

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ БАЛТИЙСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

Отделение личностного и профессионального развития

**ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ
АКАДЕМИИ**

Вып. 18 - 1998 г.

**НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ ВЕДУЩИХ
УЧЁНЫХ БАЛТИЙСКОЙ ПЕДА-
ГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

ВОЛКОВ И.П., ГАГИН Ю.А., ГРАНОВСКАЯ Р.М.,
ДМИТРИЕВА М.А., ТУТУШКИНА М.К.

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

РЕДАКЦИЯ ВЕСТНИКА:

Главный редактор -
Зам. главного редактора -
Секретарь -

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

БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

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

**Печатается на средства авторов выпуска и
членские взносы ОЛПР БПА**

В36431622014-75

С 96(03)-98 ^{Без объявления}

© М.К. тутушкина

ISBN 5-85029-077-X

ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ АКАДЕМИИ

Вып. 18. -1998г.

Научное издание
БПА

Основано в июле 1995 г.
в Санкт-Петербурге

СОДЕРЖАНИЕ

От редакционной коллегии выпуска..... 5

ПРОДОЛЖАТЕЛИ ИДЕЙ И ДЕЛА Б.Г. АНАНЬЕВА:

Волков И.П. Мой путь в психологическую науку был по-ананьевски комплексным.....	6
Тутушкина М. К. Моя жизнь в психологии.....	15
Волков С. А. Культура и профессиональная подготовка	19
Гагин Ю. А. Концепция педагогической акмеологии и ее преемственность	23
Бондаревская Р.С. Новые возможности развития районной образовательной системы на основе акмеологических приоритетов индивидуальности...	27
Бродская И.М. Диалогичность учебного материала как фактор становления индивидуальности ребенка.....	30
Викторова И.Г. Акмеолого-педагогические аспекты духовно-практической деятельности участников педагогической мастерской.....	34
Захаревич Н. Б. Валеологическая стратегия педагогической деятельности на основе концепции становления и реализации индивидуального потенциала здоровья.....	38
Пятибратова С. И. Акмеологические аспекты категории равных возможностей в общем образовании.....	42
Васильев В.Л. Юридическая психология и ее перспективы.....	44
Грановская Р. М. Актуальность исследования психологической защиты....	47
Никольская И. М. Копинг-поведение в младшем школьном возрасте	51
Тулупьева Т. В. Особенности психологической защиты у музыкально одаренных учащихся	55
Дмитриева М. А. Моя специальность - психология профессиональной деятельности	58
Карелина И. М. О личностных факторах психологической профессиональной адаптации	60
Алексеева Ф.И. Программа учебного курса развития психологической культуры личности педагогов "Сотвори себя в процессе познания	63
Завалишина Д. Н. Профессиональное развитие и практическое мышление	71

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ:

Оганян К. М. Психолого-педагогические проблемы социальной работы.....	75
Иванян Р. Роль средств массовой информации в развитии социальной работы.....	78

Бочарова С.П. (Украина) Моя научная судьба	80
Сохань Л. В. (Украина) Проблемы и перспективы психологии индивидуальной жизни	84
Головаха Е.И. Общая формула жизненного успеха.....	90
Мартынюк И.О., Соболева Н.И. Трансформация духовной сферы общества: создание новых технологий саморазвития личности	93
Шульга Н.А. Русская культура в Украине	96

ШКОЛА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ:

Лановенко Ю. И., Булгакова Е. Г. Исследование закономерностей выбора в супружеских парах	101
Тоичкина Т.А. Роль восприятия и истолкования сказочных сюжетов в процессе социализации подростков.....	105

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

Донченко Е.А. Человек непонимающий (заметки психологу)	108
Памяти ученого (Е.Н.Сурков, 1929-1998).....	113

=====

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ ВЫПУСКА

В настоящем выпуске № 18 Вестника БПА отделение личностного и профессионального развития представляет научные школы десяти действительных членов Балтийской педагогической академии.

Среди них представители России:

Игорь Павлович Волков — Президент БПА;
Марина Константиновна Тутушкина — Вице-президент БПА, председатель ОЛПР;
Юрий Александрович Гагин — ученый секретарь ОЛПР;
Владислав Леонидович Васильев;
Рада Михайловна Грановская;
Майя Андреевна Дмитриева;
Динара Николаевна Завалишина (Москва);
Каджик Мартиросович Оганян.

Представители Украины:

Светлана Петровна Бочарова;
Лидия Васильевна Сохань.

Все наши академики — активно действующие ученые, имеющие свои направления в педагогической науке и практике психологических исследований, и учеников, которые продолжают и развивают эти направления.

В следующих выпусках нашего журнала мы планируем продолжить процедуру представления научных школ наших новых академиков.

В настоящем выпуске мы предлагаем ряд материалов по практической психологии, а также вводим новую рубрику "**Приглашаем к дискуссии**". В этой рубрике мы будем публиковать нетрадиционные идеи и инновационные материалы, поэтому просим наших читателей, членов БПА принять участие в дискуссии, высказывать свои мнения, пожелания.

Известно, что категориальный аппарат современной психолого-педагогической науки и практики не отличается идентичностью, строгостью, однозначным пониманием тех или иных терминов. Необходима идентификация категориального аппарата хотя бы в рамках того научного сообщества, которое объединено отделением личностного и профессионального развития БПА. В связи с этим с выходом в свет *Концептуального словаря-справочника по педагогической акмеологии* (автор — академик Ю.А. Гагин) мы будем публиковать в рубрике "Приглашаем к дискуссии" отдельные статьи из этого словаря с комментариями автора. Организованный таким образом диалог с читателем позволит значительно развить деятельность отделения и, вероятно, обогатит психолого-педагогическую науку.

Председатель ОЛПР М.К. Тутушкина

Ученый секретарь Ю.А. Гагин

Секретарь В.И. Дворецкая

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ АКАДЕМИКОВ:

МОЙ ПУТЬ В ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ НАУКУ БЫЛ ПО-АНАНЬЕВСКИ КОМПЛЕКСНЫМ

Доктор психол. наук, профессор И.П. Волков

Фамилия *Волковых* весьма распространенная. В именном телефонном справочнике по Санкт-Петербургу их более 180, а если посчитать по России, то Волковых несколько десятков тысяч. Среди них космонавты, члены Госдумы, артисты, известные инженеры и конструкторы, педагоги и, конечно же, - психологи. К примеру упомянем **Фёдора Волкова** - основателя первого русского театра в Ярославле в начале ХУШ века. Мои предки по отцу были купцами (прадед Волков Алесей Федорович был купцом I гильдии в СПб, членом «Императорского общества по призрению нищих и беспризорных», им построены жилые дома на Курляндской улице и первый стадион в Удельной (ныне «Зенит»). И хотя социальных психологов нынче в России много, среди них, как мне известно, **Волков Игорь Павлович** пока в одном экземпляре. Конечно же, я этим не обольщаюсь, тью истинно русской фамилией горжусь.

Это дает мне опору для осознания своего творческого пути в психологию, начало которому было положено в 1961 году в *Институте физической культуры им.П.Ф.Лесгафта* (я был студентом 3 курса) после знакомства с **Юрием Яковлевичем Киселевым** в те годы аспирантом профессора **Авксентия Цезаревича Пуни** - одного из основоположников отечественной и мировой психