработана схема актуальности психологической помощи на разных этапах личностного становления. При построении схемы использованы идеи об интра-индивидуальной структуре личности по Б.Г. Ананьеву, стадиях личностного роста по Э.Эриксону, феноменологическая модель существования и данные проведенных нами предварительных исследований.

Данная схема послужит отправным пунктом для проведения более глубокого исследования возможностей адекватной организации психологической помощи растущей и развивающейся личности.

*Кафедра практической психологии РГПУ
им. А.И.Герцена.

ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

**Канд. биол. наук,
доцент С.Т.Посохова,
член БПА**

Адаптация всегда привлекала и продолжает привлекать внимание многих специалистов: философов, биологов, медиков, психологов, педагогов и др., - превращаясь в фундаментальную проблему современного человекознания. Такое положение не случайно и объясняется в первую очередь нарастанием "антропо-экологического напряжения" (В.П.Казначеев). К основным проявлениям напряжения в системе "человек-среда" можно отнести: 1) усиление агрессивности

взаимодействия человека с жизненно важными элементами экологической системы: природой, обществом, культурой, а также наукой и техникой; 2) отставание темпа естественного биологического и социального адаптогенеза от стремительного нарастания скорости и объема изменений в экологической системе; 3) увеличение новизны и семантической неопределенности информационных потоков, затрудняющих прогнозирование конечного результата происходящих в экологической системе изменений и личной жизненной перспективы.

Ключевое положение в системе "человек-среда" принадлежит человеку. Антропогенная природа большинства происходящих в экологической системе процессов очевидна. Тем не менее следует признать, что современное антропоэкологическое напряжение создает реальную опасность нарушения устойчивости психической и психофизиологической организации человека. Однако в экстремальных ситуациях человек способен актуализировать потребность в самосохранении. И зачастую сам создает различные формы защитного поведения, призванного сохранять его психическую и физическую целостность. К наиболее типичным формам защитного поведения в условиях современного антропоэкологического напряжения можно отнести: все проявления фармакологизации, включая алкоголизацию,

наркологизацию, табакизм • и т.д., психологизацию и религизацию сознания, эгозащитную направленность межличностного взаимодействия, а также активизацию предпринимательского потенциала общества и отдельно взятой

личности как активного поиска адекватных происходящим изменениям форм взаимодействия человека с окружающим миром. Появление осознанно выбранных человеком различных форм защитного поведения или используемых им неосознанно, обостряет проблему индивидуальных адаптационных возможностей, что обязательно выдвигает на передний план необходимость изучения адаптации как психологического феномена. Однако именно в психологии сложилась своеобразная ситуация в понимании адаптации.

В широкой справочной литературе используется главным образом биологическое и физиологическое определение адаптации. Понятие "адаптация" признается ключевым понятием биологии. И адаптация определяется как приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Основная функция адаптационных процессов сводится к сохранению и поддержанию гомеостаза. К важнейшим видам адаптации относят сенсорную (зрительную и слуховую) и перцептивную (7). Часто приходится сталкиваться с тем, что психологами разделяется традиционное для биологии и физиологии представление о структурной организации адаптационных процессов, о неизменности алгоритма формирования и реализации адаптивных механизмов, его независимости от специфики биологической системы.

Адаптация как приспособление предполагает изменчивость признаков, поведения вследствие воздействия изменяющихся внешних сил. Выдающийся отечественный ученый А.Н.Северцев не принимал гипотезу аутогенеза, то есть существования внутренних сил, обуславливающих эволюцию приспособления и направляющих эволюционный процесс независимо от внешней среды (8). В таком случае превращение внешнего во внутреннее происходит механически, помимо активности самой биологической системы. Результат приспособления традиционно сводится к достижению равновесия с окружающей средой, к достижению "экологического равновесия" (В.И.Медведев) или к достижению равновесия внутренней среды организма (гомеостаза), или к достижению устойчивости к воздействию каких-либо факторов внешней среды. С точки зрения А.Н.Северцева, говорить о приспособляемости можно только в том случае, когда наблюдается весьма полное соответствие между строением и функциями животного и особенностей среды, в которой он живет. Аналогично отношение к приспособляемости человека - как можно более полное соответствие требованиям окружающей социальной ситуации или условиям деятельности. Полная адаптация соответствует формуле "жить в условиях, ранее не совместимых с жизнью" (3).

Возможно, что такая в целом биологическая позиция связана с тем, что истоки постановки и разработки проблем адаптации находятся в биологии и физиологии. Возможно также, что у психологов долгое время не возникало острой потребности изучать психологию адаптивного поведения человека. Человек практически безоговорочно воспринимался прежде всего как личность, активно

личности как активного поиска адекватных происходящим изменениям форм взаимодействия человека с окружающим миром. Появление осознанно выбранных человеком различных форм защитного поведения или используемых им неосознанно, обостряет проблему индивидуальных адаптационных возможностей, что обязательно выдвигает на передний план необходимость изучения адаптации как психологического феномена. Однако именно в психологии сложилась своеобразная ситуация в понимании адаптации.

В широкой справочной литературе используется главным образом биологическое и физиологическое определение адаптации. Понятие "адаптация" признается ключевым понятием биологии. И адаптация определяется как приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Основная функция адаптационных процессов сводится к сохранению и поддержанию гомеостаза. К важнейшим видам адаптации относят сенсорную (зрительную и слуховую) и перцептивную (7). Часто приходится сталкиваться с тем, что психологами разделяется традиционное для биологии и физиологии представление о структурной организации адаптационных процессов, о неизменности алгоритма формирования и реализации адаптивных механизмов, его независимости от специфики биологической системы.

Адаптация как приспособление предполагает изменчивость признаков, поведения вследствие воздействия изменяющихся внешних сил. Выдающийся отечественный ученый А.Н.Северцев не принимал гипотезу аутогенеза, то есть существования внутренних сил, обуславливающих эволюцию приспособления и направляющих эволюционный процесс независимо от внешней среды (8). В таком случае превращение внешнего во внутреннее происходит механически, помимо активности самой биологической системы. Результат приспособления традиционно сводится к достижению равновесия с окружающей средой, к достижению "экологического равновесия" (В.И.Медведев) или к достижению равновесия внутренней среды организма (гомеостаза), или к достижению устойчивости к воздействию каких-либо факторов внешней среды. С точки зрения А.Н.Северцева, говорить о приспособляемости можно только в том случае, когда наблюдается весьма полное соответствие между строением и функциями животного и особенностей среды, в которой он живет. Аналогично отношение к приспособляемости человека - как можно более полное соответствие требованиям окружающей социальной ситуации или условиям деятельности. Полная адаптация соответствует формуле "жить в условиях, ранее не совместимых с жизнью" (3).

Возможно, что такая в целом биологическая позиция связана с тем, что истоки постановки и разработки проблем адаптации находятся в биологии и физиологии. Возможно также, что у психологов долгое время не возникало острой потребности изучать психологию адаптивного поведения человека. Человек практически безоговорочно воспринимался прежде всего как личность, активно

преобразующая природную и социальную среду, и в значительно меньшей степени как субъект, рефлексирующий эти изменения.

С другой стороны, принятие общебиологической позиции психологией вполне естественно, так как в ней подчеркивается существование и роль далеко не чуждой психологии биологической составляющей природы человека. Признание биологического радикала предполагает наличие у человека большого набора генетически закрепленных или сформированных пренатально адаптивных программ. Только что родившийся ребенок автоматически реализует ряд готовых программ адаптации, например, он дышит, сосет, цепляется и т.д., что помогает ему вступить в контакт с миром и обеспечивает возможность сохранения жизни при малейших отклонениях внутренних констант организма или изменениях внешней среды. По мере биологического и социального повзросления пренатально сформированные адаптивные программы дополняются набором различных поведенческих программ, постепенно занимающих приоритетное положение и колоссально расширяющих возможности адаптации. Тем не менее природные способы приспособления продолжают сохраняться и образуют так называемую систему быстрого адаптивного реагирования (В.И.Медведев), определяя структурные и динамические особенности прежде всего начального этапа

приспособления к различным средовым факторам. Однако для понимания психологии адаптивного поведения биологического подхода явно недостаточно.

Адаптивные возможности человека обуславливаются не только его биологической организацией, но и социальной, общественной природой его психики. Вступая во взаимодействие с элементами экологической системы, человек предстает прежде всего как личность, как активный субъект общечеловеческого опыта и исторически выработанных человеческих форм поведения и деятельности (1). И адаптация человека к любой составляющей экологической системы - это адаптация личностная. Правомерность анализа адаптивного поведения с позиции личности определяется особенностями внешних и внутренних детерминант адаптации. Своеобразие внешних детерминант заключается в первую очередь в комплексном воздействии средовых факторов на человека. Вероятно, что только в искусственных, в моделируемых в лаборатории условиях можно наблюдать и изучать адаптацию к одному какому-либо фактору, например, к высокой температуре окружающей среды, недостатку кислорода, к чрезмерным физическим нагрузкам и т.д. Для человека более правомерно рассматривать адаптацию, например, к "условиям Антарктиды", "условиям горно-пустынной местности" и др., которые объединяют физические, химические, информационные, семантические адаптивные

характеристики, а также находящиеся с ними в тесной связи технологические антропогенные элементы.

Кроме того, воздействие природных адаптивных факторов на человека неотделимо от социальных и психологических. При этом в ряде случаев довольно трудно определить, какой из факторов играет доминирующую роль. Ярким примером может служить авария на

Чернобыльской атомной электростанции (ЧАЭС). Диагностика психического состояния и поведения участников ликвидации последствий аварии и эвакуированных из опасной радиационной зоны в начальный период аварийно-спасательных работ показала, что авария на ЧАЭС - не только крупномасштабное радиационное явление, в различных формах и в различной степени травмирующее психику довольно больших масс людей. Это экстремальная ситуация особого типа, в которой влияние радиации на психику неразрывно связано с воздействием социальных и психологических факторов, многократно усиливающих психотравмирующий эффект аварийной обстановки. К ним относились сложные условия труда в зараженной зоне, техническая неподготовленность, эвакуация населения, повышенное внимание отечественной и мировой общественности, экстренные правительственные меры по ликвидации аварии и социальной помощи и др. В таких случаях необходима интеграция адаптивных механизмов на различных уровнях психической, соматической и социальной организации человека, что может осуществлять только личность.

Существует еще один факт в пользу рассмотрения адаптации как личностного явления, который в большей мере характеризует особенности внутренних детерминант адаптивных процессов. Исследование Т.И. Ронгинской показали, что адаптационные возможности во многом определяются способностью к сопротивлению адаптирующим воздействиям. В зависимости от психологических особенностей личности, в частности когнитивных, эмоциональных, способность к сопротивлению происходящим изменениям приводит к формированию различных индивидуальных стратегий адаптации: от пассивной, сохраняющей прежние стереотипы жизни до активной, творчески преобразующей (9).

Личностно центрированный подход к пониманию адаптации означает, что человек взаимодействует с миром, не только используя генетически заложенные программы, но и опираясь на накопленный человечеством опыт, присвоенный конкретным человеком благодаря речи, социальному взаимодействию, общению, культуре (1,5,6). Личностная адаптация предполагает, во-первых, осознание личностью своих актуальных и потенциальных возможностей, необходимости и готовности их реализации при достижении лично и социально значимой цели; во-вторых, сформированность механизмов произвольной саморегуляции поведения, установления необходимых взаимоотношений с природой, социумом. Обобщая работы Ж.Пиаже, Д.А.Леонтьева, можно определить несколько взаимообусловленных этапов формирования личностной регуляции адаптивного поведения:

- 1.этап - ассимиляция.** Предполагает включение объектов, явлений окружающего мира в собственные схемы поведения, подчинение поведения "логике потребностей".
- 2.этап - обретение самостоятельности.** Происходит ослабление зависимости поведения от внешних социальных и внутренних детерминант, подчиненность логике потребностей снижается.

3.этап - достижение самодетерминации. Предполагает формирование поведения на основании осознанного выбора, преодоления внешних и внутренних детерминант.

4.этап - реализация заложенных и приобретенных способностей и резервов.

5.этап - преодоление личностных ограничений своего "Я" и отождествление с общечеловеческими ценностями.

В результате личность обеспечивает поведение в соответствии с "логикой жизненной необходимости" (Д.А.Леонтьев), с логикой индивидуального жизненного смысла и осознанности собственных возможностей. Поэтому личностная адаптация - это не только и не столько достижение психофизиологического и поведенческого соответствия требованиям природной и социальной среды или условиям общественно ценной деятельности, сколько достижение определенной независимости, свободы от этих требований и условий. Основа личностной адаптации - расширение поисковой активности и возможностей выбора по самореализации собственного психического и духовного потенциалов. В результате личность обретает возможность приспосабливать окружающий мир к себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев Д.А. Очерки психологии личности.
2. Медведев В.И. О проблеме адаптации // Компоненты адаптационного процесса - под ред. В.И.Медведева - Л., 1984, С. 3-16.
3. Меерсон Ф.З., Пшенникова М.Г. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам. - М., 1988.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта - Избран, психол. труды. - М., 1969, С. 5-232.
5. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии, 1996, № 1, С. 5-19.
6. Панферов В.Н. Психология человека - СПб., 1996.
7. Психологический словарь - под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца - М., 1983.
8. Северцев А.Н. Эволюция и психика - Собр. соч., Т.3. - М.-Л., 1945, С. 289-3 11.
9. Ронгинская Т.И. Феномен сопротивления адаптирующим воздействиям // Автореф. дисс. ... д.пед. - СПб, 1995.

*Кафедра практической психологии РГПУ им. А.И.Герцена.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

Канд.пед.наук В.А.Рыкованов, Г.Н.Ищук

Проблемами социальной адаптации учащихся занимались Ж.Пиаже, В.А.Петровский, И.К.Кряжева, А.Е.Личко, Т.И.Ронгинская, В.А.Шпалинский и др. Известно, что социальная адаптация - это процесс активного приспособления индивида к изменяющейся социальной среде, которое зависит от ценностных ориентации, от целей деятельности, а также от возможностей их достижения в конкретных социальных условиях. Важную роль в этом процессе играет адаптационный тип личности - активный или пассивный, то есть конформный. С этим процессом связана также проблема исполнения социальной роли, навязываемой индивиду той или иной социальной группой. При удачном сочетании групповых социальных

ожиданий (экспектаций) и исполнением данным индивидом своей социальной роли происходит безболезненное протекание процесса социальной адаптации и нормальной социализации. В противном случае могут возникнуть конфликты индивида с группой и неполное включение в нее. Если личность достаточно сильная (гипертимный тип), то возникающая неадаптивность может служить источником усиления социальной динамики и в дальнейшем - развитию надситуативной активности, когда индивид стремится к рискованным социальным действиям с неопределенным исходом, зачастую выходящим за рамки непосредственной сферы жизнедеятельности. При этом возникает ряд практических вариантов: во-первых, если цель деятельности не достигнута, то индивид настойчиво продолжает эту деятельность; во-вторых, если результаты богаче исходных устремлений, то за счет рефлексии происходит дальнейшее протекание деятельности. Для наиболее сильных личностей подобная неадаптивность служит также элементом привлекательности в таких областях как: наука в части известного и неизвестного; творческие процессы - возможного и невозможного; в социальной сфере - между открытостью и замкнутостью социальных отношений и т.д.

Однако для большинства социально-слабых типов (лабильного, сенситивного и конформного вида) социальная неадаптивность приводит к дисгармонизации личности, социальной деформации, патологическим акцентуациям, к делинквентному поведению и даже к разрушению личности. Подобные формы отклонений могут быть компенсированы либо созданием благоприятных социальных естественных условий, либо с помощью специалистов (психологов, социологов, валеологов) в особых условиях. Известно, что наиболее опасными для нормального протекания процессов социальной адаптации являются переходные периоды, сопровождающиеся ломкой привычных стереотипов, например, у детей и подростков это поступление в школу, переход из выпускных классов (девятый и одиннадцатый); поступление в учебные заведения более высокого ранга (техникум, институт, университет и т.д.). Поэтому для безболезненной социальной адаптации в эти периоды в первую очередь необходимо использовать инновации в учебном процессе. В частности, простейшей инновацией может служить комплексный подход к обучению, включая интегративность учебных предметов и максимальное насыщение учебного процесса социально-адаптирующими предметами. Наряду с этим, комплексность подхода предполагает использование внеурочных любительских занятий, включая: факультативы, любительские кружки, экскурсии, вечера вопросов и ответов, летние лагеря и т.д. Важную роль в этой инновации играет системность учебного процесса, предполагающая наличие главных учебных предметов в соответствии со специализацией школы и подчинение им социально-адаптирующих предметов. В качестве таких предметов могут быть выбраны: краеведение для активной адаптации учащихся к жизни определенного региона; валеология для выявления медицинских особенностей учащихся; психология для определения характерологических свойств

учащихся; педагогика для формирования гражданских чувств и социального здоровья учащихся; а также правоведение для становления их правового сознания.

Подобная работа проводится в школе № 79 Калининского района г. Санкт-Петербурга в краеведческой лаборатории, в соответствии с программой "Юные за возрождение Петербурга".

НЕКОТОРЫЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ
КОММУНИКАТИВНОГО
ПОТЕНЦИАЛА
ПРОГРАММИСТОВ

Аспирант К.Радыгина

В данной работе осуществлена попытка выявить некоторые личностные особенности программистов, имеющие влияние на интерперсональное взаимодействие.

В беседах программисты говорят о замкнутости своего профессионального круга, своего рода кастовости. Включение в этот круг - есть одна из возможностей удовлетворения потребности в занятии определенного места в некоторой социальной общности. Как правило те, кто затем становится профессиональными программистами, компьютерами начинают заниматься с 14-16 лет, то есть как раз в том возрасте, когда референтная группа выходит за пределы семьи. Трудно однозначно ответить, личностные ли особенности, затрудняющие общение, побуждают человека выбирать

компьютер в качестве собеседника, посредника в межличностном общении и объекта деятельности или же выбор деятельности формирует определенные особенности личности. Скорее всего верно и то и другое.

В 1985 году была проведена первая всесоюзная конференция по психологическим проблемам компьютеризации. В том же году впервые получен экономический эффект от внедрения психологических разработок в практику компьютеризации. Среди других была рассмотрена проблема социально-психологических последствий работы с ЭВМ.

Одно из возможных влияний ПК заключается в том, что он используется как объект, с помощью которого думают, так как компьютер позволяет конкретизировать формальное мышление. Однако, одновременно, компьютерные программы и языки программирования задают человеку некоторый алгоритм мышления, превращаясь таким образом, в виртуальную реальность, в которой "правила игры" отличаются от таковых в жизни.

Данные о том, какое реальное воздействие оказывают компьютеры на мышление людей весьма многочисленны. Специально этот вопрос изучался S.Turkle.

Специфика деятельности программиста прежде всего обусловлена ее объектом, напрямую затрагивающим психические процессы человека (мышление, восприятие, речь) и через такое

воздействие влияющим на восприятие мира и процесс общения с другими людьми.

Диалог человека с компьютером накладывает отпечаток на структуру и функционирование внутренней речи, а тем самым и на сознание в целом.

Диалог в естественном проявлении определяется социальной средой общения, опираясь на целый комплекс невербальных средств: на непосредственную предметную ситуацию, слуховое восприятие интонационного строя речи, зрительное восприятие собеседника. Компьютер, как и любое другое техническое устройство резко обедняет общение - хотя бы за счет отсекаания некоторых каналов коммуникации и "элиминирования" соответствующих органов чувств - и неизбежно его ограничивает.

Целью данной работы являлось изучение психологических особенностей коммуникативного потенциала программистов. Задачи включали в себя обзор литературы, посвященной психологическим аспектам современных возможностей средств коммуникации; выявление влияния деятельности на некоторые свойства личности и особенности психической сферы программистов; экспериментальное исследование коммуникативных свойств программистов (экстраверсии-интроверсии; склонности к невропатизации, служащей причиной нарушения межличностных отношений; склонности к психопатизации, которая являясь устойчивым личностным свойством, оказывает сильное влияние на стиль интерперсонального взаимодействия; интенсивности и характера распределения зависимостей от других людей); установление связи длительности профессиональной деятельности с экспериментально изученными параметрами. Предметом исследования являлись психологические свойства личности, связанные с интерперсональным взаимодействием.

В экспериментальном исследовании приняло участие двадцать шесть программистов: шестнадцать мужчин и десять женщин в возрасте от 18 до 36 лет (средний возраст составил 24,9 года, стаж профессиональной деятельности - от года до 10 лет, в среднем по выборке 4,7 года; время, проводимое ежедневно участниками эксперимента за компьютером колеблется от четырех до одиннадцати часов в сутки).

В результате факторного анализа были выявлены следующие факторы:

Фактор 1 - *замкнутость*; в него вошли следующие переменные: интроверсия, стабильность, склонность к невропатизации, флегматизм.

Фактор 2 - *социальная взаимозависимость*] в него вошли следующие переменные: мера реципрокности конструкторов, выявляемых посредством репертуарных решеток, круг помогающих и круг просящих о помощи, меры заполненности обеих решеток, невропатизация.

Фактор 3 описывает *связь демографических данных с риском психопатизации*] в него вошли следующие переменные: риск

психопатизации, уровень психопатизации, пол, уровень образования, самостоятельность.

Фактор 4 описывает *процесс взросления*; в него вошли следующие переменные: меньший возраст, меньший профессиональный опыт, самостоятельность (направленность в решении проблем на себя).

Фактор 5 - *уровень профессионализма*; в него вошли следующие переменные: время, проводимое за компьютером, уровень образования, общее знакомство с ПК.

Фактор 6 описывает *внутренние взаимосвязи в решетках Келли*.

Шесть выявленных факторов определяют коммуникативный потенциал программистов, начиная от личностных особенностей (экстра-интроверсия, эмоциональная устойчивость - невропатизация и др.) до профессиональных особенностей (опыт работы, время, ежедневно проводимое за ПК).

Были выявлены следующие психологические особенности коммуникативного потенциала программистов:

1. Наиболее типичным для программистов является "интровертированное" отношение к действительности: направленность личности на ее внутренний мир сильнее направленности на мир внешний, на окружающих людей и события.
2. Поскольку интроверты погружены в себя, испытывают трудности, устанавливая

контакты с людьми и адаптируясь к реальности и имеют узкий круг друзей, наше предположение о том, что потребность в общении реализуется посредством компьютера косвенно подтверждается.

3. Весь коммуникативный потенциал программистов носит ограниченный характер, очень узок, социальные взаимодействия представляют для программистов достаточно серьезные проблемы.

4. Для мужчин характерно повышение уровня психопатизации, а для женщин - невропатизации. И, если для мужчин профессия является фактором адаптации, то для женщин - нет, более того, коммуникативный потенциал женщин с годами понижается.

Высокий уровень психопатизации у мужчин связан только с уровнем образования (у программистов с высшим образованием он выше, чем у студентов). Это можно объяснить тем, что с углублением в профессию заостряются личностные черты (упрямство в межличностных отношениях, холодное отношение к людям). А так как измеряемую данной шкалой психопатизацию можно рассматривать как относительно устойчивое личностное свойство, влияющее на стиль межличностного взаимодействия, то можно

предположить, что с ростом мастерства программисты-мужчины становятся более замкнутыми и отстраненными. Однако подобное положение вещей в силу стабильности и уверенности в себе их не очень тревожит, и в данном случае можно говорить об адаптации посредством профессии.

Высокий уровень невропатизации у женщин-программистов связан с образованием (у женщин с высшим образованием он в пределах нормы) и со стажем профессиональной деятельности (с годами уровень невропатизации повышается). Чувство неуверенности в себе, социальная робость, тревожность, усиливающиеся с годами,

все более затрудняют межличностное общение, что понижает коммуникативный потенциал. Таким образом, для женщин профессия не является фактором адаптации. Однако уровень образования может смягчить негативные последствия длительной работы программистом. Эти результаты тревожны, свидетельствуют о необходимости коррекционной работы, которая может включать в себя как тренинги коммуникативной компетентности, так и индивидуальные консультации.

* Факультет психологии СПбГУ

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Преподаватель физкультуры С.Ю.Азовцева

В настоящее время мировая статистика и наблюдения педагогов говорят о прогрессирующем общем ухудшении здоровья детей. Как сделать так, чтобы занятия физкультурой помогли хотя бы приостановить этот процесс?

Вспомним великого И.Песталоцци, который предупреждал, *что с началом обучения происходит "убийство" здоровья ребенка*. Сегодня ученые-медики выделяют 80% детей, испытывающих переутомление уже в начальных классах школы. Год от года процент детей, страдающих нарушениями осанки все растет. Причин этого много, и одна из них - слабость мышц туловища, малоподвижный образ жизни. Все чаще можно видеть детей, которые спешат скорее домой к своим компьютерам, а не играющих во дворе с мячом, скакалкой, в бадминтон. Все чаще на уроках физкультуры дети отходят в сторону вместо участия в игре, хотят посидеть, посмотреть, как играют другие, вместо того, чтобы самим включиться в игру. Как с этим бороться?

Выход - в нетрадиционных формах и методах обучения детей, способствующих их разгрузке, вызывающих интерес к занятиям физической культурой, развивающих их общую культуру как важнейшую ценность, приобретаемую на пути восхождения индивидуальности. Известно, что малая повторяемость движений мешает прочности закрепления навыков, также, как и недостаточные нагрузки не обеспечивают должного физического развития и формирования двигательных навыков. Но как объяснить ребенку, что движение еще недостаточно освоено, что его необходимо повторять и повторять. Это нам, взрослым, известно, что чем больше в каком-либо деле ты упражняешься, тем более умелым в нем ты становишься. Все легче и легче оно дается тебе, и наступает момент, когда выполняя эти действия, ставшие тебе близкими и знакомыми, ты испытываешь удовольствие, наслаждение, радость от самого процесса выполнения. Но сколько ни внушай ребенку, что надо делать зарядку, сидеть прямо - ничего не делается, когда это просто "надо", а не "интересно". Детьми движет интерес. Любой учитель согласится, что без интереса

учеников к предмету его ждут неудачи. Из устойчивого интереса вырастает осмысленное ценностное отношение к предмету.

Учитывая вышеизложенное, я попробовала ввести в свою работу новую форму учебного процесса - интегрированный урок, где в канву урока физкультуры гармонично "вплетены" задания из других предметов: математики, русского языка, психологии. Выполняемые на уроке физкультуры знакомые задания как бы приобретают новую окраску, к ним возникает интерес. Это не только укрепляет межпредметные связи, но и повышает интерес ребенка к двигательному действию, развивает функции сердечно-сосудистой и дыхательной систем, интенсивно влияет на формирование мышечной массы и активизацию умственной деятельности учащихся. Уроки физкультуры оказывают прямое воздействие на умственное и эмоциональное развитие детей. Учащихся вооружают необходимыми знаниями об анатомии двигательного аппарата, физиологии двигательной деятельности, гигиене физических упражнений. Помимо этого, уроки физкультуры оказывают непосредственное влияние на умственное развитие детей. Активная деятельность способствует функциональному развитию всех областей коры головного мозга, повышению умственной работоспособности учащихся, снижению уровня негативных эмоциональных состояний. На таких уроках необходимо создать условия для возникновения деятельности учения. Целесообразно

применять методику "успеха", так как мы обычно интересуемся тем, что у нас хорошо получается. Таким образом, осуществляется дифференцированное обучение - когда одним детям предлагается задание сложнее, другим легче. Поэтому мною разработан ряд игровых заданий, которые условно можно разделить на три группы. В процессе выполнения игр - заданий первой группы ребенок, выполняя двигательные действия, обязательно овладевает элементами логических действий: анализирует строение предмета по картинке, выделяет пространственные отношения, находит определенные закономерности, а также создает новые образы, т.е. фантазирует. Игровые задания другой группы требуют от ребенка умения анализировать схемы предметов, выделять пространственное соотношение предметов на схеме, узнавать по схеме последовательность действий. Третья группа заданий развивает перцептивные процессы, внимание, память, различные виды мышления.

Как выяснилось, такие уроки вызывают у детей неподдельный интерес, желание выполнять упражнения еще и еще раз, добиваясь решения математической или иной задачи, облаченной в игровую форму. Отсюда положительные эмоции, хорошее настроение, чувство уверенности в себе. Выполняя задания индивидуально, ученик сам творит, сам думает, учится ставить цель и находить пути ее достижения, а движение влияет на общее, эмоциональное, интеллектуальное, речевое и

социальное развитие. Такие игры-задания обладают тройным эффектом: доставляют ребенку удовольствие, закрепляют знания по предложенному предмету, развивают у детей двигательные качества и психические процессы. На

таким уроке учащиеся всесторонне развиваются, т.к. знания и двигательные действия здесь связываются воедино. Интегрированный урок физкультуры - *один из путей развития интегральной индивидуальности учащихся* (по В.С.Мерлину), ибо выполнение учебных заданий на таких уроках требует активизации свойств различных иерархических уровней: от двигательных до высших психических. Деятельность педагога и учащихся становится совместной духовно-практической деятельностью, что по Ю.А.Гагину является важным условием становления и реализации индивидуальности всех субъектов педагогического процесса.

Накопленный на интегрированных уроках практический материал лег в основу решения научно-практических задач, решаемых в настоящее время в Центре творческого развития "Талант":

- 1.Выявление зачатков индивидуального стиля деятельности и общения учащихся на интегрированных уроках физкультуры (диагностика и коррекция).
- 2.Поиск путей педагогической оценки осмысленного и ценностного отношения детей к интегрированной (физической и психической) активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теория и практика двигательного мастерства (учебное пособие для преподавателей и студентов ИФК) под ред. Ю.А.Гагина, Алма-Ата, Рауан, 1990.
2. Стоуне Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. (под ред. Н.Ф.Талызиной), М., Педагогика, 1984.
3. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., Педагогика, 1986.

*Центр творческого развития "Талант"
Красносельского района Санкт-Петербурга

ОНТОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ И СПОРТА

Доцент Ю.А.Гагин, чл.-корр. БПА

Изучение целостного человека и его жизненного пути (бытие человека как индивида, субъекта творческой деятельности и личности) рассматривается в особой интегральной дисциплине - онтопсихологии человека, начало которой было положено Б.Г.Ананьевым. В своей работе "Онтопсихология человека" (1) Б.Г.Ананьев отмечает, что "генетическая обусловленность структурных изменений личности и структурные преобразования хода психического развития образуют сложный ряд взаимозависимостей в процессе этого развития". Рассмотрение человека как индивида, его онтогенеза, личности и его жизненного пути предполагает изучение таких закономерностей, как стадийность, неравномерность, многомерность, динамичность. Поэтому онтопсихология не может ограничиваться использованием только общих законов развития, но требует детализации этих законов в виде специальных закономерностей, конкретизирующих феномен развития. Об этом пишут, в частности, А.А.Крылов и Е.Ф.Рыбалко

(2). Этого мнения придерживаются К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, В.Н.Панферов, М.К.Тутушкина и др.

Кроме этого, для онтопсихологии существенным является установление путей и способов интеграции двух рядов развития человека - *индивидуального* и *личностного*, которая выражается в индивидуальности как **высшей ипостаси человека**.

В индивидуальности выражается социальная сущность человека как личности и одновременно учитываются индивидуальные различия конкретных людей в верхних измерениях их человеческих качеств. Особенно ярко эти различия обнаруживаются в условиях спортивного или педагогического мастерства (3).

В наших исследованиях (4,5 и др.) предпринята попытка онтопсихологической конкретизации явлений развития индивидуальности в форме ее *осуществимости*, рассматриваемой в диалектическом единстве процессов становления и реализации.

Становление индивидуальности - это спонтанное возникновение качественно новых ее интегральных (по Б.Г.Ананьеву, В.С.Мерлину) свойств. К таким интегральным, онтопсихологическим свойствам индивидуальности, вероятно, могут быть отнесены свойства, связанные со смыслами и ценностями познания, переживаний действий и отношений. Эти свойства определяются уровнем жизненной зрелости, осознанием

проблемности личностной жизни, способностью проектировать собственную жизнь, изменять ее к лучшему. Они лежат в основе всякого человеческого мастерства.

Р е а л и з а ц и я индивидуальности - переход возможного в человеке в действительное, потенциального - в актуальное.

Становление и реализация образуют единство противоположностей. Таким образом, в о с у щ е с т в и м о с т и индивидуальности реализуется принцип раздвоения единого.

На основе анализа онтопсихологических проблем отечественной теории индивидуальности была сформулирована **концепция о с у щ е с т в и м о с т и индивидуальности** (рис.), базовый вариант которой был первоначально разработан применительно к субъектам тренировочного процесса. Приведем основные положения этой концепции применительно к педагогической деятельности в спорте.

1. Становление и реализация индивидуальности субъектов тренировочного процесса (спортсменов, тренеров, психологов, исследователей-консультантов и др.) происходят в групповой деятельности, связанной с обменом смыслами и ценностями двигательных действий. При этом двигательное действие выступает как объект познания, предмет преподавания, материал для овладения и непосредственно акт действия и рассматривается в качестве метасистемы. Обнаружено, что такое рассмотрение корреспондируется с

"позиционной логикой" решения двигательных задач, используемой в исследованиях Н.И.Пономарева, Д.Д.Донского, С.В.Дмитриева (публикации 1990-1995 гг). Однако, если системное представление "позиционной логики" - это способ найти пути решения двигательных задач, то наше метасистемное представление - это способ найти пути

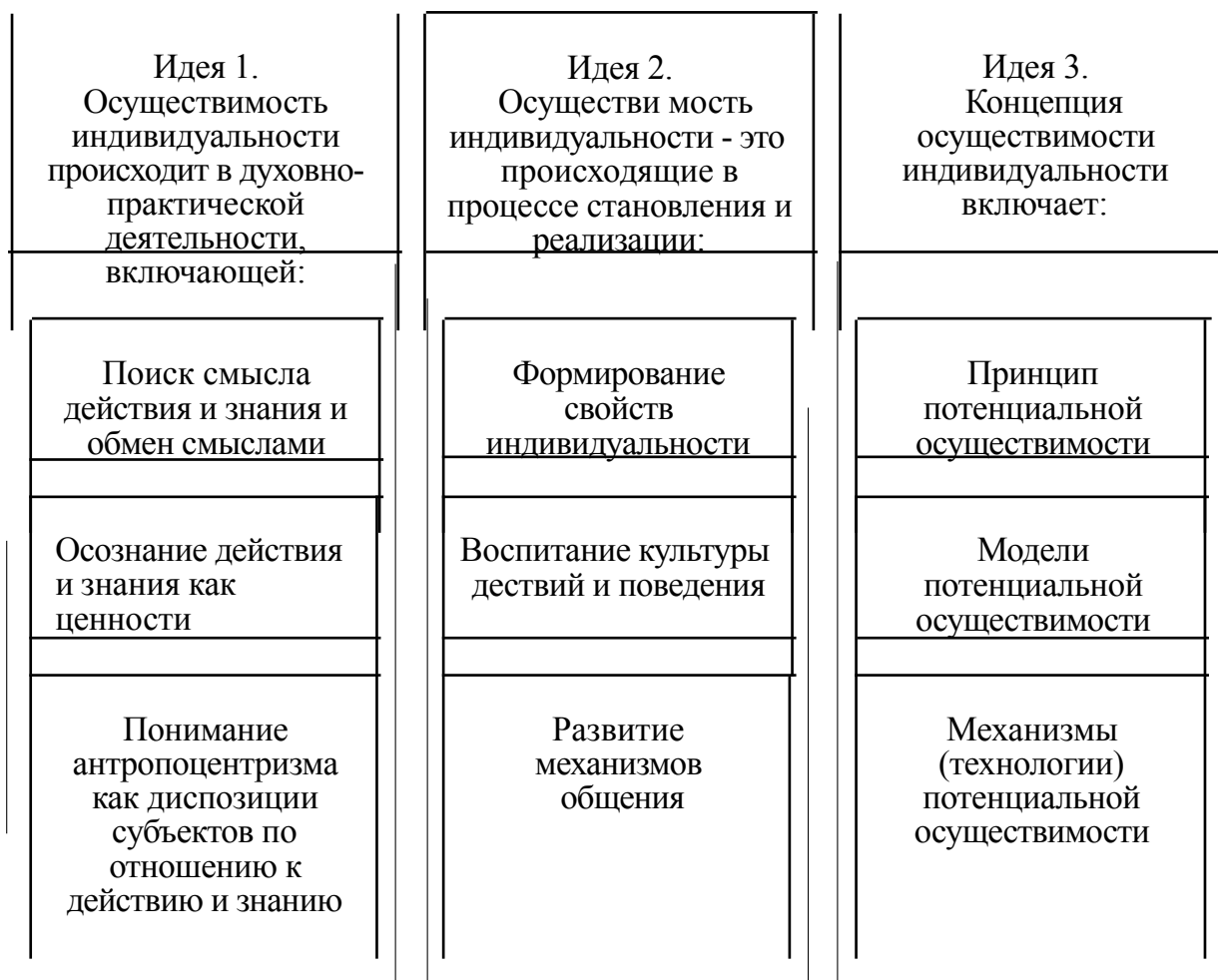


Рис. Блок-схема концепции осуществимости (становления и реализации) индивидуальности в педагогических системах образования и спорта

становления и реализации индивидуальности на основании решения двигательных задач.

2. Духовно-практическая деятельность субъектов тренировочного процесса связана с преобразованием, прежде всего, собственных действий (для спортсмена - это исполняемые им двигательные действия, для тренера - обучающие воздействия, для исследователя - познавательные, для психолога - диагностико-коррекционные действия и т.п.) и механизмов общения, передачи личностного смысла и встречного восприятия смысла партнеров по общению. При этом антропоцентризм рассматривается не как положение в центре спортсмена или кого-то другого, а как диспозиции (по В.А.Ядову) каждого из участников тренировочного процесса по отношению к некоторому инвариантному смыслу действия. Верхним уровнем этих диспозиций считаются ценностно-смысловые ориентации личности.

Установлено, что становление и реализация индивидуальности участников тренировочного процесса происходят в результате не просто выполнения двигательных действий, но в процессе системы познавательных, оценочных, коррекционных и других действий. Двигательные действия являются

фактором становления и реализации индивидуальности и одним из промежуточных

результатов тренировочного процесса. Выявлено, что интересы становления индивидуальности не противопоставляются интересам овладения движениями. Напротив, спортивное мастерство возможно только при определенном уровне развития свойств индивидуальности.

3. Практическое применение концепции становления и реализации индивидуальности происходит на основе принципа, моделей и механизмов потенциальной осуществимости. Разработанный нами принцип потенциальной осуществимости индивидуальности основан на следующих утверждениях:

а) каждый человек обладает физическим, психическим и духовным потенциалом, определяемым по факту выполненного действия или поведения, а вершины и возможные технологии их достижений в соответствующей области определимы на основе акмеологического проектирования;

б) потенциал человека (например, двигательный), по результатам наших исследований, может быть определен как разность возможного и действительного,

в частности, как разность результата действия "как оно должно быть" и фактического результата ("как оно есть")

в) вместе с потенциалом человеку, по данным В.М.Русалова, С.Чейза и др., прирождены и развиваются в онтогенезе акмеологически детерминированная потребность в его реализации; врожденные программы поведения и действий, предназначенные для реализации потенциала; чувствительность к несовпадению того, что должно быть, с тем, что есть.

В соответствии с принципом потенциальной осуществимости разработаны модели двигательных (в основном выполняемых по механизму отталкивания) действий. С помощью моделей реализуется механизм потенциальной осуществимости индивидуальности,

позволяющий отслеживать становление и реализацию таких интегральных свойств, как индивидуальный стиль деятельности и индивидуальный стиль общения спортсмена

Разработанные в физическом воспитании и спорте модели и принципы управления осуществимостью индивидуальности, были использованы в качестве аналогов в педагогических системах общего образования. В соответствии с этим, в 4-летнем лонгитюдном исследовании на экспериментальной педагогической площадке (школа № 590) были решены следующие задачи:

1. Произведена разработка и поэтапное (в 3 этапа) совершенствование концепции индивидуального развития, исследован процесс осмысления и практического принятия ее идей и принципов педагогами школы.

2. Идеи и принципы концепции внедрены во все основные элементы педагогической системы школы: учебные планы, методы учебной и внеучебной работы (в том числе по физическому воспитанию и спорту), психологическое сопровождение учащихся и акмеологическое сопровождение педагогов.

3. Сформулирована этико-педагогическая парадигма индивидуальности участников педагогического процесса (**экоповеденческая модель школы**), которая явилась нормативной основой духовно-практической деятельности учащихся и педагогов в созданной и совершенствуемой ими образовательной среде. Эта парадигма явилась продуктом совместного творчества педагогов и учащихся, осознавших в результате освоения концепции становления и реализации индивидуальности ценности, смыслы и способы нравственно оправданного бытия в условиях отношений собственности, конкуренции, свободы и ответственности.

Следует отметить, что осуществимость индивидуальности в форме ее становления и реализации является не только онтопсихологической конкретизацией развития учащихся, но также содержательно-методологической основой воспитательной деятельности.

В связи с этим проведенные теоретические исследования были положены в основу общерайонной воспитательной концепции Красносельского района (6). В направлении адаптации этой концепции к специфическим условиям отдельных образовательных учреждений работают 262, 208, 369, 547 и др. школы.

Интересная работа по исследованию путей становления и реализации индивидуальности в младшем школьном возрасте проводится в Центре творческого развития "Талант" (см. статьи Т.Н.Работенко и С.Ю.Азовцевой). Шагом вперед является также разработка концепции **школы равных возможностей** (5) на основе онтопсихологических идей становления и реализации индивидуальности. Эта концепция реализуется в качестве базовой в экспериментальной работе 590, 237 и 568 школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. К онтопсихологии человека // Теоретическая и прикладная психология в Ленинградском университете / Под ред. Б.Г.Ананьева и А.А.Бодалева. Л., 1969.

2. Возрастные аспекты онтопсихологии: учебное пособие / Под общ. ред. А. А. Крылова, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 1993.
3. Колесникова И. А. О феномене педагогического мастерства // Интегральные основы педагогического мастерства / Матер, межвуз. научно-практ. конф. аспирантов. 1-2 февр. 1995 г. СПб., 1996.
4. Гагин Ю. А. Современные педагогические технологии в свете теории индивидуальности. // Вестник Балт. пед. академии: Вып. 4 / БПА. СПб., 1996.
5. Концепция школы равных возможностей: Основные идеи дальнейшего развития педагогической системы "Школы индивидуального развития № 590" на основе теории индивидуальности / Под ред. Ю. А. Гагина; БПА. СПб., 1996.
6. Гагин Ю. А., Кондрашкова Л. К., Михайлова Е. В. Концепция программы развития образовательной системы Красносельского района в 1996-2000 гг. БПА. СПб., 1996. 31 с.

*Кафедра педагогического мастерства СПб УПМ.

ПСИХОСЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ (на примере изучения цветового воздействия на психику человека)

Доцент **Е. А. Соловьева**

С момента своего возникновения психология пользуется большим общественным вниманием. В разные периоды это внимание концентрировалось либо на теоретических положениях науки, либо на ее практических результатах. В настоящий

момент наблюдается возросший интерес к психологической практике, но, как зачастую бывает в подобных ситуациях, эмпирические данные и практические рекомендации носят дискурсивный характер, т.е. функционируют на уровне "здравого смысла". Справедливости ради надо сказать, что современный "психологический бум" во многом опирается на теоретические разработки, сделанные в предшествующий период. И для того, чтобы не потерять темпы в развитии психологической науки и практики, необходимо не только отыскивать новые эмпирические данные, но и постоянно разрабатывать новые методологии научных исследований.

Одним из наиболее перспективных научных понятий является понятие **индивидуальности**, предложенное и разработанное Б.Г.Ананьевым, В.С.Мерлиным, Б.Ф.Ломовым и их последователями. В исследованиях индивидуальности используются в основном антропогенетический и деятельностный подходы. В первом случае изучаются компоненты индивидуальности (структура) и закономерности их развития (генезис); во втором - формирование профессиональных и личностных свойств в процессе жизнедеятельности. Этого оказывается недостаточно для углубленного и разностороннего понимания индивидуальности. Представляется необходимым привлечь к исследованию индивидуальности новые методологии, в частности,

психосемиотический подход.

Психосемиотика - относительно новая отрасль психологии, в которой психологическая проблематика разрабатывается с помощью семиотических методов анализа. Основоположники семиотики Ч.Пирс, Ч.Моррис, Ф. де Соссюр и пр. определили ее как науку о

знаках и процессах коммуникации в социумах. Исследования в области семиотики показали, что отношения "объект-понятие-знак" не являются линейными и необратимыми, а имеют сложноорганизованный и, главное, обратимый характер, что наглядно отражено в основной семиотической модели - *"семиотическом треугольнике"*.

Психосемиотика изучает механизмы взаимосвязи чувственных элементов образа как регулятора поведения человека со знаковыми образованиями различного уровня сложности (Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов, М.К.Тутушкина, Г.А.Глотова и др.). Для адекватного реагирования в различных ситуациях недостаточно только чувственных данных. Образ становится регулятором деятельности тогда, когда его чувственная ткань соединяется со значением, с рациональным или символическим его содержанием. В противном случае поведение человека полностью управлялось бы окружающей средой. Существуют субъективные способы расшифровки отношения "знак-понятие-объект". Одно и то же явление может представлять в психическом отражении и как объект, и как понятие или образ, и как знак. Специфичность отражения будет определяться тем, какой гранью своей индивидуальности человек встретит это явление, и каков личностный смысл ситуации, в которой эта встреча произошла. Характер индивидуального реагирования в этом случае выступает в качестве репрезентанта уровня семиотической организации отражаемого явления.

Мы попытались применить психосемиотический подход к анализу сложной и практически значимой проблемы воздействия цвета на психику человека. Многочисленные эмпирические данные, полученные в исследованиях В.М.Бехтерева, К.Гольдштейна, С.В.Кравкова, М.Люшера, Л.П.Урванцева и др., хотя и свидетельствуют о существовании цветового воздействия на физиологические и психические функции человека, но носят столь противоречивый характер, что не позволяют понять механизмы этого воздействия.

В соответствии с психосемиотическим подходом мы рассматриваем цвет как системное качество окружающей среды и выделяем *несколько уровней организации цветового образа*. Регулирующее воздействие цвета на психику человека зависит от функционального назначения цвета в каждой конкретной ситуации и от структурно-функциональной организации субъекта воздействия, т.е. от его индивидуально-психологических особенностей.

В проведенном нами экспериментальном исследовании сопоставлялись образно-ассоциативные и психомоторные реакции на цветовое воздействие. Оказалось, что формирование адекватного ассоциативного цветового образа предполагает наличие определенных индивидуально-психологических особенностей. При этом структура этих особенностей *зависит от пола* испытуемых. У женщин успешность построения адекватного цветового образа определяется развитостью эмоциональной сферы, прежде всего эмоциональной чувствительностью, и вербальным интеллектом; у мужчин - уровнем развития общего интеллекта, прежде всего невербального, и эмоциональной стабильностью.

Сформированность адекватных цветовых образов влияет на психомоторные реакции на цветовое воздействие. Однако, что оказывается наиболее интересным, характер этого воздействия зависит не от самого образа (у женщин и у мужчин он сходен), а от тех индивидуально-психологических особенностей, которые отвечают за его формирование. У женщин психомоторные реакции совпадают с эмоционально-ассоциативными определениями цвета: красный цвет, который описывался как "сильный" и "активный", увеличивал мышечную силу и укорачивал временные интервалы; а голубой - "слабый" и "пассивный", оказывал обратное влияние. У испытуемых этой группы *цветовой символизм имеет конвенциональную природу*, а психомоторные реакции на цвет носят характер *самовнушения*.

У мужчин психомоторные реакции оказываются противоположными и ассоциативным определениям: красный цвет незначительно снижает силу рук и увеличивает временные интервалы, голубой действует наоборот. Такое реагирование *соответствует символическому уровню организации цветового образа*, при этом подключаются механизмы саморегуляции, заставляющие испытуемых менять направленность реакции, иначе она не будет соответствовать смыслу ситуации.

В том случае, если адекватные цветовые образы не сформированы в силу отсутствия у испытуемых соответствующих психологических свойств, то и

психомоторное реагирование оказывалось иным. Женщины с невысоким вербальным интеллектом, но высоким образным, эмоционально устойчивые демонстрировали *индивидуально вариативные психомоторные реакции*. Мужчины с невысоким общим интеллектом и эмоционально неустойчивые реагировали на *сигнальные характеристики цвета*: красный цвет повышал мышечную силу, голубой ее снижал.

Таким образом, ни внешние воздействия сами по себе, ни *индивидуально-психологические особенности* также взятые изолированно, не могут объяснить сложность и своеобразие индивидуального поведения и индивидуального реагирования. Только встречный анализ внешнего и внутреннего миров, их мозаичная "встроенность" друг в друга могут дать такое объяснение.

Нам представляется возможным использовать психосемиотический подход для объяснения таких явлений, как воздействие рекламы, формирование имиджа, воздействие искусства, в частности архитектуры на психику человека. Возможно, психосемиотика поможет объяснить и столь популярные в настоящее время парapsихологические воздействия типа экстрасенсорики, астрологии, ведовства и прочие. Во всех этих явлениях также имеет место сложная многоуровневая структура воздействующих стимулов, которая раскрывается через формы индивидуального реагирования.

*Кафедра практической психологии СПб

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Канд. пед. наук А. Г. Комков

Физическая активность как разновидность человеческой деятельности представляет собой многогранное явление со сложной иерархией качественно различных свойств, процессов, состояний, которые в своем функционировании, развитии всегда проявляются системно, т.е. в определенном порядке расположения и связи действий.

Существует целесообразность создания системы научно обоснованных представлений о феномене физической активности человека, о ее генезисе, содержании и структуре, о закономерностях и особенностях физической активности на разных этапах жизни человека - от рождения до старости (Бальсевич В.К., 1989). Учитывая биологическую природу человека, цель физической активности подразумевает физическое совершенствование. Человек - существо социальное, поэтому формирование потребностно-мотивационной сферы также является целью физической активности.

Важным результатом социально-педагогического воздействия общества и школы является формирование определенного стиля жизни, обретение индивидуальной физической культуры. Отдельные проблемы формирования физической активности школьников нашли свое отражение в работах отечественных исследователей (Жилко Ю.С., 1989; Гончаров В.Д., 1990; Веселов В.Ф., 1991; Винник В.А., 1991; Лубышева Л.И., 1992; Жолдак В.И., 1995; Дуркин П.К., 1995 и др.)-

Социальные аспекты процесса физического образования детей школьного возраста связаны с информационным воздействием на отношение школьников к физкультурно-спортивной деятельности (Кардялис К.К., 1990), состоянием и факторами развития физической культуры и здорового образа жизни школьников (Гендин А.М. с соавт., 1989), развитием самостоятельности у учащихся при формировании физической культуры (Шаулин В.И., 1996), применением новых форм физкультурно-спортивной работы с детьми и молодежью (Кудрявцева Н.В., 1996).

Представляют интерес работы зарубежных авторов, посвященные разработке шкалы оценки физической активности (Lintunen K. 1987), детерминантам физической активности и их проявлениям у детей (Sallis J. et al., 1992), социальному анализу физической активности (Wold B. et al., 1994), исследованию уровня физической активности детей (Blair, 1994). Внимание специалистов привлекают следующие проблемы: критерии оценки физической активности (Dishman R. et al., 1985), процессы социализации и физическая активность (Engstrom L., 1986), мотивация в спортивной деятельности детей (Gill D., 1983), роль членов семьи в привлечении к

спорту (Greendorfer S., 1978), понимание детьми стиля жизни (Shucksmith J., 1988), шкала оценки отношения детей к физической активности дома и в школе (Ross J. et al., 1987), эффекты социализации под воздействием спортивной активности (Stevenson C, 1976).

Применительно к проблеме проявления индивидуальности в физической активности детей школьного возраста целесообразно использовать опыт, основанный на обобщенной теории подростков (Coleman J., 1979), теории мотивированных действий (Fishbein M. et al., 1975), концепции контроля за показателями здоровья (Wallston B. et al., 1978), концепции проблем поведения (Jessor R., 1984), концепции досуга подростков (Hendry L., 1983), концепции осуществимости индивидуальности (Гагин Ю.А., 1996).

Изучение роли социально-педагогических факторов в формировании рациональной физической активности школьников, выявление устойчивых закономерностей взаимодействия показателей психического, физического и социального состояния, анализ условий жизнедеятельности детей и молодежи являются предпосылкой для выявления адекватных средств и методов стимулирования их саморазвития и самосовершенствования, позволяющих в наибольшей степени раскрывать индивидуальность школьника и способствовать ее реализации в физкультурно-спортивной деятельности.

Создание структурно-функциональной модели, содержащей комплекс качественных и количественных детерминант физической активности детей школьного возраста, системное рассмотрение проблем формирования рациональной физической активности в прикладном смысле позволяет управлять действием конкретных социально-педагогических факторов в реальном процессе физического образования.

Состав критериев жизнедеятельности человека предусматривает использование педагогических оценок, мнений и суждений, которые объединяют измерения его состояния и поведения. В набор анализируемых блоков вошли: здоровье, культура, активность, условия, которые с учетом современных концепций развития личности ребенка подразделяются на частные показатели.

В соответствии с указанным появляется возможность рассматривать действие социально-педагогических факторов рациональной физической активности и их влияние на проявление индивидуальности детей школьного возраста с позиций комплексного рассмотрения показателей, характеризующих:

- физическое здоровье, психическое здоровье, социальное здоровье;
- физическую культуру, психическую культуру, социальную культуру;
- физическую активность, психическую

активность, социальную активность.

В свою очередь, условия жизнедеятельности школьников в социально-педагогическом аспекте необходимо рассматривать с позиции оптимального сочетания элементов педагогической системы и социальной инфраструктуры. Структурно-функциональное

представление о физической активности позволяет выделить составные части этой деятельности, описать ее закономерности на основе структурных взаимосвязей, воссоздать деятельность как целостность и как процесс функционирования составляющих компонентов.

В контексте изучения социального поведения школьников существует необходимость многопрофильного анализа особенностей самоуправления и проявления индивидуальности, выявления возможностей для реализации основных целей образования (воспитания, обучения и развития) в сфере формирования физической культуры личности. Условия жизнедеятельности детей и молодежи (обучение в школе, проживание в семье, организация досуга) и их воздействие на уровень физической активности предполагают изменение показателей психического, физического и социального здоровья школьников.

* Санкт-Петербургский НИИ физической культуры

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

ПРЕДМЕТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: ЗАДАЧИ СОДЕРЖАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ

докт.философ.наук, проф. К.М. Оганян

Введение в 1991 году новой специальности "Социальный работник" обусловлено необходимостью создания и развертывания инфраструктуры социальной помощи населению и обеспечения ее квалифицированными кадрами. При этом остро встает вопрос организации различных форм и видов обучения.

В настоящее время организация подготовки и переподготовки социальных работников существенно затруднена отсутствием модели и паспорта специалиста. Отсутствие модели специальности, в свою очередь, создает неопределенность для разработчиков учебных планов и программ.

Основной причиной вышеуказанных трудностей явилась неразработанность концепции самой социальной работы в условиях России. Так, в предлагаемый перечень должностных обязанностей специалиста по социальной работе, призванного работать в различных социальных структурах и ведомствах с различными категориями населения, входят самые разнообразные по содержанию функции: сбор информации ("выявление") и принятие управленческих решений, то есть работа в качестве социального статистика и администратора; патронаж; организация и руководство социальными сервисными структурами; педагогическая деятельность ("помощь в семейном воспитании"); просветительская работа в различных сферах ("пропаганда здорового образа жизни", санитарно-гигиенических норм, планирование семьи, профилактика травматизма и правонарушений и даже противопожарная защита); диагностика и коррекция (установление причин трудностей и конфликтных ситуаций

и оказание содействия в их разрешении); правовая деятельность (юридическое консультирование и организация общественной защиты несовершеннолетних правонарушителей); психолого-педагогическое консультирование; делопроизводство (оформление документации).

Таким образом, в одном наборе оказываются функции различных специализаций, которые в зарубежной практике социальной работы классифицируются на административный, организаторский, индустриальный и клинический ее виды.

При определении задач и содержания обучения социальных работников, опыт подготовки которых в стране практически отсутствовал, нельзя сегодня ограничиваться ориентацией исключительно на будущие должности и обязанности. Как справедливо отмечает Л. В. Топчий, социальную работу следует рассматривать не как цель деятельности, а как метод, средство удовлетворения различных потребностей семьи, групп людей и индивидуалов (Проблемы подготовки социальных работников в высшей школе // Социально-политические науки. 1992, № 1, с. 26).

В этой связи чрезвычайно важным представляется определение концепции социальной работы и функций социального работника. Эти функции рассматриваются нами как работа специалиста со случаями "человек в ситуации" и "человек в обществе (группе)".

Тогда основными задачами социального работника во взаимодействии с клиентом (группой) будут:

- а) оказание первичной психологической поддержки клиенту;
- б) определение контекста, смысл запроса, а также того, действительно ли клиент нуждается в помощи;
- в) ориентирование клиента в системе социальной помощи и выбор оптимальной для клиента социальной службы или специалиста, способных наиболее эффективно помочь клиенту (здесь у социального работника функция диспетчера и квалифицированного "переводчика");
- г) облегчение контакта клиента с нужной социальной службой и специалистом (функция фасилитации);
- д) наконец, одной из важнейших функций социального работника является реализация идеи "самопомощи" клиента - "не давать голодному рыбу на один день, а научить его ловить рыбу", то есть способствовать активизации личностных ресурсов клиента с целью его самоопределения, самоактуализации и социально-психологической адаптации.

Социальному работнику, в какой бы сервисной структуре он ни находился, придется работать с людьми и ©го профессиональная компетентность будет определяться не только культурно-образовательным уровнем, интеллектом,

технологическими умениями. Многие будут зависеть от таких особенностей ©го личности, которые позволяют эффективно выполнять профессиональные функции и сыграть роли (или выйти из них!), в которые его может поставить клиент ("исповедник", "консультант-психотерапевт", "большой начальник", "информатор" и др.) Кроме того, нужно быть устойчивым в отношении возможных "производственных вредностей" социальной

работы: навязанности общения, монотонности и психического пресыщения из-за рутинной тематики запросов и психологической "типажности" клиентов, невозможности эмоциональной разрядки во время работы, необходимости все время быть "в форме" (психологическая несвобода), больших объемов работы с вынужденным выходом за пределы профессиональной компетенции (следствие дефицита кадров и организационной неразберихи, особенно в плане должностных обязанностей).

Таким образом, становится очевидной целесообразность отбора претендентов на роль социального работника не только при помощи традиционных экзаменов, выявляющих уровень теоретической подготовки, но и с точки зрения личностной пригодности. В идеальном варианте должны быть поставлены три фильтра: "на входе" (перед началом обучения), в середине обучения (перед специализацией) и "на выходе" (при выдаче диплома, лицензии, сертификата, при приеме на работу).

К числу профессионально желательных личностных характеристик в первую очередь следует отнести способность к эмпатии, сопереживанию (но без гиперсензитивности как одного из факторов "синдрома сгорания"); внутренний локус контроля, высокий социальный интеллект (получение удовлетворения от понимания психологической сути происходящего), открытость, коммуникативность, субъект-субъектный характер отношений, толерантность и умение отчуждаться от собственных установок, умение слушать, терпение, самообладание, стрессоустойчивость.

С другой стороны, целью фильтрации, особенно "на выходе", должен являться отсев людей с профессионально недопустимыми качествами. Главным образом речь идет о людях, страдающих душевными болезнями, психопатиями, идущими в социальную работу для решения своих психологических проблем, а также других неоптимальных мотивах выбора профессии.

В принятой Международной ассоциацией социальной работы практике социальная комиссия пытается учитывать все эти моменты при анализе сочинений абитуриентов на темы социальной работы и места в ней претендента, а также в процессе собеседования с абитуриентами. В комиссию входят социальные работники, психологи и психиатры.

На сегодняшний день подготовка социальных работников в России осуществляется на базе различных учебных заведений - "энтузиастов" - по учебным программам и планам, разработанным в различных учреждениях системы народного образования и ВНИКах. Существует несколько вариантов учебных планов - общего и специализированного профиля (работа с семьей, молодежью, административирование, реабилитация и др.). Если проанализировать предложенный Комитетом по высшей школе проект типового учебного плана для четырехлетнего обучения по программе бакалавриата, то вырисовывается следующая картина. Примерно 10% учебных часов приходится на естественнонаучные дисциплины, 24% - на гуманитарные и социально-экономические и 66% - на дисциплины

по направ-лению. Если учесть, что среди последних значительную часть составляют теоретические курсы, то можно говорить об определенной тенденции к академизации подготовки социальных работников.

Сравнительный анализ аналогичных зарубежных учебных планов показывает, наоборот, их прикладную направленность, ориентацию скорее на выработку практических навыков и умений, а среди фундаментальных дисциплин основное внимание уделяется социальным наукам, праву и психологии. При этом нельзя не согласиться с тезисом профессора социальной работы С.Бернаскони (Швейцария), что следует избегать педагогизации, психологизации, социологизации, экономизации и юристификации социальной работы, поскольку она и ее предмет - человеческие потребности и социальные проблемы - определяют логику построения процесса обучения.

Бесспорным представляется тот факт, что социальный работник, как, впрочем, и любой другой специалист, должен обладать высоким общекультурным и интеллектуальным уровнем, что и предопределяет введение в программу обучения таких дисциплин, как философия, история, культурология, политология, экономика, иностранный язык.

Что касается специальной предметно-профессиональной подготовки, то исходя из вышеуказанных функций социального работника и идеи жизненного пути, социализации личности клиента, социальный работник должен знать, с одной

стороны, биологические и социальные детерминанты онтогенеза человека, с другой - основные институты социализации, их позитивные и негативные вклады в формирование личности и ее поведения. Наконец, специалист должен быть хорошо осведомлен в области права (защита клиента и себя самого) и располагать исчерпывающей информацией о структуре и функциях социальной помощи, основных видах социального сервиса.

В обсуждаемом варианте учебного плана бакалавриата по социальной работе дисциплины по направлению представлены 15 позициями (без учета курсов по выбору студента). Помимо социологии, правоведения, антропологии и этнографии, экономики и менеджмента непродуцированной сферы, в этом разделе содержатся блоки дисциплин, обеспечивающих не только теоретическую подготовленность специалиста, но и его технологическую компетентность. Так, в блок "Психология" входят общая, дифференциальная, возрастная, социальная психология и психология семейных отношений, в блок "Педагогика" - общая, возрастная, социальная, семейная педагогика, трудные подростки, в блок "Медико-социальные аспекты здоровья" - "Основы здорового образа жизни", "Доврачебная помощь при неотложных состояниях", "Охрана здоровья", "Основы сексологии и полового воспитания", "Патопсихология с основами дефектологии", "Профилактика суицидов", "Репродукция и планирование семьи", "Охрана психического

здоровья".

Особого рассмотрения требует блок "Теория и методика социальной работы", который, по нашему мнению, должен быть ориентированным и, таким образом, интегративным и междисциплинарным, включающим в себя курс "Введение в профессию" и

несколько тематических курсов. Один из них посвящается теории, истории и методологии социальной работы за рубежом и в России, второй - технологии деятельности и методическим аспектам ("Организация и технология деятельности социальных служб", "Местное самоуправление и социальная работа", "Статистические методы в социальной работе", "Технология социальной работы" и др.)

Третий раздел направлен на формирование общепрофессиональных знаний и практических навыков ("Профессиональная этика и деонтология", "Основы речевой коммуникации", "Культура речи", "Деловое общение", "Конфликтология", "Логика и риторика", "Социально-психологическое консультирование" и др.).

Что должен знать и уметь социальный работник помимо базовых умений и знаний? В самом общем виде, он должен знать:

- 1) Основные контингенты населения, с которыми ему придется взаимодействовать (дети и взрослые, мужчины и женщины, здоровые и больные, работающие и безработные, одинокие и семейные, а также правонарушители, алкоголики и наркоманы, лица, вернувшиеся из мест заключения, бомжи, беженцы, люди, пострадавшие от природных или техногенных катастроф, и многие другие, нуждающиеся в социально-психологической помощи).
- 2) Содержание и специфику работы с ними в рамках социальных институтов (семьи, организации, коммуны). Самое главное, чтобы эти знания и технологии были не отвлеченно-теоретическими, а "вживленными" в практику социальной помощи через соответствующие социализации и социальные службы.

В этой связи в дисциплины специализации должны быть включены учебные предметы, позволяющие охватить максимально возможно широкий спектр сфер деятельности социального работника, таких, например, как :

- "Социокультурная анимация",
- "Основы педагогической технологии",
- "Психологическая служба в народном образовании",
- "Социально-психологические особенности работы с детьми разных возрастных групп",
- "Основы профориентации и профотбор",
- "Медико-психологические проблемы профилактики и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних",
- "Особенности социально-психологической работы с людьми пожилого возраста",
- "Психология травматического стресса",
- "Организация деятельности служб занятости",

- "Социально-психологическая помощь семьям больных алкоголизмом",
- "Основы практической социально-психологической работы с хроническими больными и членами их семей" и др.

Естественно, поскольку приведенный перечень уже имеющихся учебных программ не исчерпывает всех возможных направлений

социальной работы, он может быть видоизменен, в зависимости от предполагаемой специализации выпускника.

Особо следует сказать об учебных курсах, связанных с диагностикой и коррекцией. Как минимум, в содержание подготовки должны входить "Основы психодиагностики", "Основы психокоррекции и психологического консультирования".

В разработанной программе учебных практик (авторы М.В.Фирсов и Б.Ю.Шапиро) предусмотрено, что со II по VI семестры студенты выходят на непрерывную практику (1 день в неделю в течение всего учебного года), целью которой является ознакомление с работой социальных служб и, по мере возрастания от курса к курсу профессиональности студентов, постепенное включение в практическую деятельность с отработкой на базе полученных знаний тех или иных практических навыков. Так во II семестре предполагается ознакомительная практика "Социальные службы", в III-IV семестре - "Благотворительная помощь" (практическая работа), в V - "Диагностика", в VI - "Консультирование, коррекция, реабилитация". Все эти практики проводятся в учреждениях народного образования, здравоохранения, социальной помощи населению. Кроме того, представляется целесообразным проведение после II и III курсов летних практик в лесных школах, специализированных летних лагерях, санаториях, социальных приютах и т.п. (В

частности "Зеркальный").

На IV курсе проводятся две комплексные практики (с отрывом от учебного процесса) с супервизорством: в VII семестре - в социальных службах, в VIII - по месту будущей работы. Нам представляется, что заложенная в типовой учебный план недельная практика явно не достаточна по объему для решения вышеуказанных задач.

Наконец, в рамках обязательного непрерывного образования социальный работник должен каждые 3 года проходить через 90 часов "повышения квалификации" (40 часов - академические занятия, 30 часов - профессиональные встречи и дискуссии, 20 часов - индивидуальная работа) для "обновления лицензии".

Заметим также, что экзамены на всех уровнях представляют собой не столько оценку академических знаний, сколько "работу со случаем" - видео "за зеркалом" или прием клиента, на основании чего и осуществляется аттестация, лицензирование специалиста.

Бесспорно, организация подготовки и переподготовки социальных работников в России на сегодняшний день сталкивается с рядом объективных трудностей. Отсутствуют преподавательские кадры в области социальной работы; система социальной помощи находится в процессе становления, и как следствие, не хватает мест для прохождения студентами практики и специалистов, которые могли бы выступать в качестве супервизоров; научное и учебно-методическое обеспечение пока явно

недостаточно для удовлетворения социального заказа на подготовку кадров.

В этой связи очевидна необходимость экстренного создания централизованной системы организации подготовки социальных работников, например, научно-методического совета, который взял бы на себя функции координации усилий всех заинтересованных ведомств и учебных заведений (или УМО по социальной работе может полностью взять ответственность за эту работу) разработку критериев аттестации (аккредитации, лицензирования, сертификации) специалистов и учебных заведений, организацию переподготовки педагогических кадров, разработку и экспертизу учебно-методических материалов (учебных планов, программ, пособий), координацию международных связей (контакты на постоянной основе с зарубежными специалистами и учебными центрами) и др.

Все это способствовало бы интенсификации и повышению качества подготовки по социальной работе в масштабах страны.

* Факультет социальных технологий СПбГИС

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Канд. психол. наук, доцент **М.А. Гулина, Член БПА**

Социальная работа в нашей стране как отдельная дисциплина возникла всего несколько лет назад, в настоящее время подготовку социальных работников ведут многие образовательные учреждения. Однако только в Санкт-Петербургском Университете факультет психологии при поддержке Мэрии начал подготовку специалистов-психологов, которые будут работать в этой области.

Если быть кратким, то основной задачей социальной работы является обеспечение нормального функционирования индивидуума и/или группы, а также профилактика возможного нарушения этого функционирования. В обыденном сознании социальная работа чаще всего связана с системой организованной **помощи** наименее защищенным слоям населения. Наше общество только приближается к пониманию того, что сама суть помощи не так проста, как казалось бы, и что "хороший парень - это не профессия", по крайней мере, социального работника. Существует ряд требований, которым должен соответствовать даже рядовой социальный работник, тем более, психолог, работающий в сфере помощи людям.

Сначала о помощи: давайте вспомним недавние времена, когда наше общество активно потребляло "гуманитарную помощь" в виде продуктов, одежды, которые люди со всего мира с самыми лучшими намерениями (они делают то же самое и у себя в стране) присылали в новую Россию. В нашей стране эта помощь, уже как бы оказанная, была часто организована настолько непрофессионально, что приводила к негативным последствиям, например, формировала рентные установки у людей, вызывала агрессивные эмоции и всякие обратные эффекты.

Точно также у нас есть центры для работы с подростками, вы входите туда, видите зеркальную стену, как в хореографическом

училище, кожаную мебель, пожилую женщину со шваброй, которая на вас "взглядывает" (а если ее поучить "смотреть на детей", то может быть еще хуже), и понимаете, что сюда подросток сам не придет. Это "учреждение", да и не найдет он это заведение, вы сами спрашивали дорогу несколько раз, а вспомните себя в мучительном состоянии застенчивости этого возраста.

А м е р и к а н с к и й психотерапевт доктор Артур Сигал, когда обучал петербургских психологов в институте "Гармония", между прочим заметил: "Когда я был моложе, я думал, что психология - это большие теории: агрессия, влечения, защитные механизмы. Сейчас я понимаю, что психология - это наука о деталях". Это безусловно правильно, когда речь идет о психологической помощи, где бы она ни оказывалась: в клинике, образовании, социальной работе, психотерапии и пр.

И это не проблема любви или доброты к людям, как принято и приятно думать. Те из наших студентов, кто работает в приютах с детьми, привезенными из подвалов, скажут вам, что эти дети не боятся грубого обращения, а боятся они "добрых дядь и тетей", потому что боятся быть использованными каким-либо (эмоциональным, сексуальным, физическим) образом еще раз, потому что первую (и главную, как считают психоаналитики) рану они получили от самых значимых и любимых людей в своей жизни - от родителей.

Поэтому, когда мы обучаем психологов-социальных работников, мы

говорим не только о теориях, например, детского развития, семейных отношений, возрастной психологии. Здесь особенно важен уровень не только знаний, но и навыков у студентов как будущих специалистов. Они должны сами научиться наблюдать и уметь многие вещи, только после этого они смогут помочь, например, родителям научиться видеть важные вещи в своих отношениях и отношениях с ребенком. Наши выпускники будут говорить с людьми о "кризисе идентичности у подростка" или об "умении умирать" не теоретически, они будут иметь дело со страдающими людьми, и в каждом случае им нужно будет находить какой-то другой язык, страдание всегда уникально, особенно для самого страдающего (это известно не только из "Анны Карениной"). Это требует, несомненно, специальной подготовки: мы проводим ряд тренингов с нашими студентами, включая использование видеозаписи их работы с людьми. У нас есть пока небольшая уникальная коллекция видеозаписей методического характера.

Вообще с методической точки зрения обучение наших студентов во многом отличается от принятой ранее модели. Например, вспомним такие известные в профессиональной среде проблемы как "выгорание" психолога-социального работника или неумение устанавливать личностные границы между собой и клиентом в консультировании. Если мы обойдем эти вопросы в обучении наших студентов, то

обречем их в лучшем случае на профессиональные психологические травмы, но возможны и серьезные психосоматические проблемы со здоровьем, если наш выпускник, движимый самыми прекрасными побуждениями, будет

В этой связи очевидна необходимость экстренного создания централизованной системы организации подготовки социальных работников, например, научно-методического совета, который взял бы на себя функции координации усилий всех заинтересованных ведомств и учебных заведений (или УМО по социальной работе может полностью взять ответственность за эту работу) разработку критериев аттестации (аккредитации, лицензирования, сертификации) специалистов и учебных заведений, организацию переподготовки педагогических кадров, разработку и экспертизу учебно-методических материалов (учебных планов, программ, пособий), координацию международных связей (контакты на постоянной основе с зарубежными специалистами и учебными центрами) и др.

Все это способствовало бы интенсификации и повышению качества подготовки по социальной работе в масштабах страны.

* Факультет социальных технологий СПбТИС

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Канд. психол. наук, доцент **М.А.Гулина**, Член БПА

Социальная работа в нашей стране как отдельная дисциплина возникла всего несколько лет назад, в настоящее время подготовку социальных работников ведут многие образовательные учреждения. Однако только в Санкт-Петербургском Университете факультет психологии при поддержке Мэрии начал подготовку специалистов-психологов, которые будут работать в этой области.

Если быть кратким, то основной задачей социальной работы является обеспечение нормального функционирования индивидуума и/или группы, а также профилактика возможного нарушения этого функционирования. В обыденном сознании социальная работа чаще всего связана с системой организованной **помощи** наименее защищенным слоям населения. Наше общество только приближается к пониманию того, что сама суть помощи не так проста, как казалось бы, и что "хороший парень - это не профессия", по крайней мере, социального работника. Существует ряд требований, которым должен соответствовать даже рядовой социальный работник, тем более, психолог, работающий в сфере помощи людям.

Сначала о помощи: давайте вспомним недавние времена, когда наше общество активно потребляло "гуманитарную помощь" в виде продуктов, одежды, которые люди со всего мира с самыми лучшими намерениями (они делают то же самое и у себя в стране) присылали в новую Россию. В нашей стране эта помощь, уже как бы оказанная, была часто организована настолько непрофессионально, что приводила к негативным последствиям, например, формировала рентные⁴ установки у людей, вызывала агрессивные эмоции и всякие обратные эффекты.

Точно также у нас есть центры для работы с подростками, вы входите туда, видите зеркальную стену, как в хореографическом

работать непрофессионально. Одна (только одна) из возможных опасностей профессии помощника (это не только, конечно, психологи или социальные работники, это медсестры, работники дошкольных учреждений, психотерапевты, а также представители других профессий, если у них есть установка "помогать": работники правоохранительных органов, адвокаты, учителя и др.) - это возможное "неумение получать".

В западной практике с профессиональными помощниками проводят специальную групповую психотерапию по этой проблеме: было обнаружено, что такого рода профессию бессознательно (т.е. они этого о себе не знают) выбирают люди, которые стремятся и умеют только отдавать что-то другим (внимание, чувства, информацию, сострадание, физическую заботу), но при этом у них не развита или нарушена способность делать что-то самому для себя. Они не умеют делать для себя то, что они делают для других, это создает потенциально нездоровые психологические отношения с клиентами, ведущие к психологическим зависимостям разного рода, включая симбиотические отношения (от "симбиоз").

Другая проблема - бессознательное использование клиента для удовлетворения своих психологических потребностей: например, Эрик Берн описывает психологические игры под девизом "они будут счастливы, что знали меня" и "Санта-Клаус".

Круг проблем, естественно, не исчерпан, именно поэтому при создании новой специализации основными направлениями нашей работы явились:

- изучение зарубежного опыта преподавания психологии социальной работы в ряде стран Европы и США (мы выражаем признательность коллегам из группы стран Восточной Европы, Британского Психологического Общества, а также Фонд Наффилд, Великобритания, и Фонд Йохана Джекобса, США, за оказываемую в этом помощь);
- разработка обучающих курсов, включающих наряду с теоретическими и практическими занятиями, специальные групповые тренинговые программы, учитывающие индивидуальные особенности конкретных студентов;
- проведение научных исследований, позволяющих определить пути и методы оказания психологической и социальной помощи в спектре различных стрессовых и кризисных ситуаций. Психология социальной работы является прикладной, новой пока, областью исследований, спецификой этого рода исследований является необходимость сочетать строгие научные методы оценки явлений с психотерапевтическими методами взаимодействия с ситуацией, что представляет отдельную трудность методологического характера.

* Кафедра социальной адаптации и психологической коррекции личности СПбГУ

КОЛИЧЕСТВЕНН
АЯ ОЦЕНКА
РЕЗУЛЬТАТОВ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГ
О ТЕСТИРОВАНИЯ И
ТЕРАПИИ

**Канд. психол. наук, доцент
Ю.Т.Ковалев**

В настоящее время в обществе возник устойчивый интерес к практической психологии и прежде всего к таким направлениям, как психологическое консультирование и терапевтическое воздействие. Области приложения психологического знания являются семейные и школьные проблемы, трудовая занятость и смена места работы, проблемы с состоянием здоровья ввиду различного рода заболеваний и зависимостей и т.д. Этот интерес удовлетворяется зачастую не специалистами-психологами и не научном уровне. Такое состояние дел объясняется, в частности, тем отрывом от мирового научного сообщества в прикладной общественно-ориентированной психологии, который произошел в 30-80 годы этого столетия в СССР и России. Психологическая наука России стоит перед необходимостью ликвидировать этот отрыв и войти в мировое психологическое сообщество. Для решения такой задачи необходима разработка методологического подхода в консультировании и терапии, позволяющего как оценивать результативность применяемого подхода, так и проводить сравнение ряда консультативных или терапевтических процедур.

Нет необходимости приводить какие-либо новые или неопровержимые свидетельства для того, чтобы доказать возможность воздействия одного человека на внутренний психологический мир или внешнее поведение другого путем молчаливого выслушивания, или путем адресованных ему определенных комбинаций звуков и слов; изменением выражения лица, жеста и телодвижениями; различными видами физического контакта, как, например касанием, удерживанием, борьбой или лаской.

Эти факты, находящиеся на уровне здравого смысла и опыта, осознаются каждым задолго до того, как у него появляется возможность дать название этим процессам и задуматься над тем, как они происходят. То, что мы называем консультированием и/или психотерапией, представляет собой одну из установленных форм этого процесса, с помощью которой один индивидуум пытается воздействовать на другого. Такого рода психотерапия, т.е. лечение, основанное на умении говорить и слушать, заняло видное место в современной общественной и культурной жизни. Много работ посвящено описанию этого процесса, определению его сущности, демонстрации заключенного в нем возвышенного гуманизма, доказательству его совместимости с религией, обучению будущих терапевтов и убеждению пациентов. Теперь всем известно, что такое психотерапия, однако, гораздо легче объяснить предмет и метод, нежели доказать какое-

либо единичное утверждение с любой степенью научной точности.

Проблемы начинаются при попытке выдвинуть принципы и сформулировать законы, в соответствии с которыми функционирует метод психотерапии, и предсказать и оценить изменения, которые могут быть с определенной уверенностью отнесены к психотерапии.

Эти проблемы определили некоторую неуверенность относительно исследований в психотерапии. Например, существует предвзятое мнение относительно недостаточной достоверности наблюдений, отсутствия точности при оценке изменений, трудностей при контроле потенциально важных переменных и низкой, в целом, прогнозирующей способности теоретической базы, какой бы она ни была. Все эти факторы, а также многие другие, делают исследования в области психотерапии весьма рискованным, хотя и необходимым, предприятием.

Однако, как среди "чистых ученых" так и среди практиков психотерапии как процесса формирования человеческого поведения и отношений, существует признание того, что исследования в области психотерапии должны проводиться более активно и тщательно, хотя бы для того, чтобы дать хорошо обоснованные рациональные решения для достижения определенной ранее цели. Более того, мы считаем, что психотерапия как методика, является источником обширных данных, на основе которых возникнут новые теории, связанные с детерминантами человеческого поведения. Особенно актуальным является исследование социальных отклонений в поведении и изучение факторов, способных поддерживать или изменять такое поведение, а также связанный с ним психологический опыт.

В предлагаемом подходе по-новому определяются некоторые проблемы исследований в области психотерапии, а также, более широко - в области любого другого систематического процесса, связанного с воздействием на человеческое поведение, мысли и эмоции.

Исследование результатов психотерапевтического воздействия заключается в оценке всех личностных изменений, являющихся результатом терапии. Основной задачей исследования является измерение этих изменений и задача эта не проста.

Действительно, имеется ряд устойчивых данных о закономерностях терапевтического процесса, которые проявляются вне зависимости от конкретного случая, существуют формализованные процедуры измерения мотивации человека и степени эмоционального напряжения. Разработаны также процедуры измерения персональных аттитюдов и состояния душевного здоровья. Однако, при решении задачи измерения личностных изменений в ходе психотерапии возникают существенные методические ограничения. В основном, они таковы:

- в какой степени количественные измерения соответствуют той теории личностных расстройств, которую использует психолог? Какая шкала используется при этих измерениях: номинальная, порядковая, интервальная, пропорциональная?

-насколько точны измерения? Они абсолютны или относительны? Какая степень согласованности возможна между двумя и более наблюдателями, оценивающими одни и те же данные?

-можно ли отличить непосредственно наблюдаемое явление от производных объектов?

-сохраняется ли достаточный уровень точности (с обычной предсказуемой значимостью) благодаря непосредственной близости к наблюдаемому феномену.

Этот перечень вопросов может дать представление о том, в каком положении оказывается исследователь, серьезно рассматривающий различные теории, имеющие отношение к психотерапии.

Необходимо учесть и то, что если, начиная исследования, мы не претендуем ни на какую определенную теоретическую позицию в психотерапии, наиболее вероятно, что выбор параметров, которые предполагаются к изучению, будет заранее предопределен на основе уже составленного мнения о фундаментальной теоретической базе гуманистической психологии.

Предпосылки настоящего подхода согласуются с предложениями, сделанными Parloff, Kelman & Frank еще в 1954 году (1) -для оценки психотерапии и ее относительной эффективности должны быть соблюдены определенные основные условия. Необходимо, чтобы было возможно:

- дать объективное описание пациента в терминах психотерапии;
- измерять изменения в параметрах, позволяющих сравнивать различные типы лечения;
- описывать используемые терапевтические методики;
- описывать личность терапевта с точки зрения его способности оказывать влияние на различные типы пациентов.

На наш взгляд, эти положения могут быть дополнены необходимостью построения концепции качества адаптивного поведения или состояния психического здоровья. Очевидно, что именно изменения этого качества могут быть зафиксированы в исследовании.

Ввиду того, что оцениваемые изменения могут относиться как к количественным, так и к качественным параметрам адаптации поведения и/или оценки душевного здоровья, целесообразно использование процедур, позволяющих получать более или менее интегрированную оценку разнородных данных. Существенным является также и то, что происходящие изменения невозможно оценить с позиций оптимальности/неоптимальности, поскольку критерии оптимальности изменений не определены даже для отдельного индивидуума в конкретном жизненном случае.

Указанные выше ограничения определяют направление поиска методических средств,

адекватных сложности решения задачи оценки изменений в ходе психологического консультирования или терапии. При анализе существующих в настоящее время в психологии подходов к оценке мы обращаемся к широко известной в психофизике процедуре парных сравнений. Впервые этот метод был применен Г.Фехнером для оценки сравнительной предпочтительности

альтернатив, дальнейшее развитие метод парных сравнений получил в работах Л.Терстоуна, Р.Бредли и М.Терри.

Процедура парных сравнений позволяет проводить сравнительную оценку с использованием как качественных, так и количественных данных, что было показано нами в работах по инженерно-психологическому и эргономическому оцениванию систем "человек-машина" на ранних стадиях их разработки (2). Задача построения интегрального показателя инженерно-психологического или эргономического качества не может быть решена на современной стадии развития психологической науки, но решения ad hoc могут быть приняты с высокой степенью надежности на основании сравнительных оценок качества. Аналогичную ситуацию мы наблюдаем в современном отечественном психологическом консультировании и неклинической терапии, где существуют общественные ожидания интегральной (или абсолютной) оценки качества психологических процедур и/или изменений, полученных в ходе работы практического психолога.

Предполагается, что после построения концепции качества адаптивного поведения и/или состояния психического здоровья и применения ряда методических средств для модификации конкретной реализации этого качества представится возможность сравнения результатов методом парных сравнений. В работах современных авторов (3,4) показано применение процедур психофизики (парные сравнения и метод едва заметных различий) для решения исследовательских задач в психологии личности и психотерапии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Parloff, M.B., Kelman, H.C., and Frank, J.D. Comfort, effectiveness, and self-awareness as criteria of improvement in psychotherapy. *Amer. J. Psychiat.*, 1954, 3, pp. 343-351.
2. Ковалев Ю.Т. Инженерно-психологическая предпочтительность проектов на ранних стадиях разработки информационно-управляющих систем. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук. Л., ЛГУ, 1988.
3. Ozer, D.-J. Classical psychophysics and the assessment of agreement and accuracy in judgements of personality. *Special Issue: Viewpoints on personality: Consensus, self-other agreement, and accuracy in personality judgment. Journal of Personality*; 1993 Dec, Vol.61 (4), pp. 739-767.
4. Lu Ning, Zhu Changming. Psychological well-being and personality characteristics of patients with psychosomatic disorders. *Chinese Mental Health Journal*; 1995 Apr., Vol. 9 (2), pp. 60-63, 69.

* Факультет психологии СГТбГУ

ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ

Ассистент Е.Б. Кулева, В.Б. Ольшанская

В течение 1995-96 г. нами проводилась работа по социально-психологической адаптации глухих и слабослышащих детей и подростков на базе Ассоциации родителей детей-инвалидов по слуху

(АРДИС). Данная статья является первым описанием и попыткой анализа проделанной работы, и, как мы думаем, представляет

определенный интерес ввиду малой освещенности подобного рода вопроса в литературе по психологии и дефектологии.

Идея проведения серии тренингов возникла после встречи с родителями, где перед психологами и педагогами были поставлены вопросы, на которые было невозможно дать однозначные, короткие полные ответы. В частности, родители жаловались на то, что глухие дети, плохо умеющие владеть речью, посещающие школу для глухих или для слабослышащих, оказываются изолированными для общения. Также они были обеспокоены будущим своих, на первый взгляд рослых и сильных, а на самом деле, абсолютно беспомощных детей. Указывали на то, что плохо говорящий подросток, не всегда правильно понимающий смысл того или иного слова или фразы, часто оказывается предметом насмешек: сложности возникают с усвоением норм социального поведения в обществе, незнание которых может сделать человека социальным инвалидом.

Говорилось также о том, что по мере осознания себя непохожим на других, глухие дети как бы воздвигают стену между собой и слышащими сверстниками, отказываясь общаться с ними, стремясь к контакту с себе подобными, автоматически обедняя свой мир. Таким образом, к сенсорным ограничениям добавляются еще и социальные. Далее, плохо зная правила общения, глухой подросток испытывает большие проблемы с "нахождением своего места под солнцем", в умении отстаивать свои принципы и позиции (для некоторых из них

самостоятельный поход в магазин является проблемой). У "говорящих" глухих, которые в большинстве своем посещают массовую школу, имеются в чем-то сходные и в чем-то отличающиеся проблемы. Во-первых, основной сложностью является то, что глухой ребенок, привыкший к повышенному вниманию в семье, в массовой школе, оказавшись в ситуации, когда ему говорят: "Ты такой же как и все, или, по крайней мере, один из многих", может испытывать дискомфорт. Глухие дети в массовой школе, по вполне объективным причинам, могут испытывать трудность в понимании речи учителя и сверстников. Но учителя в школах как правило перегружены, утомлены, и в следствие этого раздражены. Дети могут быть жестокими не только по отношению к сверстникам с дефектом, но и в отношении друг к другу. И то и другое можно рассматривать как типичное явление. В результате совпадения типичных для массовой школы явлений возникает болезненная идея: "меня травят", "меня обижают" и т.д., "они смеются над моим дефектом".

Другой актуальной проблемой говорящих детей являются сложные отношения в семье. Общеизвестен тот факт, что научить говорить глухого является жизненно необходимым для развития его интеллекта, и сделать это чрезвычайно сложно. У глухого ребенка изначально отсутствует потребность говорить, и к тому моменту, когда это желание возникает, научить ребенка речи чрезвычайно сложно. Поэтому постановка речи у глухого

является невероятно сложной задачей. Как правило основная тяжесть решения этой проблемы ложится на мать. Она организовывает работу с сурдопедагогом и постоянно, дено и ношно, заставляет говорить,

альтернатив, дальнейшее развитие метод парных сравнений получил в работах Л.Терстоуна, Р.Бредли и М.Терри.

Процедура парных сравнений позволяет проводить сравнительную оценку с использованием как качественных, так и количественных данных, что было показано нами в работах по инженерно-психологическому и эргономическому оцениванию систем "человек-машина" на ранних стадиях их разработки (2). Задача построения интегрального показателя инженерно-психологического или эргономического качества не может быть решена на современной стадии развития психологической науки, но решения ad hoc могут быть приняты с высокой степенью надежности на основании сравнительных оценок качества. Аналогичную ситуацию мы наблюдаем в современном отечественном психологическом консультировании и неклинической терапии, где существуют общественные ожидания интегральной (или абсолютной) оценки качества психологических процедур и/или изменений, полученных в ходе работы практического психолога.

Предполагается, что после построения концепции качества адаптивного поведения и/или состояния психического здоровья и применения ряда методических средств для модификации конкретной реализации этого качества представится возможность сравнения результатов методом парных сравнений. В работах современных авторов (3,4) показано применение процедур психофизики (парные сравнения и метод едва заметных различий) для решения исследовательских задач в психологии личности и психотерапии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Parloff, M.B., Kelman, H.C., and Frank, J.D. Comfort, effectiveness, and self-awareness as criteria of improvement in psychoterapy. Amer. J. Psychiat., 1954, 3, pp. 343-351.
2. Ковалев Ю.Т. Инженерно-психологическая предпочтительность проектов на ранних стадиях разработки информационно-управляющих систем. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук. Л., ЛГУ, 1988.
3. Ozer, D.-J. Classical psychophysics and the assessment of agreement and accuracy in judgments of personality. Special Issue: Viewpoints on personality: Consensus, self-other agreement, and accuracy in personality judgment. Journal of Personality; 1993 Dec, Vol.61 (4), pp. 739-767.
4. Lu Ning, Zhu Changming. Psychological well-being and personality characteristics of patients with psychosomatic disorders. Chinese Mental Helath Journal; 1995 Apr., Vol. 9 (2), pp. 60-63, 69.

* Факультет психологии СПбГУ

ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ

Ассистент Е.Б. Кулева, В.Б. Ольшанская

В течение 1995-96 г. нами проводилась работа по социально-психологической адаптации глухих и слабослышащих детей и подростков на базе Ассоциации родителей детей-инвалидов по слуху

(АРДИС). Данная статья является первым описанием и попыткой анализа проделанной работы, и, как мы думаем, представляет

говорить, говорить... Подобного рода занятие требует массу сил, энергии, денег. В результате большая часть средств из семейного бюджета уходит на оплату педагогов, а мать зачастую отказывается от любимой работы и других занятий, приносящих удовольствие, посвящает львиную долю времени и сил своему ребенку. Если в супружеской паре возникают сложности во взаимоотношениях, то как правило, женщина чувствует себя крайне зависимой от мужа, говорит "кому я еще буду нужна с глухим ребенком", В результате у матери может накапливаться мощнейший агрессивный потенциал против собственных детей. Выразить свою агрессию оказывается чрезвычайно сложно, оставаться с ней и вынашивать ее внутри себя - еще сложнее. В результате - эмоциональные срывы, психосоматические заболевания. Далее, дети, привыкшие с самого раннего возраста находиться под жестким прессом родительского давления ("говори, говори, говори"), рано замыкаются в себе, часто становятся малоинициативными. Они начинают учиться намного раньше своих слышащих сверстников, им приходится меньше играть и больше заниматься.

Нами были разработаны три программы тренинга общения глухих: для не говорящих старших подростков от 15 до 17 лет, для говорящих детей от 9 до 12 лет, для говорящих подростков от 13 до 15 лет. Из трех программ удалось реализовать две. Последнюю программу не удалось провести по ряду организационных причин. Одновременно для родителей была предложена консультативная помощь. Дети 5-8 лет тестировались с помощью методик "Дерево", "Человек" и "Нарисуй семью".

Программа по социальной реабилитации глухих, плохо говорящих старших подростков задумывалась как сорокачасовой тренинг в течение осенних каникул. Сам процесс ведения группы технически был довольно сложным. Как мы уже указывали, группа состояла из плохо говорящих старших подростков. Они могут понимать речь по губам, но очень быстро устают, при этом, для того, чтобы им было все ясно, необходимо было медленно выговаривать слова. И в процессе этого мог теряться смысл связанных между собой слов. Когда они пытаются говорить сами, то начатая речь может быть понята после определенного привыкания. Задания записывались на доске, уточнения и пояснения делались ведущим в рабочих блокнотах письменно. Нами специально была отброшена идея работы с сурдопереводчиком с расчетом на то, что ситуация, когда им необходимо говорить и понимать самостоятельно, будет стимулировать способность к речевым контактам. В этом плане наши ожидания оправдались. Столкнувшись с проблемой непонимания, подростки действительно были вынуждены более активно стремиться понимать ведущего группы и стремиться делать свою речь более понятной.

Наша работа планировалась в двух направлениях: развитие коммуникативных навыков в доступной для этих детей форме, развитие чувствительности, которая может компенсировать недостаток слуха и речи, работа по соединению в процессе общения

коммуникативных навыков с развитой чувствительностью. То заметное напряжение, которое есть у глухих детей, когда они говорят или пытаются считывать информацию по губам собеседника, заметно снижает способность к восприятию. Родители отмечали, что пока дети маленькие, они очень многое понимают без слов, как только они начинают хорошо говорить, эта способность чувствовать речь снижается. Мы хотели восстановить эту способность чувствовать контакты и научить их использовать эту способность в общении. С этой целью была разработана серия заданий на развитие сенситивности.

1. Дети по очереди надевали повязки на глаза, члены группы менялись местами и надо было ладонью угадать, кто сидит перед тобой. До начала выполнения упражнения дети ладонью руки "запоминали" то ощущение, которое возникает от того или иного человека;

2. Дети писали "злые" и "добрые" тексты. Рукой запоминали определенное ощущение при чтении человеком своего "доброе" или "злого" текста; потом надевались повязки и определяли, какой из текстов читает каждый член группы.

3. Дети передавали определенное эмоциональное состояние, описывая времена года. Потом рукой чувствовали то эмоциональное состояние, которое возникало, когда они

читали свои тексты, и с завязанными глазами угадывали, какой из четырех текстов читал каждый из членов группы.

Выполняя эти задания дети показали себя очень чувствительными людьми, причем их сенситивность можно было тренировать и дальше. Осложнения возникали тогда, когда предлагалось задание на совмещение способности тонко чувствовать с отработкой элементарных упражнений тренинга общения; представить, как они чувствуют ту или иную ситуацию и сделать некий поступок, вытекающий из этого ощущения. Здесь они, как правило, напрягались, замыкались и отказывались продолжать эксперимент.

Результаты выполнения членами группы заданий тренинга общения сначала показались ошеломляющими:

Во-первых, группа не выдержала обычной тренинговой нагрузки 6-8 часов, и наши занятия превратились в работу психологического кружка (1 раз по 3 часа в неделю в течение учебного года). Во-вторых, на первых занятиях выяснилось, что члены группы не знакомы с психологической лексикой, и нам приходилось объяснять, что означает слово "общение", "характер". На вопрос "Какие вы знаете черты характера?" - отвечали в основном "плохой", "хороший", "добрый", "злой", после некоторых дополнительных объяснений появилась характеристика "умный-глупый" и только одна девочка написала "нежный-грубый". Задание на описание

своего психологического портрета группа выполняла около 2-х занятий. После этапа первого отчаяния и после того, как группа не разбежалась, а с удивительным постоянством в полном составе приходила на все занятия, ведущие поняли, что надо двигаться вперед,

немного изменив направление работы. Мы стали меньше уделять внимание заданиям на сенситивность и предлагали больше экспериментов из области социально-психологического тренинга.

Пока можно констатировать, что наиболее эффективными оказались поведенческие техники. Мы предлагали определенные поведенческие схемы и просили отработать их на практике. Члены группы сначала записывали свои реплики, потом проговаривали написанное. Другие участники тренинга оценивали, обычно по пятибалльной шкале, выразительность того или иного эксперимента. Набравший наибольшее количество баллов считался победителем и получал приз. Мы считаем, что за выразительностью стоит то, что в психокоррекции принято считать конгруэнтностью: единство мысли, чувства и слова. Нами отрабатывались также технические приемы ведения беседы, в частности, большее внимание уделялось технике постановки вопроса, так как известно, что умение задавать вопросы является важной характеристикой интеллекта. На первых этапах работы группы ситуация, когда дети спрашивали о чем-либо конкретном была крайне редка (вместо вопроса говорилась фраза "Не понимаю"). Это изначально делало их пассивными в процессе наших занятий. Обращает на себя внимание также малая психологическая устойчивость детей. В ситуации, которую они оценивали как неопределенную, когда трудно найти определенную линию поведения, они либо отходили в сторону, либо реагировали вспышками агрессии. Для развития психологической гибкости, мы использовали работу над этюдами. Мы давали задание показать какой-нибудь предмет. Сначала изображение предмета давалось на уровне игры в "Крокодил"; в последствии мы усложнили задание, предложив описать характер этого предмета. Причем, сначала они делали письменную работу с рассказом о характере этого предмета, потом показывали сам предмет. Когда группа угадывала название предмета, она называла показываемые черты характера. Мы очень близко подошли к инсценировкам и постановкам сюжетов с диалогами. Группа не завершила свою работу, но если говорить о перспективах занятий, то мы считаем: все вышеперечисленные направления (тренинги сенситивности, обучение правилам общения и инсценировки) должны усложняться и интегрироваться.

Работа в группе детей, посещающих массовую школу, носила иной характер. Наши наблюдения показали, что степень психологической гибкости зависит не от степени глухоты, а от уровня развития речи. Не степень сохранности слуха, а степень владения речью определяет сложности решения психологических задач.

Группа говорящих состояла из 12 детей в возрасте от 9 до 12 лет. Занятия продолжительностью 3 часа проводились 1 раз в неделю с февраля по май 1996 года. Все задания, которые предлагались нами, мало чем отличались от обычных экспериментов тренинга общения, а объем данной работы не позволяет дать подробную программу наших занятий.

Хотелось бы только указать, что в самом начале работа группы проходила в форме игры в космическое путешествие (мы распределяли

обязанности, выбирали командира, упаковывали вещи, прощались с Землей, сражались с метеоритами и даже вступали в контакт с внеземной цивилизацией). Такая форма проведения занятий позволила легко и органично включать самые разнообразные эксперименты на развитие коммуникативных навыков.

И самое главное, эта форма позволила отказаться от прямого разговора о тех их проблемах, которые ребята имеют в повседневной жизни. В нашем случае подобное обсуждение на начальном этапе работы группы оказалось невозможным. Наша игра позволила сплотить группу и выявить для ведущего основные проблемы членов группы.

В ходе этой работы нас интересовал вопрос: "Как такой дефект как глухота, с учетом развитой речи, влияет на социально-психологическую адаптацию в обществе". В результате проведенных нами занятий мы можем ответить, что все участники группы указывали на то, что у них есть проблемы в общении, но сама специфика проблемы является типичной для невротичного ребенка. Наиболее актуальным для всех членов группы является тенденция к эмоциональной изоляции. На вопрос: "Какую помощь вы хотели бы получить, когда у вас плохое настроение?" 90% участников ответили: (а это дети от 9 до 12 лет) "Обычно я справляюсь сам(а)". Заметно нежелание вступать в контакт друг с другом, и, если они хотели что-то сказать в группе, то предпочитали обращаться через ведущего. Во время занятий с целью сплочения группы была введена система "переводчиков".

Почти все дети получали значительную часть информации путем считывания с губ. В начале ведущий был вынужден повторять отдельные фразы несколько раз, что вызывало значительные временные потери и тормозило динамику группы. После того, как мы посадили рядом с каждым плохо понимающим живую речь, "переводчика", который лучше разбирал слова ведущего и помогал понять их товарищу, сократилось количество жалоб на непонимание; вместе с тем, вовлеченность в работу группы значительно возросла. Мы предположили, что жалобы на непонимание можно рассматривать как попытку ребенка, привыкшего быть центром в семье, привлечь к себе внимание. Это позволило нам сделать вывод, что одно из основных направлений работы группы - обучение сотрудничеству и кооперации - выбрано верно.

Большое внимание в группе уделялось обучению отреагирования и высказывания агрессии, умению распознавать и противостоять агрессии. Дети указывали, что они боятся оказаться в ситуации, описанной Э.Берном, когда Девочка в нарядном красивом платье просит Мальчика сделать для нее пирожок из грязи. Мальчик делает для нее пирожок, пачкаясь при этом сам, на что Девочка говорит, что не хочет играть с таким грязным Мальчиком. Это одна из тех травмирующих ситуаций, в которой никому не хочется оказаться на месте Мальчика. Мы инсценировали эту игру, причем исполнителям роли Девочки мы предлагали проиграть ситуацию дважды:

когда она планировала унижить товарища и когда она действительно хотела играть с пирожком из грязи. Исполнителю роли Мальчика нужно

было угадать, какой из двух вариантов проигрывает в данный момент Девочка, и найти способ поведения в ситуации, когда его унижают. Это достаточно сложное и жесткое задание было сделано в группе для того, чтобы снять свойственный участникам страх быть отвергнутым, и, в то же время, подготовить их к тому, что в жизни приходится встречаться и общаться с разными людьми.

Если говорить о рекомендациях для детей, владеющих речью, то необходимо принять во внимание наличие объективных причин для невротизации ребенка. Учитывая это, можно создать условия для гиперкомпенсации, которые позволят этим детям заметно опередить своих слышащих сверстников, в частности, те волевые усилия и трудолюбие, сформировавшиеся у них в процессе обучения речи, являются феноменальными и могут сделать их успешными во многих областях жизни. Большая нагрузка, которая испытывается родителями и педагогами, может рассматриваться по-разному: либо как тяжелый груз и бремя, либо как стимул к самосовершенствованию и саморазвитию. Мы считаем, что необходима специальная подготовка и консультирование психологом как родителей, впервые столкнувшихся с этой проблемой, чтобы снять первый стресс, наметить основные направления по психологическому развитию детей, освоить технические приемы работы с ребенком, так и консультирование родителей, давно занимающихся со своими детьми. Глухота как физический дефект безысходна, но возможности гиперкомпенсации безграничны.

Авторы выражают благодарность фирме "ЛИВ" и лично Е.И.Пинетаненовой за организацию и содействие в проведении работы, а также спонсорам программы.

* Кафедра практической психологии и социологии Спб ТИС;
АРДИС

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ЖЕНЩИН, ПОДВЕРГШИХСЯ НАСИЛИЮ

Ассистент А.В.Шаболтас

Данная статья представляет некоторые направления и трудности работы **Кризисного Психологического Центра для Женщин**, установки и представления относительно насилия самих пострадавших женщин, специалистов, специфику психологического консультирования в ситуациях насилия.

Работа телефона доверия для женщин, пострадавших от насилия началась в марте 1995 года. Открытие горячей линии и регулярной работы Кризисного Психологического Центра для Женщин в Санкт-Петербурге явилось итогом нелегкого, почти 4-х летнего пути, который, мы, группа женщин-психологов и социальных работников, прошли, начиная с осознания необходимости создания специализированной службы оказания помощи жертвам насилия, разработки

проекта, научных исследований и реальной помощи женщинам, страдающим от различных форм насилия.

К р и з и с н ы й
Психологический Центр для Женщин - организация общественная и неприбыльная. Мы существуем исключительно за счет фондовой и спонсорской поддержки и, конечно, за счет безвозмездного волонтерского труда наших сотрудниц. К сожалению, несмотря на наши многочисленные обращения, мы не получаем никакой государственной поддержки нашей деятельности.

Санкт-Петербург - 5-ти миллионный город, в котором 53%

населения составляют женщины. В нашем обществе основными

жертвами сексуального, физического и эмоционального насилия в

семье и за ее пределами являются женщины и дети. Если попробовать

сформулировать двумя словами, почему же женщины и дети чаще становятся жертвами, а мужчины - насильниками, то можно сказать,

что мужчины насилуют потому, что могут это делать и физически и

психологически. Уже в течение нескольких лет мы проводим

исследование о распространенности мифов относительно жертв

насилия у различных специалистов, психологов, юристов, врачей, милиционеров.

Результаты оказались

неутешительными.

Подавляющее большинство

считает, что жертва всегда сама виновата в насилии, провоцируя его тем или иным "неправильным" поведением или стилем одежды. Весьма распространенным является "ситуационный" подход к объяснению поведения мужчин, применяющих насилие. В ситуации насилия мужчина представляется как абсолютно неконтролирующее себя существо, находящееся в плену своих инстинктов, как "марионетка" в руках "провоцирующей" его женщины. Интересно, что в сфере государственного управления и принятия решений мужчина вдруг превращается из биологического создания во вполне уравновешенного, социально-ориентированного гражданина, разумно и мудро принимающего решения. Другим доводом против неконтролируемости вспышек насилия служат реальные исследования ситуаций насилия. Практически всегда насилие осуществляется по отношению к человеку, который находится в подчиненном положении, в неравных иерархических отношениях (жена, ребенок, старый или физически неполноценный человек). Насилие происходит тогда, когда насильник высоко оценивает шансы его успешного осуществления. Основным содержанием акта насилия является удовлетворение желания власти, контроля, гнева. Среди юристов, психологов широко распространен виктимологический подход относительно жертв, т.е. идея о существовании определенных типов женщин, которые подвергаются насилию.

Высказывается мнение о том, что жертва всегда сознательно или подсознательно желает быть изнасилованной и получает при этом удовольствие. Особенно часто эти слова можно слышать о жертвах сексуального насилия. Это мнение отражает широко распространенный уклон в сторону эротизации насилия, которое происходит с использованием не оружия а области гениталий. За формой не видятся содержание и причины актов насилия. Очень много неподтвержденных домыслов вокруг насилия и жертв. В своей работе мы стараемся идти от

реальности, от переживаний пострадавших женщин. Парадигма психологической помощи, да и помощи любого другого вида должна строиться не на вынесении приговора или однозначной оценки, а на индивидуальном подходе, индивидуальном уникальном опыте переживаний человека, нуждающегося в помощи.

Из чего же в настоящее время складывается практическая психологическая деятельность Кризисного Центра для Женщин в Санкт-Петербурге? В первую очередь из наших принципов: *конфиденциальности, анонимности, уважения прав личности, ненасильственности, бесплатности при оказании помощи в кризисных ситуациях, безусловного доверия к женщинам, независимо от возраста, социального статуса, национальности, религиозной и сексуальной ориентации.*

Кроме телефонного консультирования, проводится ежедневный очный прием, группы поддержки, тренинги уверенности для женщин. В Центре разработаны программы для детей и подростков по ненасильственному общению. В настоящее время мы ищем мужчину-психолога для проведения программ с мужчинами, использующими насилие "Мужчина может остановить насилие".

Конечно, срок работы нашего центра не позволяет делать однозначные выводы о характере и степени распространенности насилия против женщин в Санкт-Петербурге. Но вот некоторые реальные цифры:

- за год через телефон доверия обратилось более 800 женщин;
- каждая 6-я пришла на очную консультацию;
- из всех случаев насилия 35% составили обращения по поводу изнасилований;
- 53% - домашнее насилие (большинство из которых - избиения, сопровождаемые сексуальным и эмоциональным насилием);
- 12% - избиения вне дома;
- 9% - психологическое насилие;
- 20% женщин обращались в милицию, но лишь 2 дела доведены до суда;
- 70% всех случаев насилия совершалось знакомыми жертве людьми (мужьями, партнерами, друзьями).

Что же переживают пострадавшие женщины? Часто женщины, которые обращаются к нам в Центр абсолютно закрыты, не признают, что они пережили сексуальное, физическое или даже эмоциональное насилие. Вместо этого они говорят, что просто плохо себя чувствуют. Консультантам "горячей линии" приходится как бы "вскрывать" опыт насилия, который они пережили. Этот процесс может занимать более часа. По-прежнему в нашей культуре существует огромное количество барьеров для того, чтобы просто говорить о пережитом насилии.

Женщины, испытавшие насилие переживают сложные и противоречивые чувства: страх, бессилие, беспомощность, гнев по отношению к случившемуся и часто желание убить насильника, опасение, что они "плохие" женщины, что их секрет раскроется, чувство вины, отсутствие ощущения безопасности и бесполезность

обращения в государственные органы за защитой, где им придется раскрыть свою "тайну".

Большинство случаев, с которыми мы имеем сейчас дело, случилось давно, много лет назад. Я никогда не забуду слова одной женщины, которая, позвонив, сказала: "Спасибо за то, что вы есть, что я могу просто говорить, я молчала 20 лет". Женщины молчали не только по внутренним причинам, но и потому, что до сих пор не с у щ е с т в у е т специализированных служб для оказания помощи пострадавшим от насилия. Единственной службой, которой они могли воспользоваться с симптомами посттравматического стресса (по международным нормам изнасилование является таковым) была психиатрическая помощь. И это очень пугало многих женщин, так как в нашей стране существуют серьезные опасения у населения по поводу влияния последствий обращения в психиатрические службы на дальнейшую профессиональную и личную жизнь.

Длительное молчание, бытие наедине со своей бедой может иметь крайне негативные психологические последствия на дальнейшую жизнь, взаимоотношения с партнерами, семьей и обществом в целом. Такие женщины никогда не чувствуют себя в безопасности.

Жертвы сексуального насилия оказываются в ситуации почти полной изоляции и потери контроля за своей жизнью. Стыд, чувство вины, невозможность доказать ничего (потому что ты не выглядишь изнасилованной, без синяков и следов борьбы) заставляют женщину молчать.

Больше всего они боятся, что о случившемся кто-нибудь узнает, особенно близкие. За время работы у нас не было ни одного случая изнасилования, когда женщина была готова к юридической защите. Процедуры экспертизы, дознания, судебного разбирательства превращаются в дополнительные ситуации насилия, которые могут травмировать пострадавших еще больше. При наличии достаточного количества законов, зачастую реальное их применение отсутствует (например, 118 ст. УК РСФСР об ответственности за сексуальные домогательства со стороны лиц, имеющих власть была принята в 1926 году, но ни разу не использовалась). Правоохранительные и медицинские организации не рассматриваются женщинами как безопасные места, всегда есть угроза распространения информации. Поэтому, конечно, нам представляется невероятно важным **создание комплексной системы защиты** (медицинской, психологической, юридической) для людей, переживших насилие.

Что же представляется наиболее важным в психологическом консультировании женщин, переживших насилие как психологическую травму. По сути дела основной целью является восстановление всего, что было утрачено: доверия к себе, другим людям, автономии, инициативности, интимности в отношениях с другими людьми. Достижение цели основывается на возвращении контроля тому, кому была нанесена травма, т.е. восстановлении уверенности в том, что я могу управлять своей жизнью. В процессе консультирования мы стараемся

решить следующие задачи:
*уменьшение изоляции и стыда,
увеличение способов решения
проблемы, поиск возможных
способов*

заботы о себе, уменьшение посттравматических симптомов, возрождение веры и надежды.

Опыт работы различных зарубежных и отечественных служб с жертвами насилия показал, что люди проходят определенные стадии изменения своего состояния после травмы.

1 этап наступает сразу после травмы и длится приблизительно один день. Переживания, характерные для этого этапа заключаются в следующих словах: "Ничего не чувствую, это был кошмар, и я скоро проснусь, не верю." *Этот период можно назвать шоком.*

2 этап наступает через день, когда внешне и эмоционально жертвы делают вид, что ничего не произошло, могло быть гораздо хуже - это *период отрицания, отказа от случившегося.*

3 этап приблизительно наступает на 3-4 день и длится 7-10 дней, когда уже есть осознание реальности случившегося, *выражается в переживаниях депрессии.*

4.этап внешне *выражается в срывах на близких, окружающих* - это гнев - здоровый ответ на насилие, атаку. Опасность заключается в том, что гнев не сфокусирован на действительных виновниках случившегося.

5.этап может длиться значительный срок и выражается в постепенном принятии случившегося - это *этап разрешения.*

Словами

его можно отразить так: "Я не боюсь сказать, что я жертва и не

обязана ничего объяснять. И это, как и другие проблемы и трудности, пройдет".

Психологически существует большая разница между жертвой и пережившей травму. Сами пострадавшие женщины никогда не осознают на какой стадии реакции на травму они находятся. Поэтому представляется очень важным помочь осознать то место на шкале выживания, на которой жертва находится в актуальный момент (возможно, буквально, отражая на бумаге). Осознание своего места порой позволяет увидеть и будущие этапы, возможные решения. Исцеление боли от пережитого может быть тяжелым и длительным процессом, который консультанты помогают пройти женщинам. Кроме индивидуального консультирования мы предлагаем женщинам участие в группах поддержки, которые помогают избавиться от позорного ярлыка, повысить самоуважение, получить принятие со стороны других людей. Можно выделить 3 направления работы с пострадавшими:

1)безопасность (физическая, психологическая, эмоциональная);

2)воспоминания и депрессии, работа с чувствами;

3)восстановление связей.

В работе мы во всем руководствуемся интересами и желаниями женщин, *безусловной поддержкой их выбора.* В профессиональном смысле нам чаще приходится сталкиваться со случаями хронической травмы после насилия. После первых сессий женщины часто жалуются, что им стало хуже: "Была какая-то тупая боль, было плохо.

Но сейчас как будто все вернулось, накатило, боль обострилась". Это трудный процесс и для женщины и для консультанта - нормальный процесс изживания и принятия травмы. Очень остро стоит проблема

изоляции женщин, подвергшихся насилию в повседневной жизни. Обычно женщины не хотят рассказывать своим близким о случившемся. В единичных случаях мы сталкиваемся в своей работе с близкими пострадавших, которые переживают в свою очередь тяжелые чувства по поводу случившегося. Мужчины могут воспринимать насилие по отношению к своей партнерше как личное оскорбление, могут обвинять женщину или себя в случившемся. В любом случае, часто женщины не получают необходимой поддержки дома, т.к., находясь во власти собственных сильнейших переживаний, близкие не видят потребностей и нужд пострадавшей. Работа с чувствами близких людей обязательно должна включаться в стратегию длительного выздоровления женщин, переживших насилие. Травму переживают параллельно и пострадавшие и близкие, которые нуждаются в поддержке, информации о последствиях травматических событий, фазах и трудностях "выздоровления". При включении близких в случившееся, их "выздоровление" может помочь "выздоровлению" жертвы, если у близких не наступает "выздоровление", может быть блокирование "выздоровления" жертвы.

Мы в начале пути и еще многое предстоит сделать.

Мы очень нуждаемся в поддержке и обратной связи со стороны коллег и заинтересованных лиц.

Контактный телефон

Центра: 275-03-29.

Телефон доверия для женщин: 275-07-44.

КОНЦЕПЦИЯ ШКОЛЫ- ЛАБОРАТОРИИ

**Канд. техн. наук, доцент
С.А.Волков, Г.Н.Ищук**

Критическое состояние глобальной экосистемы и региональные экологические катастрофы, нарушение биосферных и психосоматических механизмов, влияющих на физическое, психическое и духовное здоровье людей, в том числе и через генные механизмы, больное общество и рост преступности стали острейшими проблемами нашего времени. Причин этого много, но основными являются *резкое усиление "давления" техносферы на природу, усиление потребительского отношения ко всему и массовое падение уровня культуры в широком ее понимании, особенно экологической и технологической культур.* Отрицательный эффект усиливается тем, что ряд технологий и видов техники выполнены недостаточно обоснованно и далеко не полностью учтено их воздействие на окружающую среду, разрушаемую ими. Они чужды экосистеме, не справляющейся с переработкой их отходов и не успевающей восстанавливаться. Человечество уже разрушило до 70% естественных био- и экосистем, способных перерабатывать отходы и защищать-жизнь на Земле. Разрушается озоновый слой, загрязняются атмосфера и водные бассейны, уничтожается плодородный слой земли, производится

Глубинные причины отрицательного влияния деятельности человечества на систему "человек-мир" кроются в *преобладании рациональной составляющей мышления, в дифференциации знаний, в противоестественной гуманитарной и естественно-научной составляющей культуры, в разобщенности во многих сферах деятельности фундаментальных и прикладных знаний, в ослаблении связей человека с природой.* Дальнейшее подобное развитие и экосистемы, и ноосферы может стать самоубийственным для человечества.

Эти тенденции, несколько смягченные энтузиазмом отдельных преподавателей, наблюдаются и в системе образования на всех уровнях и во всех сферах: содержательной, методической, организационной и в подготовке учителей, а также и других работников системы образования.

Так как образование определяет будущее развитие страны, а в мировом масштабе и всего человечества, то ясно, что *поворот от критического состояния нужно начинать в системе образования:* 1) работа с родителями и дошкольными учреждениями; 2) в школах и специализированных средних учебных заведениях; 3) в высших учебных заведениях.

Цель такой деятельности многопланова, но в основе ее лежит поворот к новому мировоззрению - переходу от конфронтации к сотрудничеству, от борьбы к созиданию. Не покорять природу и даже не управлять ею, а созидать на основе глубокого понимания сущности законов природы и законов развития открытых систем. В результате этого окажется возможным решить проблему снижения дисгармонии в системе "человек-технология-среда". Необходим пересмотр шкалы ценностей многими людьми и достичь этого легче с детского возраста. Необходим переход от методологии, опирающейся на бинарные одномерные "закрытые" модели к открытой методологии. Практицизм в развитии науки и в постановке системы образования привел к тому, что методы создавались, изучались и разрабатывались для решения конкретных задач; им отводилась служебная роль, тогда как **методология открытых систем** способна отражать развитие природы и вселенной. Только сейчас подошли к пониманию самоценности методов. Применение открытой методологии позволяет существенно повысить как эффективность образования, так и будущей деятельности учащихся. Основные принципы такого подхода - *"фундаментальность - синергетичность - целостность"*, а также *"неопределенность - дополненность - совместимость"*. Именно эти принципы обеспечивают саморазвитие открытых систем, в то время как мы привыкли в процессе обучения иметь дело с закрытыми моделями реальных открытых систем. В основе закрытой методологии лежат принципы *"определенности - объективности - замкнутости"*.

Исповедывание последних принципов приводит к "жесткости" системы/ разделению и разъединению людей, к повышению их агрессивности и проявлению агрессии, к тоталитаризму во всех областях и на всех уровнях. Открытая же методология обеспечивает путь к творчеству; различение, а не разделение, что и обеспечивает

реализацию принципов "дополнительности" и "совместимости", "неопределенность" же расширяет спектр выбора путей будущего, позволяя выбрать более эффективный.

Серьезной помехой внедрению открытой методологии и принципов синергетики являются стереотипы. Стереотипы - это не только привычные, а часто общепринятые способы мышления и действия, но и застывшая форма видения мира. Осознание недостаточности знаний и опыта не уменьшает уверенности в справедливости стереотипов. В результате человек сначала определяет, а только затем может увидеть... или не увидеть.

Стиль образования и воспитания опирается на стереотипы, определенные много веков назад христианской моделью, по которой ребенок уже при рождении несет в себе первородный грех и спасение ребенка достигается подавлением воли, полным послушанием и подчинением. Отрицание христианства в советское время не уничтожило репрессивного характера педагогики и подавления индивидуальности системой массового образования. Идеологизация и жестокая зависимость образования от политики прослеживается со времен Платона до наших дней, но такой стиль педагогического воздействия все в большей степени вызывает обратную реакцию и не только в плане послушания и подчинения, но и приобретения знаний.

Учитывая сложность нашего времени и финансовые затруднения госбюджетных организаций, предлагается практически почти беззатратный путь перехода к новому мировоззрению и новой культуре в системе образования, в том

числе и на начальном этапе -этапе школы-лаборатории.

Цели и задачи школы-лаборатории

Цели:

- 1) Школа-лаборатория как центр развития эффективной образовательной концепции.
- 2) Система обучения и воспитания, в основе которой заложено *саморазвитие учащихся*, формирование у них нового мировоззрения на принципах "от конфронтации к сотрудничеству" и "от борьбы к созиданию".
- 3) Достижение *физического, психического и духовного здоровья учащихся*.
- 4) Развитие *индивидуальности учащихся*, способствование формированию у них внутренней системы знаний на принципах "фундаментальности - синергичности - целостности", внутренней свободы, соединенной с необходимостью прекращения нарушений законов природы.
- 5) Создание *регионального профориентационного центра*.

Задачи:

- 1) Разработка отдельных курсов и материалов для традиционных учебных дисциплин, реализующих концепцию нового мировоззрения.
- 2) Разработка и внедрение теоретической учебной дисциплины

по здоровому образу жизни, а также практических занятий и методик к учебной дисциплине "физическое воспитание", обеспечивающих гармонизацию организма и его деятельности.

- 3) Конкретизация и приближение к жизни района, города и региона различных учебных дисциплин через краеведение.
- 4) Разработка туристских маршрутов в парковых зонах и ближних пригородах, реализующих учебные программы по краеведению, экологии и физическому воспитанию.
- 5) Разработка учебных программ и методических материалов для реализации п.п. 1, 2, 3 на основе открытой методологии.
- 6) Выработка взаимоотношений с учащимися на принципах сотрудничества с ними; оказание помощи в выявлении направленности, развитии и реализации их задатков и способностей.
- 7) Создание научных семинаров и групп школьников: "юный исследователь" (физик, математик, биолог, геолог, астроном, историк, литературовед, эколог...), "юный изобретатель", "юный турист" и т.п.
- 8) Разработка и внедрение компьютерной системы, обеспечивающей выбор профессии как на основе учета индивидуальных особенностей, в т.ч. и психологических, так и на основе текущей информации о различных профессиях, предприятиях, наличии вакансий, о специальных высших и средних учебных заведениях, об обеспеченности в них учебного процесса, возможном конкурсе и т.п.
- 9) Экспериментальная проверка концепции в школе-лаборатории.
- 10) Распространение опыта в Санкт-Петербурге и России, посредством организации научно-практических и методических семинаров, издания и распространения учебной, научно-методической и научно-популярной литературы.

Виды и формы деятельности

В школе-лаборатории юного петербуржца (школа № 79) выполнена большая и достаточно многоплановая работа по краеведению, правоведению и экологии. В перспективе намечается введение экономики и этнографии. Накоплен положительный опыт объединения уроков труда и рисования. Учащиеся, активно работающие в лаборатории, заметно отличаются от остальных школьников и по успеваемости, и по поведению. Они способствовали возникновению в школе климата искренности и доброжелательности, а также активизации потребности к познанию и творчеству, развитию сотрудничества и повышению ответственности за дело. Это еще не охватило всю школу и не стало нормой жизни школы. Еще не все учителя активно участвуют в работе лаборатории, но коллектив энтузиастов уже складывается.

Эффективность работы школы-лаборатории могла бы быть гораздо выше, если бы, практически все учителя и администрация школы представляли "союз единомышленников" и стояли бы на

позициях открытой методологии, придерживаясь принципов "фундаментальности - синергичности - целостности". Многим учителям необходимо преодолеть стереотипы "традиционного" массового образования и "репрессивной" педагогики, учиться для освоения и практической реализации открытой методологии, а также для внедрения в учебный процесс вышеназванных принципов.

Предлагаемая концепция не предусматривает принципиальной ломки учебного плана, традиционного учебного процесса. Принципиально новым будет перевод преподавания всех традиционных дисциплин и процесса воспитания на открытую методологию как в содержательной, так и в методической части, что открывает возможности саморазвития учащихся, повышает их творческий потенциал и в познании, и в процессе создания новых знаний.

В соответствии с целями школы-лаборатории намечены следующие **основные направления деятельности:**

1. Дальнейшая отработка и корректировка концепции.
2. Овладение сотрудниками школы-лаборатории и помощь ученикам в овладении открытой методологией и на ее основе новым мировоззрением (в младших и средних классах - на примерах).
3. Эксперимент по созданию "валеологического щита" в масштабах школы и дальнейшее его распространение на город, регион, страну.
4. Использование опыта выдающихся педагогов с учетом современного уровня научных и методологических знаний, а также ситуации в социуме и социальных стереотипов

для направленного
лично-
деятельностного
саморазвития учащихся.

5. Индивидуализация
обучения на основе
профориентационной
деятельности в
младших и средних
классах, помощь
старшеклассникам и
выпускникам школ в
выборе будущей
профессии.

В основе этой деятельности
лежит второй пункт, от
реализации которого зависит
успех школы-лаборатории и
широкого внедрения концепции.
Для работы с педагогами
предлагается цикл обзорных
лекций:

- 1) Система образования и
исторический обзор ее
развития;
- 2) Основы синергетики;
- 3) Основные принципы
открытой методологии;
- 4) Основы культуры
умственного труда;
- 5) Основные механизмы,
психология и методология
творчества;
- 6) Система "человек-мир"
и пути снижения ее
дисгармонии,
включая гипотезы о
непознанном;
- 7) Основы здорового образа
жизни.

На материале каждой из
этих лекций организуются
консультации и беседы с целью
углубленного изучения
вышеназванных блоков знаний.
Наибольшая эффективность
такой учебы может быть
достигнута, если вместе с
учителями такие занятия смогут
посещать родители и наиболее
интересующиеся данными

проблемами старшеклассники.

Распространение опыта работы школы-лаборатории

Апробация педагогического
опыта может осуществляться на
педсоветах, семинарах и научно-
методических конференциях.

Информация о работе
школы-лаборатории и
распространение опыта как
педагогического, так и
методологического может
осуществляться средствами
массовой информации, в том
числе через газеты и
периодические издания.

Предполагается публикация научно-методической, а также и популярной просветительской педагогической литературы.

Распространение опыта и дальнейшее развитие концепции образования будут осуществлять в той или иной степени выпускники школы-лаборатории независимо от вида будущей деятельности.

* Кафедра практической психологии СПб ГАСУ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНТЕНСИВНОЙ БАННОЙ ТЕРАПИИ (ИБТ), ПРОВОДИМОЙ В РЕЖИМЕ ГИДРОТЕРМАЛЬНОГО ПСИХОТРЕНИНГА

В.В.Лисихин

1. Повышение социально-психологической напряженности в обществе и ее влияние на здоровье человека.

У всех "на слуху" рассуждения политологов, социологов и экономистов в средствах массовой информации о переживаемом кризисе, который охватил практически все сферы жизни нашего общества. Есть ли выход из этого кризиса? Когда наступит долгожданная 'стабилизация'? Что делать для приближения этого момента? Эти и подобные им вопросы носят в эфирном пространстве России. События недавнего прошлого показывают, что кризис носит поступательный характер распространения с постепенным приближением непосредственно к системе жизнеобеспечения человека - его психике, расстраивая пока только ее функциональные связи с претензией на структурные разрушения. Вспомним, что кризис легализовался в 1991 году и внес изменения в *государственно-политическую сферу* нашей жизни, затем в 1993 году он обострился кровопролитием в *административно-правовых отношениях* нашего государства, а в 1995 году он заявил о себе в *финансово-экономической области* обвальным падением рубля. Когда и где он проявится в будущем? Есть основания предполагать, что следующий свой демарш кризис сделает в *морально-психологической сфере* жизни нашего общества в 1997 году и закончит процесс своего развития *взрывом социально-экологической обстановки* к 2000 году.

Стремительное изменение условий жизни повышает уровень требований к человеку, как субъекту деятельности, способному производить духовные и материальные ценности, а также поддерживать свое личное здоровье в грядущих чрезвычайно сложных испытаниях на выживание. Известно, что слабая *стрессоустойчивость* и низкая *адаптивность* организма ухудшают здоровье человека, формируя у него синдром хронической усталости. Государственная система здравоохранения и институты социального обеспечения по ряду объективных причин не в состоянии решить всех проблем, связанных с оказанием своевременной помощи населению. Поэтому из-за отсутствия единой программы преодоления кризиса в стране, многие пытаются в одиночку найти выход из сложившихся обстоятельств жизни. Одни - кончают жизнь самоубийством, другие -

становятся пассивными членами общества, уходя в алкоголизм и наркоманию, третьи - предпочитают отдаться религиозному фанатизму и тотальному мистицизму, четвертые - тщетно стараются извлечь "законную" выгоду из социально-экономических неурядиц текущего исторического момента, пятые - рискуя жизнью, выполняют свой профессиональный долг и пытаются в административно-правовом хаосе навести "порядок", шестые - беззастенчиво "ловят рыбку в мутной воде", надеясь на безнаказанность за содеянное. Иначе говоря, многие живут одним днем в состоянии глубокого внутреннего дискомфорта и хронического дистресса.

Лавинообразное нарастание нерешенных житейских проблем разрушающе действует на психику человека, требуя от него постоянно возрастающих усилий для поддержания душевного равновесия в повседневной жизни.

2. Создание условий для личной безопасности в обстановке всеобщего кризиса.

В настоящее время состоятельный в финансовом отношении человек еще может повысить безопасность своего здоровья, т.е. физическое, психическое и социальное благополучие, при помощи внешних атрибутов, окружив себя товарами из материалов природного происхождения (древесина, хлопок, шелк, шерсть и т.п.), питаясь экологически чистыми продуктами, применяя в доме полезные технические устройства для облагоустройства

микроклимата (ионизаторы воздуха, ультразвуковые ингаляторы, электрохимические активаторы воды, шедевры высокотехнологичной посуды и т.п.) и другие защитные средства (металлические двери, каменные заборы, бронемшины, телохранители и т.п.). Все перечисленное выше чрезвычайно важно и это желательно иметь каждому человеку в своем обиходе, но к великому сожалению этих средств в грядущих экстремальных условиях будет недостаточно для обеспечения надежной индивидуальной защиты здоровья от "случайной" угрозы его разрушения, т.к. деструктивные процессы одновременно развиваются на всех основных уровнях организации жизни человеческого сообщества и Всего Сущего: *личностном* (своеобразии психических переживаний и мотивов поведения), *семейном* (взаимопомощь и уравновешенность в отношениях между родными и близкими), *социальном* (устойчивое влияние государственных институтов на трудовые отношения человека в пределах административно-территориальной структуры), *государственном* (наличие ясной идеологической концепции, т.е. социально-политическое воплощение национальной идеи и правовая защита личности в процессе реализации этой концепции), *глобальном* (принятие приоритета гуманитарных общечеловеческих ценностей над технократическими и терпимое отношение к религиозно-культурным традициям всех

народов, населяющих нашу планету), *жизнеобразующем* (гармоничное взаимодействие со всеми представителями живой и неживой природы), *космическом* (оптимальность поведенческой активности человека в использовании неисчерпаемых возможностей Вселенной - экосистемы Всего Сущего, в т.ч. и человека).

Предполагается публикация научно-методической, а также и популярной просветительской педагогической литературы.

Распространение опыта и дальнейшее развитие концепции образования будут осуществлять в той или иной степени выпускники школы-лаборатории независимо от вида будущей деятельности.

* Кафедра практической психологии СПб ГАС У

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНТЕНСИВНОЙ БАННОЙ ТЕРАПИИ (ИБТ), ПРОВОДИМОЙ В РЕЖИМЕ ГИДРОТЕРМАЛЬНОГО ПСИХОТРЕНИНГА

В.В.Лисихин

1. Повышение социально-психологической напряженности в обществе и ее влияние на здоровье человека.

У всех "на слуху" рассуждения политологов, социологов и экономистов в средствах массовой информации о переживаемом кризисе, который охватил практически все сферы жизни нашего общества. Есть ли выход из этого кризиса? Когда наступит долгожданная "стабилизация"? Что делать для приближения этого момента? Эти и подобные им вопросы носят эфирное пространство России. События недавнего прошлого показывают, что кризис носит поступательный характер распространения с постепенным приближением непосредственно к системе жизнеобеспечения человека - его психике, расстраивая пока только ее функциональные связи с претензией на структурные разрушения. Вспомним, что кризис легализовался в 1991 году и внес изменения в *государственно-политическую сферу* нашей жизни, затем в 1993 году он обострился кровопролитием в *административно-правовых отношениях* нашего государства, а в 1995 году он заявил о себе в *финансово-экономической области* обвальным падением рубля. Когда и где он проявится в будущем? Есть основания предполагать, что следующий свой демарш кризис сделает в *морально-психологической сфере* жизни нашего общества в 1997 году и закончит процесс своего развития *взрывом социально-экологической обстановки* к 2000 году.

Стремительное изменение условий жизни повышает уровень требований к человеку, как субъекту деятельности, способному производить духовные и материальные ценности, а также поддерживать свое личное здоровье в грядущих чрезвычайно сложных испытаниях на выживание. Известно, что слабая *стрессоустойчивость* и низкая *адаптивность* организма ухудшают здоровье человека, формируя у него синдром хронической усталости. Государственная система здравоохранения и институты социального обеспечения по ряду объективных причин не в состоянии решить всех проблем, связанных с оказанием своевременной помощи населению. Поэтому из-за отсутствия единой программы преодоления кризиса в стране, многие пытаются в одиночку найти выход из сложившихся обстоятельств жизни. Одни - кончают жизнь самоубийством, другие -

На каждом из перечисленных уровней у современного человека множество проблем, к решению которых целесообразно приступать, начиная с личностного усовершенствования, т.к. профилактика внутриличностных конфликтов является обязательным условием при реализации намерений, связанных со смягчением и предупреждением социальных конфликтов в России, обострившихся в переходный период от одной общественно-политической формации к другой.

Как минимум, усилия личности на пути самосовершенствования должны быть направлены на развитие гармоничных (согласованных) отношений со своим окружением, а для этого необходимо осознать свое собственное чувство меры и обрести навык применения этого чувства в повседневной жизни.

3. Наличие проблемы в отношениях человека с окружающей действительностью и возможности ее решения

Углубление кризисной обстановки продолжается из-за того, что в сознании многих людей на основании негативного жизненного опыта сложился ложный стереотип поведения в конфликтных ситуациях, основанный на неадекватных стресс-реакциях человека. В результате образуется *замкнутый круг* - противоречия порождают кризис, который в свою очередь плодит новые противоречия! И все это происходит без намека на получение созидательного эффекта. Выход из порочного круга возможен, если при разрешении конфликтов ориентироваться на ритм существования (самоочищения) экосистемы, частью которой является сам человек. Тогда естественный процесс (ритм) разрешения конфликтов можно представить в виде гармонического ряда из следующих понятий:

- противоречие;
- проблема;
- активация;
- конфронтация;
- кульминация;
- кризис;
- стабилизация;
- интеграция;
- созидание.

Осознанию своих *стресс-реакций*, повышению их адекватности и совершенствованию модели поведения в стрессовых ситуациях посвящена часть программы ИБТ. Для повышения эффективности оздоровительного процесса в работе используются данные о состоянии электро-магнитного гомеостаза человека, которые могут быть получены на компьютеризированном диагностическом комплексе "Зодиак-94". Информация о нарушениях структурно-функциональной целостности организма, зафиксированная на полевом уровне, позволяет предвидеть возможные деструктивные процессы и своевременно принимать необходимые меры к их устранению. Управление процессом разрешения внутриличностных конфликтов на полевом уровне позволяет значительно ускорить темп оздоровительного процесса, при этом проживание конфликтных ситуаций осуществляется в другом масштабе времени и события

движущейся от поверхности тела к наружной границе энергетического "кокона" и обратно. *Кожа* человека является реальным местом перехода энергии "ЦИ" из внутренней ипостаси ("ЦЗУН-ЦИ") во внешнюю ("ВЭЙ-ЦИ") и обратно, поэтому кожа выполняет интегрирующую роль, что подтверждается многообразием ее физиологических функций (защитной, дыхательной, питательной, выделительной и др.)- Чистая и здоровая кожа функционирует как вспомогательные легкие, сердце, печень, почки и селезенка, являясь при этом самой большой эндокринной железой, масса которой составляет 20% от общей массы тела человека.

4. Цель и задачи ИБТ, проводимой в режиме гидротермального психотренинга

Учитывая современные представления о психике, субстратом которой является не только головной мозг, но и вся телесная организация человека, в гидротермальном психотренинге органично объединяются достоинства физиотерапии и психотерапии. Реализация принципа комплиментарности (дополнения до целого) в поддержании состояния динамического оптимума поведенческой активности человека достигается моделированием в банной обстановке умеренных стрессовых ситуаций от физических (природных) раздражителей и сознательным проживанием всех естественных этапов разрешения конфликтов. В таком моделировании стрессовых нагрузок повседневной жизни максимально возможно используются способности человека и технические достижения цивилизации. *Во-первых*, человек находится в сознательном состоянии и полностью открыт действию стрессоров на всю поверхность тела, *во-вторых*, параметры физических раздражителей (тепло, холод, запах, свет и т.п.) имеют широкий диапазон регулирования, *в-третьих*, для обеспечения принципа комплиментарности в тренинге учитываются древне-китайские представления, по которым все проявления объективного мира (в нашем случае - раздражители) имеют мужскую - ЯН или женскую - ИНЬ природу, *в-четвертых*, диагностический комплекс "Зодиак-94" выявляет приоритеты ЯН-ИНЬ в БЭИС человека и *в-пятых*, используемые в тренинге элементы современных западных психотехник позволяют провести процесс разрешения внутриличностных конфликтов в ускоренном темпе при сохранении естественного ритма самоочищения экосистемы.

Целью лечебно-оздоровительных мероприятий курса интенсивной банной терапии является устранение антагонизма в восприятии человеком естественных противоречий реальной жизни и раскрытие резервных возможностей его биоэнергoinформационной системы (БЭИС) для разрешения внутриличностных конфликтов.

Для достижения поставленной цели на занятиях психотренинга решаются следующие *задачи*:

- определяется индивидуальный оптимальный режим свободного дыхания и дается практический навык его применения в стрессовых ситуациях;
- формируется оптимальный уровень концентрации внимания на раздражителе через осознание телесных ощущений и предлагается

механизм его использования
при воздействии
психологических стрессоров;

- уточняется эталонный
перцептивный образ
(ЭПО) нахождения
человека в состоянии
динамического оптимума
своей поведенческой
активности;

- нарабатываются
устойчивые навыки
созидательного (беската-
строфного) поведения.

Проведение ИБТ в режиме гидротермального психотренинга не требует специального и дорогостоящего оборудования, т.к. занятия могут проходить в условиях типовых банных отделений с обычным оборудованием - русская парная, сауна, микробассейн, душевые кабинки, лавки в мыльном помещении, тазы и резиновый шланг. Желающие участвовать в гидротермальном психотренинге должны учитывать следующие медицинские противопоказания:

а) абсолютные

- онкология злокачественная
и доброкачественная;

- все психические
заболевания

- наследственного
происхождения;

- все острые заболевания
внутренних органов;

- венерические болезни и
грибковые заболевания
кожи;

- органические заболевания
сердца (миокардит,
эндокардит,
перикардит и стенокардия).

б) относительные

- острые простудные
заболевания;

- состояния после
полостных операций;

- болезни крови и заболевания кожи (обширные или инфекционно-аллергические, а также повреждения);
- менструальный период и беременность.

5. Перечень основных лечебно-оздоровительных мероприятий

Методика ИБТ в режиме гидротермального психотренинга не исключает одновременное медикаментозное лечение и может применяться как профилактическое средство, предупреждающее возникновение многих заболеваний и синдрома хронической усталости. Программа каждого занятия состоит из нескольких основных психо-физиотерапевтических процедур, краткое содержание которых сводится к следующему:

5.1. *Установка.* Результат размышлений клиента о том, что конкретно он хочет получить в процессе тренинга, записывается кратко в виде предложения из 5..7 слов, которое затем преобразуется самим клиентом в одно ключевое слово (свертку). Инструктор в процессе определения "свертки" проводит психодинамический мониторинг высказываний клиента. В результате мониторинга выделяются слова, имеющие когнитивный диссонанс, т.е. несоответствие вербального ответа исходной сенсорной информации, и заменяются синонимами. Таким образом формируется установка на каждое занятие с рассмотрением все более масштабных уровней организации жизни человеческого сообщества. Клиент на заключительном

занятии имеет полную картину своих устремлений с ясным пониманием актуальных потребностей, интересов, возможностей, целей, решений, средств и ожидаемых результатов. Эта

индивидуальная программа поведения органично вписана в процесс разрешения конфликтов не только на личностном, но и на всех остальных уровнях (семейном, социальном, государственном, глобальном и т.д.)

2. *Самонастрой.* На каждом занятии во время психофизического тестирования клиента на стрессоустойчивость самочувствие достигает оптимального уровня, при котором клиент находится в состоянии душевного равновесия. С каждым разом это состояние осознается все яснее и запоминается с мельчайшими подробностями сенсорных переживаний. Так, находясь под умеренным воздействием физического раздражителя (струя холодной воды из шланга), клиент раскрывает свои адаптационные возможности и выходит на границу своего внутреннего комфортного пространства, где еще сохраняется душевное равновесие. В этом состоянии формируется эталонный перцептивный образ (ЭПО) актуальной поведенческой активности (адекватных стресс-реакций) для сохранения наилучшего самочувствия. Применение ЭПО в повседневной жизни позволит успешно регулировать свою поведенческую активность и поступать гармонично (не разрушая ни себя, ни окружающих).
3. *Русская парная.* Режим парения динамичен и имеет специфику в каждой фазе процесса разрушения внутриличностных конфликтов. На первом этапе прогрева в русской парной создаются условия для возникновения у клиента эмоционально-чувственных переживаний и происходит психоэмоциональная разрядка. На втором этапе прогрева от клиента требуется мобилизация физиологических возможностей и активация интеллектуальных способностей (внимание, память и др.) для сохранения душевного равновесия.
4. *Водные процедуры.* Удивительные свойства воды и способность ее в естественных условиях принимать три агрегатных состояния: твердое (лед), жидкое (вода) и газообразное

(пар),
позволяют использовать ее для расширения диапазона
воздействия
стрессоров на человека в гидротермальном психотренинге.
Водные
процедуры подбираются и проводятся строго
индивидуально. Общая
направленность развития оздоровительного процесса
такова, что к
середине курса температурная контрастность максимально
возрастает,
а затем, по мере развития чувствительности и улучшения
саморегу
ляции, температурный режим поддерживается на достигнутом
уровне,
стимулируя у клиента инициативу в совершенствовании
модели своего
поведения для сохранения душевного равновесия.

5. *Массаж.* Эта часть занятия состоит из гигиенической
процедуры, растирания всей поверхности тела и
особенно
рецепторных зон вдоль позвоночника от копчика до
основания черепа
и обратно. Это происходит под произвольным контролем
клиента за
динамикой телесных ощущений, что создает
условия для
самостоятельного снятия болезненных проявлений. В этой
процедуре
целесообразно проводить сеанс аутотренинга по
закреплению
установок (сверток), подготовлен-ных в начале занятия.

После оздоровительных процедур, полученных по программе
курса ИБТ, рекомендуется один раз в неделю для закрепления

положительных результатов посещать группу здоровья при Эко-центре "Водолей".

6. Заключение

Интенсивная банная терапия (ИБТ), проводимая в режиме гидротермального психотренинга - это оригинальный метод естественного оздоровления по принципу комплиментарности (дополнения до целого). Его можно классифицировать как метод телесноориентированной психотерапии, синтезирующий достоинства физиотерапии и психотерапии. В лечебно-оздоровительные мероприятия ИБТ могут гармонично вписаться лечебные средства традиционной и нетрадиционной медицины.

ИБТ в естественном ритме, но в ускоренном темпе, проводит человека по всему процессу **р а з р е ш е н и я** внутриличностных конфликтов. Положительный результат, полученный на личностном уровне, обязательно реализуется на всех основных уровнях организации жизни человеческого сообщества - семейном, социальном, государственном, глобальном и др.

Р а б о ч и м телом в процедурах ИБТ является плазмообразная субстанция (жизненная сила или энергия ЦИ), которая наиболее ярко проявляет свое внутреннее единство на поверхности тела, поэтому состояние кожи человека является индикатором его здоровья.

Ц е л ь ю лечебно-оздоровительных мероприятий ИБТ, проводимой в режиме гидротермального психотренинга, является устранение антагонизма

в восприятии человеком естественных противоречий реальной жизни и раскрытие резервных возможностей его биоэнергоинформационной системы (БЭИС) для разрешения внутрличностных конфликтов.

Метод обладает привлекательностью потому, что он реализуется с опорой на многовековые традиции русской банной культуры и в своем арсенале имеет научно-обоснованную компьютеризированную диагностическую программу "Зодиак-94", апробированную в ВМедА.

Технология оздоровительного процесса ИБТ носит комплексный характер и объединяет в себе представления древнекитайской классической философии исцеления (теории ИНЬ-ЯН, У-СИН и др.) и практику современных западных психотехник (Лайв-спринг, Ребефинг, НЛП и др.), не вступая в противоречие с известными методиками естественного оздоровления (гомепатия, фитотерапия, лечебное голодание и др.).

Перспективной особенностью метода ИБТ является то, что он может быть адаптирован к решению многих социально-психологических проблем. Он несет в себе заряд исторического оптимизма и пропагандирует идею, что на смену текущему кризису обязательно придут периоды стабилизации и интеграции всех здоровых сил общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцев А.К. Социальный конфликт на предприятии. Калуга, 1993. - 188 с.
2. Немо Р.С. Психология. - М. : Просвещение, 1990. - 301 с.

3. Урываев Ю.В. Гармония живой регуляции. - М.: Изд. Сов. Россия, 1975. - 244 с.
4. Арлычев А.Н. Саморегуляция, деятельность, сознание. СПб.:Наука, 1992.-148 с.

5. Марков Ю.В. Рефлексотерапия в современной медицине. СПб.:Наука, 1992.- 182с.

6. Боголюбова В.М., Матея М. Сауна. Использование сауны в лечебных и профилактических целях. М. : Медицина, 1985. - 212 с.

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ С ЭЛЕМЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ

учитель химии Л.В.Козырева

- Химия - это наука, эксперименты, открытия, которые позволяют совершенствовать мир человека.
- Химия - это наука о дымах, жидкостях, газах; это практический опыт.
- Химия - это важная и интересная наука о веществах, разные опыты, длинные формулы и всем нужная таблица Д.И.Менделеева.
- Химия - это наука о взаимодействии веществ; это познание нового.

Так на первом уроке *химии - творческой мастерской* пишут в своих работах-размышлениях учащиеся восьмых классов о науке, которую будут постигать. Формулируя определение, дети живут в своем собственном мире, в мире своих чувств и представлений. А как восторженно удивляются они, когда понимают, что все определения правильные, так как они основаны на их личном жизненном опыте, их личном восприятии, а научные определения им еще предстоит открыть. Но не дает покоя ребятам вопрос: "Каким должно быть научное определение химии?". У детей появляется информационный запрос, личная заинтересованность, рождается нетерпение познать истину и возникает потребность работы с научными источниками (учебником, энциклопедией). А второй урок с элементами мастерской по теме: "Вещества. Важнейшие физические свойства веществ." вызовет у ребят "шквал вопросов", когда они будут всего лишь внимательно рассматривать "баночки и колбочки с разноцветными веществами". Чем пахнут вещества? Взрывоопасны ли? Где их используют? Почему разноцветные? Что такое "вещество"? Почему одни вещества твердые, другие - жидкие или газообразные? Как их получают и из чего? Есть ли среди веществ: кислота? спирт? взрывчатка? и другие вопросы. Учениками делается запрос, на который будет работать вся информация, подобранная к данной теме.

В мастерской происходит познание в творчестве через индивидуальную и коллективную работу, когда включаются в действие все каналы восприятия человека. Это познание себя, мира через свои ощущения.

А какие замечательные работы пишут учащиеся на мастерской "Кислоты": "Как хорошо быть кислотой!", "Как хорошо быть индикатором!" Это и проза, и стихи, и юморески. Неповторимо их художественное творчество по заданию: изобрази ответ на вопрос: "С

чем у тебя ассоциируется кислород?" Это и полет фантазии, и реализация художественных способностей, и неотъемлемая связь химии с биологией.

"Вообразить... Выдумать... И чувства, и логика... И свободные ассоциации, и рациональное размышление. Работают оба полушария головного мозга - логическое и образное." И как результат - желание познавать - самостоятельно формировать свое знание.

В процессе творчества, в процессе активного общения с прекрасным образуется и проявляется единство эстетических чувств, сознания, поведения, деятельности школьника - его эстетическая культура.

Проблема эстетического развития индивидуальности учащихся через предметы естественного цикла рассматривалась на заседаниях методического объединения учителей химии, биологии, физики, при проведении недели методического мастерства по данной теме (открытые уроки, семинар). Цель недели состояла:

- в выявлении возможных направлений в теории и практике преподавания предметов естественного цикла в русле эстетического развития учащихся путем изучения соответствующей литературы, обсуждения полученной информации и обмена опытом;
- в корректировке программ и учебного планирования;
- в использовании полученных знаний для практической работы.

В результате работы учителей методического объединения было определено, что методический принцип подхода к проведению уроков должен состоять в необходимости раскрытия не только понятия, но и эстетической ценности изучаемых природных явлений и науки:

- Красота природы в непрерывном движении, изменении. Творческие силы природы прекрасны своей неисчерпаемостью.
- Целесообразность - одна из эстетических ценностей мира - основа природной красоты (соответствие предметов, явлений, организмов своему жизненному назначению).
- Симметрия как вид гармонии природы.
- Внутренняя красота природы выражена в научных теориях.
- Красота науки в математических формулах, в точных экспериментах, в конструкторских решениях; в логике, простоте, неоспоримости.
- Связь жизни ученых с искусством.

Мир прекрасного - это реальная красота природы живой и неживой. Красота - это призыв жить и действовать, становиться лучше, чище, добрее.

В.А.Сухомлинский писал: "С восприятия и познания красоты начинается воспитание эстетической культуры, воспитание чувств". Однако далее

он отмечает, что на эту красоту ребенок сам не обратит внимания, если ее ему не показать, не рассказать о ней.

* 546 школа Красносельского района
Санкт-Петербурга

УЧИТЬ ПОНИМАТЬ И ЛЮБИТЬ ГОРОД - ВАЖНАЯ ЗАДАЧА РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Учитель истории А.В.Митрофанова-Сперанская

Санкт-Петербург - город, беглый взгляд на который, только ослепляет. Понимание и восхищение может придти лишь после пристального всматривания, тщательного изучения. Нельзя говорить, что книга прочитана, если только просмотрены иллюстрации. Так и наш город подобен книге, на страницах которой поколение за поколением пишет историю Санкт-Петербурга. Что же напишут на белых страницах юные жители Северной Пальмиры? Это зависит от родителей и от нас, учителей. Наша задача воспитать достойного гражданина, человека, любящего и уважающего город, способного раскрыть свою душу для подлинного восприятия души города. Эта задача является составной частью более общей - развития индивидуальности учащихся. Решение этой общей задачи осуществляется в настоящее время многими школами Красносельского района в соответствии с общей концепцией развития районной образовательной системы (1).

Изучению истории города уделяется большое внимание в учебных заведениях Санкт-Петербурга. Уже несколько лет преподается этот курс и в средней школе общеэстетического развития № 546 Красносельского района. С начальных классов учащиеся получают первичные знания по географии и истории города, приобщаются к его удивительной и неповторимой культуре, знакомятся с архитекторами и их бессмертными творениями. Но, если в начальной школе материал носит вариационный характер, то в средних и старших классах курс систематический и интеграционный. Школа дает большую возможность для создания творческих программ и способствует их реализации. Одна из них разрабатывается мною для 5-9 классов в контексте истории России. С 1993 года эта программа проходит проверку на базе трех экспериментальных эстетических классов, в одном из которых я являюсь классным руководителем. Каждый год программа усовершенствуется и дополняется новыми творческими идеями, в ее создании мне очень помогают сами ребята.

Программа делится по периодам правления российских императоров, отдельно рассматривается Ижорская земля в далекой древности и советский период. Такое изложение материала представляется наиболее удобным, так как позволяет опираться на знания по курсу истории Отечества, полученные в пятом классе и постоянно закрепляемые в последующих. Программа предусматривает знакомство учащихся с историческими событиями, произошедшими в нашем городе, стремится воссоздать картины быта, нравов древних племен, населявших Ижорскую землю, а затем петербуржцев. В курсе показана необходимость основания нашего города и основные этапы застройки и заселения. Большое внимание уделяется выдающимся

творцам облика Северной столицы. С самого начала ребята учатся пользоваться картами, составлять схемы. С пятого класса мои ученики выполняют различные самостоятельные творческие работы: клеят макеты, сами фотографируют, пишут сочинения, стихи, рассказы о городе, рисуют любимые места, создают альбомы-путеводители. Мы часто ездим на экскурсии для закрепления пройденных тем, помня, что наш город - музей под открытым небом. В школе проводятся лекции по искусству на материалах Эрмитажа и Русского музея. Много говорим о практическом применении знаний по истории Петербурга: они не только помогают ориентироваться в огромном городе, но и позволяют себя чувствовать в нем хозяином, а не иностранцем.

В пятом и шестом классах охватывается период истории города до конца XIX века, одновременно с этим идет подготовка к экзамену в седьмом классе по курсу эстетики. Мы вместе готовились к нему целый учебный год: ребята повторяли изученное, систематизировали свои знания. Им в помощь мною были составлены разработки к экзамену. Много тренировались на слайдах, закрепляли на пеших и автобусных экскурсиях. На экзамене ученик должен был показать свои знания не только по истории города, но и по литературе, изобразительному искусству.

В восьмом и девятом классах мы вместе будем закреплять изученное ранее, повторять, связывать прошлое и настоящее, пытаться

представить наш город в XXI веке.

Работа над программой продолжается. В 1996 - 1997 учебном году мною будет разработан и апробирован период с 1900 г. до конца Великой Отечественной войны.

В заключение хочется отметить, что с каждым годом у учеников растет интерес к изучению истории Санкт-Петербурга. Я вижу, как с каждым годом все больше и больше ребят открывают для себя что-то новое, хотят вернуть нашему городу былое величие, стать образованными и интеллигентными людьми, носящими гордое звание петербуржца.

* 546 школа Красносельского района
Санкт-Петербурга

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ
АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ
РУССКОГО
ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЫ (ВОЗМОЖНОСТИ
ДЛЯ
ФОРМИРОВАНИЯ
ОБОБЩЕНИЙ)

Канд. филол. наук
Л.В.Савельева, член БПА

Приходится констатировать, что в современном обществе в силу самых разных причин происходит снижение уровня как общей, так и языковой культуры. В этих условиях особенно значимым становится тот период в обучении ребенка, когда закладывается фундамент его языкового образования, то есть период обучения в начальной школе.

Успех в этой работе зависит не только от

возможностей ученика и мастерства учителя, но в немалой степени и от того, из какого

учебника получает ребенок основы знаний о родном языке. Реализация своего права выбора программы и учебника имеет смысл только в том случае, если учитель имеет представление об объективных критериях оценки содержания и методического аппарата любой учебной книги.

Нередко учителя и целые педагогические коллективы, полностью доверяя прогрессивным по своей сути и привлекательным по форме выражения концепциям авторов различных учебных программ и целых дидактических систем, не учитывают, что провозглашение какой-либо идеи и ее воплощение в конкретном учебнике - это не одно и то же.

В последние годы наблюдается определенное повышение внимание авторов психолого-педагогических исследований к проблеме формирования обобщенных знаний и умений школьников (работы Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, Л.И.Айдаровой, П.С.Жедек, М.М.Ра-зумовской, Е.Г.Шатовой, П.М.Эрдниева и др.)- Так, например, Е.Г.Шатова отмечает: "В теоретическом и практическом плане обучение уже рассматривается не как накопление суммы разнообразных знаний, а как целенаправленное формирование у учащихся системы понятий, закономерностей, обобщенных структур, свойственных изучаемой науке, позволяющих глубоко осознавать ведущие идеи конкретного учебного предмета и на этой основе овладевать общими приемами решения самых разнообразных задач и их классов".¹

В данной статье современные учебники русского языка для начальной школы рассматриваются с точки зрения их возможностей для формирования обобщенных орфографических знаний и умений. *Сопоставляются следующие учебники:*

- 1.А.В.Полякова. Русский язык: Пробный учебник для 2-го класса. - М., 1994.
- 2.М.П.Закожурникова, Ф.Д.Костенко, Н.С.Рождественский. Рус-ский язык: учебник для 2-го класса трехлетней начальной школы. - М., 1995.
- 3.Т.Г.Рамзаева. Русский язык: учебник для 3-го класса четы рехлетней начальной школы. - М., 1995.

Анализ осуществлялся на материале одной орфографической темы - правописание парных звонких и глухих согласных в корне (см. таблицу).

Показатели для сопоставления учебников, приведенные в таблице, требуют разъяснений. Прежде всего анализировалось название орфограммы, присутствующее в формулировке темы (1-й показатель). При этом обнаружилось, что полное название орфограммы, указывающее на совокупность ее существенных признаков (фонетического и морфологического), имеется только в учебнике Т.Г.Рамзаевой ("Правописание слов с глухими и звонкими согласными в корне"). И в учебнике А.В.Поляковой, и в учебнике М.П.Закожурниковой указан только фонетический признак (парные

¹ Шатова Е.Г. Методика формирования обобщений при обучении орфографии. -М., 1990, с.3

Таблица

Возможности учебников русского языка для начальной школы в плане формирования обобщенных орфографических умений (на материале темы "Правописание слов с глухими и звонкими согласными в корне")

Учебник Показатели для сопоставления	А.В.Поляковой	М.П.Закожурниковой, Ф.Д.Костенко, Н.С.Рождественского	Т.Г.Рамзаевой
1. Указание на совокупность признаков (фонетических и морфологических) в названии орфограммы	-	-	+
2. Наличие материала для сопоставления гласных и согласных, глухих и звонких согласных звуков (обобщение на подготовительном этапе)	+	+	+
3. Обобщенное (одновременное) изучение сходных орфографических явлений в рамках одной орфограммы	-	-	+
4. Наличие упражнений, нацеливающих на самостоятельное распознавание орфограммы	+	+	+
5. Наличие упражнений, нацеливающих на осознание совокупности признаков проверяемого и проверочного слова	-	+	+
6. Наличие аппарата организации усвоения для формирования обобщенного правилосообразного действия	-	-	+

звонкие и глухие согласные) и отсутствует указание на морфему, определяющую место орфограммы в слове.

Во всех учебниках уделено внимание предварительной (фонетической) подготовке

учащихся к восприятию орфографического правила (2-й показатель), но предусмотрено различное содержание этой подготовительной работы. Если в учебнике Т.Г.Рамзаевой до текста правила в обобщенном виде представлена информация об

отличиях звонких и глухих согласных звуков (причем приводятся еще и мягкие варианты данных пар звуков), то в учебнике М.П.Закожурниковой соответствующая информация находится в тексте самого правила. В упражнении до правила дается только материал для наблюдения над произношением слов.

Содержание подготовительной работы в учебнике А.В.Поляковой нельзя признать удовлетворительным. Формулировки некоторых вопросов и заданий, отбор языкового материала для наблюдений в упражнениях, которые предлагаются до знакомства с правилом, провоцируют образование у учащихся ложных обобщений.

Так, например, упражнение 164 (с. 63) состоит из следующих заданий:

1. Прочитайте.

Травка, рыбка, лодка, зубки, трубка, ягодка, коробка, кружка, когти, березки.

2. Прислушайтесь, как произносятся выделенные звонкие согласные в середине слова. Какие звуки - звонкие или глухие - следуют за выделенными буквами?

В формулировке второго задания допущено смешение звуков и букв: ведь выделены в словах буквы, а звонких согласных звуков в середине слова здесь нет и быть не может.

После наблюдения за произношением перечисленных в упражнении слов учащиеся должны придти к выводу, формулировка которого тоже не может быть признана научной: "В середине слова звонкие согласные часто произносятся как глухие". Во-первых, согласные звуки могут быть либо звонкими, либо глухими, поэтому звонкий согласный не может произноситься как глухой. Во-вторых, непонятно, какие закономерности и какие ограничения здесь имеются в виду (что значит "часто произносятся"). В-третьих, слова для наблюдений в упражнениях 164 и 165 (до правила) подобраны таким образом, что появляется опасность возникновения следующего ложного обобщения: орфограмма появляется только в том случае, когда звонкий согласный в однокоренном слове или в другой форме исходного слова заменяется парным ему глухим. На самом деле орфограмма есть и в тех словах, где нет этой замены. Ведь в словах "шапка", "палатка" тоже есть выбор букв, так как позиция парных звонких и глухих согласных перед парными является слабой. Именно по этой причине уже на этапе подготовки к усвоению правила в учебнике Т.Г.Рамзаевой учащимся предлагаются для наблюдения такие слова, как сети-сетка, шутить-шутка, а в учебнике М.П.Закожурниковой - лопата-лопатка, шкафы-шкафчик.

И наконец, излишним в учебнике А.В.Поляковой представляется такое уточнение фонетического признака орфограммы: звонкий согласный перед глухим согласным. Например, в словах просить-просьба, косить-косьба парный глухой заменяется звонким перед звонким согласным. Следует ли из этого, что в этих словах нет орфограммы?

Подобные неточности в изложении теоретических сведений, в формулировках правил, вопросов, заданий к упражнениям могут

тормозить процесс формирования правильных обобщений или даже препятствовать ему. Такие неточности обнаруживаются и в учебнике М.П.Закожурниковой. В упражнении 176 после материала для наблюдений приводятся следующие вопросы: Как произносятся выделенные согласные перед гласными? Как они ведут себя перед глухими согласными? Формулировку второго вопроса следует считать неточной.

Лингвистическая сущность данной орфограммы позволяет не проводить в школе отдельное изучение парных звонких и глухих согласных на конце и в середине слов. Независимо от конкретного места в слове здесь проявляется одна и та же фонетическая закономерность: позиционное чередование звонких и глухих согласных, которое происходит в границах одной и той же морфемы (корня). Объединение этой информации в одном правиле (3 - й показатель) дает возможность учащимся увидеть сходные черты данных орфографических явлений и овладеть на основе этого правила обобщенным способом действия. Такой подход предлагает только учебник Т.Г.Рамзаевой. В ситуации отдельного изучения парных звонких и глухих согласных на конце и в середине слова (перед другими согласными) по учебнику А.В.Поляковой и М.П.Закожурниковой возникает опасность формирования неполного обобщения, так как учащимся не сообщается, что парные звонкие и глухие согласные на конце слова можно проверять и с помощью подбора однокоренных слов, а не только путем

изменения слова.

И совсем неоправданным представляется предлагаемый в тексте правила в учебнике А.В.Поляковой способ проверки парных согласных в середине слова: "...надо изменить слова так, чтобы после согласного звука стоял гласный (гудки-гудок)". Несмотря на это уже третье по счету упражнение после правила (упр. 168) предусматривает подбор к словам с орфограммой однокоренных слов (книжка-книжечка) и сравнение написания корней.

Опора на совокупность существенных признаков проверяемого слова (фонетического и морфологического) дает возможность формировать обобщенное умение самостоятельно распознавать орфограмму в словах, где нет пропусков или выделенных букв (4-й показатель). В учебнике Т.Г.Рамзаевой подобных упражнений - 36% от общего количества, в учебнике М.П.Закожурниковой - 13%, в учебнике А.В.Поляковой - 11%.

В учебниках Т.Г.Рамзаевой и М.П.Закожурниковой есть упражнения, нацеливающие на совокупность признаков проверяемого и проверочного слова (5-й показатель в таблице). В учебнике Т.Г.Рамзаевой таких упражнений 27%, в учебнике М.П.Закожурниковой - 17%, в учебнике А.В.Поляковой такие упражнения отсутствуют. Дело в том, что ни в формулировке темы (т.е. в названии орфограммы), ни в тексте правила, ни в формулировках вопросов и заданий к упражнениям в

учебнике А.В.Поляковой не фигурирует морфологический признак орфограммы (место в слове - корень), хотя в списке изученных орфограмм в конце учебника эта орфограмма имеет название "Проверяемые согласные в корне". При выполнении

некоторых упражнений учащиеся должны объяснить орфограммы. Неясно, какое объяснение должен давать ученик, так как никаких образцов подобных объяснений учебник не содержит.

Еще одна отличительная черта учебника Т.Г.Рамзаевой - наличие специального аппарата организации усвоения (6-й показатель), который включает проблемные вопросы (вопросы Почемучки), образцы рассуждений в соответствии с правилом и т.д. Так, например, вопрос Почемучки перед изучением орфографического правила (Какие слова нужно проверять, а какие являются проверочными? Почему?) сразу дает установку на выделение существенных признаков проверяемого и проверочного слова в процессе наблюдения над языковым материалом, а также на последующее сопоставление этих понятий (с. 72). Образец рассуждения после правила формулирует обобщенный способ правилосообразного действия.

Таким образом, анализ содержания и структуры учебников русского языка для начальной школы на материале одной орфографической темы показал, что использование учебника Т.Г.Рамзаевой создает наиболее благоприятные возможности для формирования обобщений и на этапе подготовки к восприятию правила и на этапе знакомства с его содержанием и структурой, и на этапе отработки обобщенных способов действия в соответствии с данным правилом.

РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ВАРИАТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.

С. Д. Батт

Несмотря на очевидную необходимость формирования у детей и молодежи ценностного отношения к средствам физической культуры, создание большого количества альтернативных программ не всегда позволяет с уверенностью сказать о полном соответствии содержания и форм физического воспитания учащихся их физкультурно-спортивной мотивации, ориентации и потребностям.

Цель исследования - оценить значимость некоторых видов спорта для старшеклассников. Методы исследования - социологический опрос. Предмет исследования - желания и симпатии старшеклассников. **Объект исследования** - учащиеся Санкт-Петербургских школ.

В результате социологического опроса выяснилось, что наиболее привлекательными видами спорта для старшеклассников являются баскетбол, кикбоксинг, бокс, футбол. Кроме того, полученные ответы свидетельствовали о том, что больше половины участников опроса неудовлетворены уровнем развития своих двигательных качеств (52%), своей фигурой (57%) и своим здоровьем (50,5). Неудовлетворенность учащихся содержанием урока физического воспитания (83,7%), желание заниматься какими-нибудь

другими видами спорта вместо предложенных программой (89%) носит более ярко выраженный характер. Неуверенность в собственных силах (42,3%), боязнь агрессии со стороны сверстника (56%) и, одновременно, собственная агрессивность (31%) безо всякого повода присуща достаточно большому количеству отвечающих.

По результатам анализа полученных результатов были определены содержательные характеристики программы по физическому воспитанию, наиболее оптимально отражающие мотивации, ориентации и потребности старшеклассников и способствующие повышению уровня интереса к занятиям физической культурой и спортом:

В качестве предмета обучения программа должна базироваться на нескольких наиболее значимых и интересных для современных старшеклассников видах спорта. Содержание программы должно соответствовать психологическим характеристикам большинства занимающихся и учитывать одновременное присутствие в выборке (классе) представителей как монотонноустойчивых типов, так и типов с подвижной нервной системой. С точки зрения организации занятий основной акцент должен быть сделан на виды спорта, позволяющие одновременно проводить занятия по обоим разделам вариативного компонента в условиях ограниченного пространства (в частности, в спортивном зале). Также эти виды спорта должны предусматривать гармоничное развитие всех мышечных групп

занимающихся, всех (или почти всех) двигательных качеств и способствовать появлению уверенности в собственных силах, способности постоять за себя, возможности свободного выхода наружу отрицательной энергии.

Заключение

Для оценки эффективности данной программы, одним из аспектов которой является динамика развития двигательных качеств, были разработаны оригинальные методики оценки уровня силы, быстроты, ловкости. Отличием их от стандартных методик являлась более объективная, как нам кажется, оценка уровня данных качеств и возможность проведения подобных исследований без использования сложного дорогостоящего оборудования, в условиях стандартного (недоукомплектованного) спортивного зала типовой петербургской средней школы.

* Санкт-Петербургский НИИ физической культуры

МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ

ПСИХОЛОГИЯ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ программа специального курса

Канд. биол. наук, доцент **С.Т.Посохова**, член БПА

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Современное антропоэкологическое напряжение, затрагивающее взаимодействие человека с природой, обществом, культурой и техникой, создает реальную опасность нарушения устойчивости его психической и физической организации. В экстремальных условиях каждый человек по-своему реализует собственный психический и духовный потенциал. Индивидуальные стратегии адаптации обладают различной эффективностью в обеспечении психической и физической целостности. В связи с этим целесообразно и актуально изучение закономерностей адаптивного поведения в различных экстремальных условиях жизни и деятельности человека. Представляется важным и необходимым знание факторов, как лимитирующих, так и способствующих формированию оптимальной стратегии адаптации.

Специальный курс *"Психология адаптивного поведения"* представляет собой логическое продолжение ключевых теоретических дисциплин в подготовке практических психологов: *"Психология человека"* и *"Психология личности"* - и является связующим звеном между ними и *"Психологическим консультированием"*. В методическом плане спецкурс органично связан с курсом *"Психодиагностика"*, также относящимся к основным в освоении студентами теоретического фундамента и практических навыков работы в системе "человек-человек".

Основная цель спецкурса заключается в ознакомлении студентов с содержанием основных современных представлений о личностной адаптации. В процессе освоения спецкурса студенты и слушатели получают представления об определенных психологических механизмах адаптиогенеза, о формировании и содержании индивидуальных стратегий адаптации, о тревоге как системообразующем факторе адаптивного поведения. Спецкурс предполагает расширение и углубление знаний о симптомах тревожного поведения, биологической и социальной значимости тревоги, конструктивного и деструктивного влияния на различные стороны жизни и деятельности человека.

На модели тревожного поведения в различных экстремальных условиях: природных, социальных, измененного "Я" и др. уточняются и закрепляются ведущие методологические принципы изучения психологии человека: целостности психических образований, единства внешних и внутренних (средовых и личностных) детерминант психического развития, единства отражательной и регуляторной функции психики и т.д.

ПРИМЕРНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЧАСОВ

№ п/п	Наименование темы	Количество лекционных часов
1.	Адаптация - фундаментальная проблема современного человекознания	4
2.	Содержание и структурная организация адаптационного процесса	2
3.	Индивидуальные стратегии личностной адаптации	4
4.	Проблемы диагностики адаптивных возможностей человека	4
6.	Личностная адаптация к изменяющимся природным условиям	2
7.	Личностная адаптация к изменяющимся социальным условиям	2
8.	Личностная адаптация к изменяющемуся образу "Я"	2
9.	Адаптационный потенциал самореализующейся личности	2
10.	Тревога как системообразующий фактор адаптивного поведения	4
Итого		30

Спецкурс рассчитан на 30 часов лекционных занятий. Завершается самостоятельным написанием реферата по проблемам личностной адаптации, тревожного поведения и зачетом.

поведения требованиям окружающей среды и условиям деятельности. Адаптация человека как личностная адаптация, как обретение свободы в самореализации, самоактуализации личностного потенциала.

Современные представления о личностной адаптации. Развитие идей Г.Селье в отечественной психологии.

2. Содержание и структурная организация адаптационного процесса.

Социально-психологический, психологический, психофизиологический, физиологический компоненты психической адаптации. Взаимосвязь и иерархия отношений между компонентами в структуре личностной адаптации.

Виды адаптации: профессиональная, к природным условиям. Адаптация к новому образу "Я": болезнь, физический дефект, смена социальных ролей и функций, беременность, отцовство-материнство и др.

3. Индивидуальные стратегии личностной адаптации.

Сущность личностной адаптации определяется осознанием человеком своих актуальных и потенциальных возможностей, пониманием необходимости и готовности к самореализации при достижении лично и социально значимых целей, а также сформированностью механизмов произвольной саморегуляции поведения и установления необходимых взаимосвязей с природой, социумом. Этапы формирования личностной регуляции адаптивного поведения. Основные элементы личностной регуляции: мотивационный, эмоциональный, интеллектуальный, волевой и др.

Формы и содержание индивидуальных стратегий адаптации. "Пассивная" (конформистская) стратегия. "Активная" (нонконформистская) стратегия. Стратегия обученной беспомощности. Социально приемлимые и отвергаемые стратегии адаптации: работоголизм, алкоголизм, наркомания и др.

Роль эмоциональной регуляции в формировании индивидуальной стратегии адаптации.

4. Проблемы диагностики адаптивных возможностей человека.

Основные методические подходы и принципы диагностики адаптивных возможностей личности. Современные подходы: физиологический, психологический, социально-психологический, психолого-педагогический. Системный подход - эффективный путь выявления адаптационных возможностей. Проблема критериев эффективности адаптации личности.

5. Формирование адаптационного синдрома в детском возрасте.

Школьная адаптация. Адаптация детей младшего школьного возраста к обучению в массовой школе. Особенности адаптации детей 6 и 7 лет к школьному обучению. Адаптация подростков к школьному обучению: особенности, проблемы. Особенности адаптации детей-подростков к обучению в элитарных школах.

"Дезадаптивные" проявления у детей и подростков: детская ложь, "дурные привычки", воровство и т.д.

6. Личностная адаптация к изменяющимся природным условиям.

Особенности адаптационных процессов в период ликвидации аварии на Чернобыльской атомной электростанции. Личностная обусловленность адаптивного поведения в условиях жаркого климата и горной гипоксии.

7. Личностная адаптация к изменяющимся социальным условиям.

Личностная адаптация в условиях локальных военных конфликтов. Проблемы адаптации комбатантов. Роль личностных особенностей в преодолении посттравматического военного синдрома.

8. Личностная адаптация к изменяющемуся образу "Я".

Беременность как одна из моделей изучения адаптационных процессов. Структура и динамика психологического синдрома адаптации женщин к беременности. Принятие изменившегося образа "Я" - основа успешной адаптации к беременности.

9. Адаптационный потенциал самореализующейся личности.

Предпринимательство как особая форма адаптации к социальным и экономическим переориентациям общества. Психологическое содержание предпринимательского потенциала. Личностная обусловленность возможности самореализации. Реализация предпринимательского потенциала и формирование активной стратегии адаптации. Предпринимательская адаптивная стратегия как путь приспособления условий жизни к собственным потребностям и целям личности.

10. Тревога как системообразующий фактор адаптивного поведения.

Тревога как состояние, как свойство личности. Биологический и социальный смысл тревоги. Роль тревожности в формировании эмоциональной неустойчивости, эмоциональной сферы личности. Взаимосвязи тревожности с агрессией, фрустрацией, неуверенностью в себе, произвольным контролем.

Различные концептуальные подходы к пониманию тревоги: психоанализ, бихевиоризм, когнитивизм, неопрейдизм, гуманистическая психология и др.

Невротическая тревога. Особенности, осознаваемые и неосознаваемые проявления тревоги. Невротическая тревога - фактор ограничения реализации адаптационного потенциала личности. Формы защитного поведения личности и тревога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилов А.И. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. - Кишинев, 1990.
2. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. - Новосибирск, 1980.
3. Леонтьев Д.А. Очерки психологии личности. - М., 1993.
4. Медведев В.И. О проблеме адаптации // Компоненты адаптационного процесса. - под ред. В.И.Медведева - Л., 1984, С. 3-16.
5. Медведев В.И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов. - Л., 1982.
6. Панферов В.Н. Психология человека. - СПб, 1996.
7. Северцев А.Н. Эволюция и психика. - Собр. соч., Т.3. - М.-Л., 1945, С. 289-311.
8. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. - М., 1960.
9. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. - М., 1993.

* Кафедра практической психологии РГПУ им А.И.Герцена

Тематический план курса "Развитие индивидуальности"
для детей 6-10 лет

Название модулей, номера и темы занятий	Количество часов			
	подг-р	1 класс	2 класс	3 класс
I модуль: этическая и эмоциональная грамотность				
1 Этика общения и поведения	2	3	3	4
2 Разовая культура	1	2	2	2
3 Основы эстетики	1	1	2	2
4 Этика отношения к окружающему	2	2	1	1
5 Этика семейного общения	1	1	1	1
6 Этика взаимоотношений в коллективе	1	2	3	3
7 Развитие эмоционально-чувственной сферы рефлексии	2	2	3	4
8 Формирование мотивации и целостности эмоциональной сферы	1	1	1	1
<i>Итого по I модулю</i>	11	14	16	18
II модуль: творческое развитие				
1 Воображение и фантазия	1	1		-
2 Ассоциативное мышление	1	1	1	1
3 Основы ТРИЗ	1	1	1	1
4 Развитие интуиции	-		1	1
5 Литературное творчество	1	1	2	2
6 Театральное мастерство	-	1	1	1
7 Перспективное мышление	1	1	1	1
8 Конструктивное мышление	-		1	1
<i>Итого по II модулю</i>	5	6	8	8
III модуль : познавательные процессы				
1 Внимание	4	4	2	2
2 Память	3	3	3	3
3 Логическое мышление	3	2	1	1
4 Образное мышление	3	3	2	2
5 Вербальное мышление	2	1	1	1
6 Конструктивное мышление	1	1	1	1
<i>Итого по III модулю</i>	16	14	10	10
Всего	32	34	34	36

Узконаправленное развитие только познавательных процессов уже неактуально. Каждый наш воспитанник - не просто ученик, воспринимаящий, запоминающий, думающий и решающий. В динамике своего развития он не только индивид, но также личность, субъект творческой деятельности и индивидуальность (по Б.Г.Ананьеву). Именно поэтому, в 1994 году стал создаваться второй, переработанный и дополненный вариант программы, названный **"Развитие индивидуальности"**.

Представленная сквозная программа уделяет большое внимание развитию творческих способностей, в соответствии с экспериментальным направлением работы Центра творческого развития "Талант", где она реализуется. В принципе, цели и задачи всей программы полностью направлены на развитие и становление интегральной индивидуальности, ведь творчество - это ни что иное, как разум, окрыленный добрыми чувствами. Занятия по данному курсу проводятся в игровой и тренинговой формах. Периодичность: 1 раз в неделю в подгруппе из 8-12 человек. Для занятий по курсу специально оборудован учебный кабинет. На уроках используются наглядные пособия: плакаты, рисунки, различный раздаточный материал; магнитофон и диапроектор, а также игрушки и музыкальные инструменты (флейта, губная гармошка). Для организации учебного процесса мы пользуемся методическими приемами, разработанными

А. Г. Назаровой. Помимо разработанных нами специальных игр и пособий в процессе занятий используются игры В. В. Воскобовича, Б. П. Никитина, З. А. Михайловой.

Поурочное планирование занятий по курсу "Развитие индивидуальности" для детей 6-7 лет (подготовительная группа)

Тема 1: Этика общения и поведения

Урок 1. Будем знакомы
Ур

ок
2.
О
до
бр
е и
зл
е
Те
ма
2:
Ре
че
ва
я
ку
ль
ту
ра

Ур

ок 3. О
"мурашка
х" и
"ласкову
шках"

Тема 3:
Основы
этики

Ур

ок 4.
Красота
дружит
со

здоровье
Тема 4:
Этика
отношен
ия к
окружаю
щему

Урок 5. Наши верные
друзья (животные)

Урок 6.

Живет
повсюду
красота
(природа)

Тема 5:
Этика
семейного
общения
Ур

ок 7.
Мой дом
- моя
семья

Тема 6:
Этика
взаимоот
ношений
в
коллекти
ве

Урок 8. Дружба
начинается с улыбки

Тема 7: Развитие
эмоционально-
чувственной сферы
рефлексии

Урок 9. Узнай себя
Урок 10. Попробуй
стать волшебником

Тема 8: Формирование мотивации и ценностно-ориентационной сферы

Урок 11. Чему учат в школе

Тема 9: Воображение и фантазия

Урок 12. Сказки живут рядом

Тема 10: Ассоциативное мышление

Урок 13. Ожившая музыка

Тема 11: Основы ТРИЗ

Урок 14. Волшебные предметы

Тема 12: Литературное творчество

Урок 15. Ищем рифму

Тема 13: Дивергентное мышление

Урок 15. Что такое, кто такой

Тема 14: Внимание

Урок 17. Послушай тишину (сосредоточенность)

Урок 18. Будь внимателен (наблюдательность)

Урок 19. Путешествие по цветным таблицам (переключение и распределение внимания)

Урок 20. Спрятанные слова и цифры (избирательность внимания)

Тема 15: Память

Урок 21. Делай как я (двигательная память)

Урок 22. Ритмы, звуки, слова (слуховая память)

Урок 23. Режиссеры и фотографы (зрительная память)

Тема 16: Логическое мышление

Урок 24. От общего к частному и наоборот

Урок 25. Сходства и отличия

Урок 26. Что лишнее, чего не хватает

Тема 17: Образное мышление

Урок 27. Волшебные палочки (по З.А.Михайловой)

Урок 28. Сложи квадрат (по Б.П.Никитину)

Урок 29. Поиграем с геоконтом (по В.В.Воскобовичу)

Тема 18: Вербальное мышление

Урок 30. Потерянные буквы

Урок 31. Слово на ладошке

Тема 19: Конструктивное мышление

Урок 32. Чудесный танграм

ВСЕГО 32 урока (один час в неделю)

План-конспект урока по теме "Доброта, что солнце",

1 класс

(модуль I : эмоциональная и этическая грамматика)

Задача урока: совместно осмыслить понятия "добро" и "зло", выразить их различными способами (в словах, в рисунках, в игре)

Цель урока: развивать в душах детей доброе начало, помочь увидеть им себя со стороны в различных ситуациях, учить анализировать слова и поступки, понимать эмоциональное состояние другого

человека, научить детей выражать свои чувства и эмоции различными способами.

Ход урока: педагог вместе с учащимися располагаются на стульях по кругу. Используя прием "микрофон", предлагаются следующие задания:

-назвать добрые, ласковые слова;

-назвать слова грубые, злые;

Совместно с детьми педагог анализирует эмоциональное состояние каждого после услышанных слов. Ведется беседа о том, что такое для каждого ребенка "добро" и "зло", с чем и с кем ассоциируются эти понятия.

Педагог предлагает учащимся рассмотреть плакаты с символическими фигурами добра и зла - мурашками и ласковушками. Идет рассказ об этих существах. Дети и педагог заключают договор: не допускать в школу злых мурашек, т.е. не проявлять агрессии по отношению к окружающим, произносить только добрые, хорошие слова, защищать тех, кого обижают.

Задание: по кругу сказать комплимент соседу.

Беседа о том, какими еще средствами, кроме слов, можно выразить свое внутреннее состояние, чувства, отношение к людям (мимика, жесты).

Задание: изобразить мимикой и жестами гнев, обиду, радость, грусть и т.п., (рассказать без слов о своих чувствах).

Дети рассаживаются за столы и под красивое музыкальное сопровождение работают в тетрадях.

Задания: изобразить в тетради злое и доброе лицо, показать цветом свое отношение к символам добра и зла (цветовые ассоциации), нарисовать 2 картинки - что такое хорошо и что такое плохо.

В заключение урока звучат пословицы о добре.

Анализ работы по курсу "Развитие индивидуальности"

Работа с детьми по представленной программе в ЦТР "Талант" ведется в течение 3-х лет. Систематическое проведение таких занятий позволяет производить регулярную масштабную диагностико-коррекционную работу со всеми детьми. Результатом работы с детьми явилась положительная динамика количества поступлений дошкольников в гимназические классы в 1994 году - 35%, в 1995 году - 55%, в 1996 - 80%); кроме того, выпускники ЦТР "Талант", поступившие в 5 классы различных школ района значительно легче, чем другие дети адаптировались в новых коллективах. Несомненно, целенаправленное развитие психических процессов одновременно с освоением этической и эмоциональной грамматики способствует лучшему усвоению учебной программы, повышает учебную мотивацию, оптимизирует познавательную деятельность.

Важными достижениями нашей психолого-педагогической работы по данному курсу можно считать:

- снижение уровня тревожности и повышение положительного эмоционального фона у школьников и дошкольников;
- успешную адаптацию первоклассников в школе ЦТР "Талант";
- создание взаимопонимания и дружеской обстановки в детских коллективах;
- активное развитие рефлексивных способностей, эмпатии, воспитание чувственной сферы и принятие детьми общепринятых этических норм.

В результате ежегодного опроса школьников "Школа глазами ученика" за 1995/96 учебный год уроки психологии единодушно были названы самыми веселыми - 78%, самыми легкими - 82%, самыми любимыми - 92%. На этих уроках дети чувствуют себя свободными, уверенными в себе, способными осознавать, как они меняются к лучшему. Развитие индивидуальности, по-видимому, начинается в начальной школе с формирования индивидуального стиля учебной деятельности и общения. Эта гипотеза положена в основу проводимых в настоящее время исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль, 1996.
2. Стрелкова Л.П. Эмоциональный букварь. М., 1995.
3. Назарова А.Г. Играть любят все. СПб., 1994.
4. Фрид Элвин Книга для тебя. М., 1994.
5. Шмаков С.А., Безбородова Н.Я. От игры к самовоспитанию: сборник игр-коррекций. М., 1993.
6. Шемшурина А.И. Этическая грамматика. М., 1994.
7. Львов М.Р. Школа творческого мышления. М., 1993.
8. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. М., 1989.
9. Гагин Ю.А., Соловьева Е.А., Рабоненко Т.Н. Методические указания по изучению творческих способностей в инженерной деятельности: адаптированный вариант методики Дж.Гилфорда. ЛИСИ, 1991.
10. Гагин Ю.А., Зуева И.Ю., Рабоненко Т.Н. Некоторые методики психодиагностики направленности личности учащихся: методическое пособие. СПб., 1995.
11. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль, 1996.
12. Черемошкина Л.В. Развитие памяти детей. Ярославль, 1996.
13. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. Ярославль, 1995.

* Центр творческого развития "Талант"
Красносельского района Санкт-Петербурга

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА "СВЕТЛЯЧОК"

Психолог Е.А.Семенова

I Пояснительная записка (гипотеза, актуальность, прогноз)

В настоящее время многие психологи ищут новые концептуальные подходы к воспитанию детей. К сожалению, сейчас все больше в повседневной практике детских садов делается упор на раннее интеллектуальное развитие детей. Родители и педагоги

стремятся как можно **раньше** научить детей читать, писать, считать, забывая об эмоциональной сфере жизни ребенка.

В результате чрезмерного интеллектуального допинга и блокирования эмоций ослабляется чувственная сторона психического развития и нарушается качественный баланс эмоционального и рационального в психике ребенка, причем именно тогда, когда он способен, как никогда, быть самим собой. Нарушение раннего эмоционального развития сказывается в дальнейшей жизни, способствуя появлению тревожно-мнительных черт характера.

Данная программа предполагает прежде всего личностный рост ребенка через эмоциональное развитие.

Теоретической базой данной программы является концепция В.Н.Мясищева о личности как совокупности отношений. Основной целью данной программы является гармоничное развитие личности ребенка. Для гармоничного развития личности ребенка необходимо создать систему условий, образующих ту социально-психологическую ситуацию, которая прежде всего определяет содержание, уровень, структуру, а также форму выражения отношений человека к самому себе, к тем людям, которые составляют для него как более далекое, так и более близкое окружение.

Основным стержнем, определяющим структуру отношений, составляющих ядро личности, представляется "Я"-концепция человека и самооценка как одно из ее проявлений.

Как известно, ребенок при формировании отношения к себе, как в зеркале отражает то, каким образом относятся к нему окружающие взрослые. Таким образом, представляется необходимым прежде

всего создать такие отношения, которые позволили бы ребенку ощущать себя значимым, ценным и уважаемым человеком.

Основной целью данной программы является предоставление ребенку возможности научиться выстраивать систему позитивных отношений к себе, к окружающим людям и предметному миру.

В программе предусмотрены упражнения, направленные на повышение самооценки, воспитание в ребенке самостоятельности, что достигается путем осознания и принятия ребенком своего физического "Я", эмоционального "Я" и когнитивного "Я".

На этой базе предполагается сформировать принятие ребенком других людей, сверстников и взрослых.

Личность, ядром которой является система отношений, проявляет себя во взаимодействии с окружающим миром, поэтому представляется необходимым обучение ребенка навыкам, приемам общения.

Личность проявляет себя в деятельности. Ведущей формой деятельности в дошкольном детстве, как отмечал Л.С.Выготский, является игра; поэтому все занятия строятся в игровой форме и предполагается развитие игровой деятельности ребенка.

II Общие цели программы:

- 1. Сохранение психического здоровья детей.**
- 2. Создание детям возможностей для самовыражения.**

1. Младшая группа

Программные задачи	Методы
1	2
1. Накопление детьми эмоционального опыта	игры: "Котенок", "Львенок", "Лисичка", "Зайчонок" и т.д.
2. Развитие экспрессии а) развитие выразительности жеста б) развитие мимики	этюды: "Покормим котенка", "Тише", "Иди ко мне" и др. этюды: "Вкусные конфеты", "Собака принохивается" и др.
4. Формирование положительной "Я"-концепции "	упр.: "Познакомимся", "Нарисуй себя", "Я могу" и др.
5. Формирование навыков саморегуляции (релаксация отдельных групп мышц)	игры: "Лапки-царапки", "Петушок", "Сердитый лев", "Змейка", "Быстро-медленно" и др.
6. Развитие символической (полупражательной) игры	игры: "Мы-котята", "Я-мелвежонок" и др.
7. Подготовка к сюжетно-ролевым играм: развитие предметно-игровых действий	упр.: "Выбери", "Что нужно для игры", "Для чего" и др.
8. Создание условий для самовыражения	свободное рисование

2. Спелая группа	
Программные задачи	Методы
1. Накопление детьми эмоционального опыта	этюды: "Первый снег", "Медвежата выздоровели", "Северный полюс", "Послушай сказку" и др.
2. Развитие экспрессии а) развитие выразительности жеста б) развитие мимики в) развитие выразительности позы	этюды: "Это я", "Прощание" "Ой-ой, зуб болит", "Вкусные конфеты" "Лисичка прислушивается" и др.
3. Воспитание доброжелательности	игры: "Улыбнись", "Позови" и др.
4. Воспитание вежливости. Знакомство с правилами повеления	"У белочки", "В трамвае" и др.
5. Формирование положительной "Я"-концепции	упр.: "Назови себя ласково", "Кто ты?" и др.
6. Развитие эмпатии	игры: "Угадай, кто сердится", "Кто ест конфеты" и др.
7. Формирование навыков саморегуляции (релаксация отдельных групп мышц)	игры: "Олени", "Штанга" и др.
8. Развитие игровой деятельности (символические игры, сюжетно-ролевые игры) а) развитие умения договориться о распределении ролей б) развитие способности принять на себя какую-то роль в) развитие отобразительно-игровых действий	диалоги, считалки игры-подражания сюжетно-ролевые игры с атрибутами
8. Создание креативной среды	свободное рисование
3. Старшая группа	
Программные задачи	Методы
1. Накопление детьми эмоционального опыта	этюды: "Я-грозный боец", "Два клоуна" "Чунга-чанга" и др.
2. Развитие экспрессии а) развитие выразительности жеста б) развитие мимики в) развитие выразительности позы	этюды: "Игра в снежки", "Дай нож" "Кислый лимон", "Круглые глаза" "Не покажу", "Игра с камушками", "Встреча", "Конфликт" и др.
3. Развитие эмпатии; развитие умения узнавать и называть эмоции	игры: "Кто виноват", "Два мальчика" и др.

1	2
5. Формирование положительной "Я"-концепции	"Я могу", "Я умею" и др. "Пьедестал", "Что мне нравится во мне", "Что мне нравится в тебе" и др.
6. Развитие воображения	упр.: "Представь себе", "О чем рассказала музыка" и др.
7. Развитие игровой деятельности а) воспитание умения договариваться о распределении ролей б) развитие умения принять на себя какую-либо роль в) развитие действий, моделирующих отношения между людьми	"Диалог", "Считалки", "Лидер" игры-подражания этюды: "Бабушка заболела", "Сердитый дедушка", "Строгий командир", "У доктора"
8. Формирование навыков саморегуляции	"Киски", "Шалтай-болтай",
4. Подготовительная к школе группа	
Программные задачи	Методы
1. накопление детьми эмоционального опыта	этюды: "Встреча с другом", "Любопытный", "Два острова", "Игрушки" и др.
2. развитие экспрессии а) развитие выразительности жеста	этюды: "Угадай, кто я", "Подарок" и др.
в) развитие выразительности позы г) вербальное выражение эмоций	этюды: "Медведица", "Живот болит", "Встреча", "Благодарность", "Я сержусь", "Мне стыдно", "Я чувствую" и др.
3. Развитие умения осознавать и выражать собственное эмоциональное состояние (вербально и невербально)	игры: "Что я чувствую?", "Мое состояние", "Кто доволен?", "Кому страшно?" и др. Рисование: "Моя радость", "Мой страх", "Я уливился" и др.
4. Развитие умения принимать различные эмоции	игры: "Парашют", "Все разные" и др.
5. Осознание детьми разницы между эмоциональным состоянием и действиями (элементы поведенческого тренинга)	моделирование жизненных ситуаций
6. Работа со страхами	рисование, игры: "Маски", "Напугай" и др.
7. Работа с вербальными и невербальными проявлениями агрессии	игры: "Дразнилки", "Ссора", "Я злюсь", рисование: "Минута шалости"

1	2
9. Активизация личного опыта летей	рассказывание детьми историй о себе
10. Развитие внеситуативно-личностной формы общения	беседы
11. Развитие воображения и речи	игры: "Послушай музыку", представь, расскажи и др
12. Развитие игровой деятельности	игры-драматизации, игры с правилами

Критерии и методы оценки ожидаемых результатов

1. Методы оценки ожидаемых результатов

- 1) Наблюдение
- 2) Анкетирование родителей
- 3) Тест ДД4
- 4) Тест фрустрационной толерантности Розенцвейга
- 5) "Воздушные шары"
- 6) Социометрия
- 7) Тест Люшера
- 8) Тест "Узнай эмоцию"

2. Критерии оценки ожидаемых результатов

- 1) Уровень самооценки
- 2) Уровень самостоятельности
- 3) Соотношение реакций NP, OD, ED
- 4) Уровень тревожности
- 5) Уровень агрессивности
- 6) Страхи
- 7) Уровень эмпатичности
- 8) Коэффициент эмоциональной удовлетворенности общением

Прогноз

- Повышение самооценки
- Повышение уровня позитивных реакций
- Развитие самостоятельности
- Снижение уровня тревожности
- Снижение агрессивности
- Уменьшение страхов
- Развитие уровня эмпатичности
- Повышение уровня эмоциональной удовлетворенности ребенка общением

* Ясли-сад № 78 Приморского района

ИНФОРМАЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ

ПОДГОТОВКА ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕНЕДЖМЕНТА НА СПЕЦФАКУЛЬТЕТЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ БПА

Доцент Г.М.Товбин, декан СФПП БПА

Одним из важных направлений в деятельности практических психологов является работа в области образования и менеджмента. С сентября 1996 г. на базе ОЛПР БПА организован спецфакультет практической психологии в области образования и менеджмента (СФПП - научный руководитель - вице-президент БПА, докт. психол. наук, проф., академик БПА М.К.Тутушкина).

Обучение на СФПП проводится по специальностям:

- 1.- Психолог-педагог в области образовательного менеджмента;**
- 2.- Психолог-педагог для работы в дошкольных учреждениях;**
- 3.- Психолог-педагог-исследователь;**
- 4.- Психолог-референт широкого профиля, специалист в области социальных и культурных программ.**

Программа обучения по специальностям "1" и "2" рассчитана на руководителей школ, гимназий, колледжей и детских дошкольных учреждений, а также на заместителей директоров школ по ОЭР, завучей и преподавателей, ведущих научно-методическую (НМ) и ОЭ работу. В программу включены, в частности, вопросы финансовых основ педагогической деятельности и предоставления платных образовательных услуг.

Специальность "3" предусматривает обучение педагогов, участвующих в НМР и ОЭР, навыкам проведения исследовательской работы в школах, подготовки материалов по НМР и ОЭР для научных отчетов и статей, а также основам подготовки диссертационных работ (в том числе для соискателей).

Программа обучения по специальности "4" обеспечивает получение дополнительной профессиональной квалификации сотрудниками организаций, осуществляющих социальные и культурные программы.

Одной из форм деятельности СФПП является оказание консультационной помощи и научно-методической поддержки по вопросам практической психологии специалистам в области управленческой деятельности, культуры, туризма, бизнеса.

На СФПП используются очная очно-заочная и заочно-дистантная (путем письменной почтовой переписки и использования дискет) формы обучения. Обучение платное, на договорной основе.

При очно-заочной форме обучение проводится в течение 2-х семестров (для лиц с высшим гуманитарным и педагогическим образованием), 3-х семестров (для лиц с высшим техническим образованием) и 4-х семестров (для лиц со средним и средним специальным образованием). Слушатели участвуют в установочной,

зачетной и экзаменационной сессиях, выполняют курсовые работы, контрольные задания, участвуют в психодиагностических исследованиях. На заключительном этапе обучения каждый слушатель выполняет аттестационно-выпускную работу, по результатам защиты (рецензирования) которой решением Экзаменационной Комиссии выпускнику СФПП присваивается соответствующая его специализации и уровню подготовки квалификация по специальности 02.04.00 - "психология".

Выпускнику СФПП выдается диплом дополнительной профессиональной квалификации, дающий право на работу практическим психологом по найму в соответствии с Законодательством РФ о труде.

Подготовка на СФПП специалистов сферы образования и менеджмента позволит решить задачу повышения уровня их профессионализма и психолого-педагогической компетентности.

* СФПП БПА

ИТОГИ ПЕРВОГО КОНКУРСА

**"Отделение
личностног
о и
профессион
ального
развития" (**
Конкурс
проводился
с 1.01.96 по
30.04.96)

Цель проведения конкурса:

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

I "Наука" - за лучшую научную работу (диссертация, монография, статья) в области психологии образования и педагогики.

II "Методическая работа" - за лучшую методическую или научно-методическую работу (образовательная или предметная программа, методические указания, учебные пособия, учебники).

III."Организация образования" - за реальные достижения в организации работы образовательных учреждений.

IV."Урок, лекция, экскурсия" - за лучший открытый урок или другое занятие.

V "Воспитание индивидуальности" - за лучшую разработку или педагогические достижения в образовательной, воспитательной или индивидуальной работе с учащимися.

На конкурс были представлены 23 работы. Конкурсная комиссия рассмотрела эти работы и на заседании ОЛПР БПА от 15 мая 1996 г. председатель ОЛПР профессор, докт. психол. наук, М. К. Тутушкина объявила результаты конкурса.

Учитывая, что это первый конкурс, проводимый ОЛПР БПА, конкурсная комиссия

оценивала не только представленные на конкурс работы, но и вклад членов ОЛПР в организацию и развитие отделения личностного и профессионального развития.

По вкладу в организацию и развитие ОЛПР лауреатами признаны:

проф., докт.психол.наук
Васильев В,Л.;

ИНФОРМАЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ

ПОДГОТОВКА ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕНЕДЖМЕНТА НА СПЕЦФАКУЛЬТЕТЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ БПА

Доцент Г.М.Товбин, декан СФПП БПА

Одним из важных направлений в деятельности практических психологов является работа в области образования и менеджмента. С сентября 1996 г. на базе ОЛПР БПА организован спецфакультет практической психологии в области образования и менеджмента (СФПП - научный руководитель - вице-президент БПА, докт. психол. наук, проф., академик БПА М.К.Тутушкина).

Обучение на СФПП проводится по специальностям:

- 1.- Психолог-педагог в области образовательного менеджмента;
- 2.- Психолог-педагог для работы в дошкольных учреждениях;
- 3.- Психолог-педагог-исследователь;
- 4.- Психолог-референт широкого профиля, специалист в области социальных и культурных программ.

Программа обучения по специальностям "1" и "2" рассчитана на руководителей школ, гимназий, колледжей и детских дошкольных учреждений, а также на заместителей директоров школ по ОЭР, завучей и преподавателей, ведущих научно-методическую (НМ) и ОЭ работу. В программу включены, в частности, вопросы финансовых основ педагогической деятельности и предоставления платных образовательных услуг.

Специальность "3" предусматривает обучение педагогов, участвующих в НМР и ОЭР, навыкам проведения исследовательской работы в школах, подготовки материалов по НМР и ОЭР для научных отчетов и статей, а также основам подготовки диссертационных работ (в том числе для соискателей).

Программа обучения по специальности "4" обеспечивает получение дополнительной профессиональной квалификации сотрудниками организаций, осуществляющих социальные и культурные программы.

Одной из форм деятельности СФПП является оказание консультационной помощи и научно-методической поддержки по вопросам практической психологии специалистам в области управленческой деятельности, культуры, туризма, бизнеса.

На СФПП используются очная очно-заочная и заочно-дистантная (путем письменной почтовой переписки и использования дискет) формы обучения. Обучение платное, на договорной основе.

При очно-заочной форме обучение проводится в течение 2-х семестров (для лиц с высшим гуманитарным и педагогическим образованием), 3-х семестров (для лиц с высшим техническим образованием) и 4-х семестров (для лиц со средним и средним специальным образованием). Слушатели участвуют в установочной,

доцент, канд.пед.наук **Гагин Ю.А.**;
проф., докт.философ.наук **Оганян К.Н.**;
проф., докт.психол.наук **Тутушкина М.К.**;

Рассмотрев работы молодых ученых комиссия решила наградить дипломами и именными подарками следующих участников конкурса по номинациям:

I "Наука" - Ромазан И.В., асе. КПП СПб ГАСУ "Особенности предпринимателя как субъекта деятельности", 1996 г.

II "Методическая работа" - Рудкевич Л.А. "Типология и прогнозирование физического и психического развития ребенка".

III."Организация образования" - Каменский А.М., директор школы № 590 Красносельского района. "Региональная акмеологическая служба в системе образования"

IV."Урок, лекция, экскурсия" - Зуева И.Ю. , Рабоненко Т.Н. - Центр "Талант" и школа № 590. "Педагогическая система психического развития детей начальных классов"

Кулева Е.Б., СПб ТИ "Актуальные проблемы преподавания технологического делового общения и конфликтологии в процессе подготовки специалистов по социальной работе".

V "Воспитание индивидуальности" - Северенкова СП., преподаватель школы № 375 Красносельского района. "Психологическая служба школы № 375 Красносельского района".

- **Шаболтас А.В.** Асе. факультета психологии СПб ГУ "Психологическое консультирование женщин, подвергшихся насилию".

Отделение личностного и профессионального развития предполагает продолжать работу с молодыми учеными и *приглашает принять участие во вновь объявляемом конкурсе, который будет проводиться с ноября 1996 г. до мая 1997 г. по тем же номинациям.*

На конкурс могут быть представлены работы членов ОЛПР БПА (те, кто не является пока членом ОЛПР БПА, может вступить в БПА).

Победители конкурса награждаются почетными дипломами и призами.

Материалы победителей публикуются в Вестнике БПА.

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

**ОТДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Балтийской педагогической академии

ПРИГЛАШАЕТ

учителей, педагогов, практических работников государственных, общественных, муниципальных и частных образовательных учреждений, школ, вузов и сузов, а также всех заинтересованных физических и юридических лиц к научно-практическому сотрудничеству по проблеме

**РАЗВИТИЯ И ОСУЩЕСТВИМОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ
ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Отделение приглашает к участию в его работе молодых ученых - студентов и аспирантов технических вузов и университетов для прохождения научно-исследовательской практики в будущей профессиональной деятельности преподавателя, педагога-психолога, научного работника школы, ВУЗа, НИИ, СКВ предприятия.

**Прием в члены ОЛПР-БПА
осуществляется на конкурсной основе**

**Адрес: СПб, 198005, ул. Вторая Красноармейская, 4.
Кафедра практической психологии СПб ГАСУ.
тел. 259-49-15
Ученый секретарь ОЛПР - доцент Ю.А.Гагин
тел. 172-02-37**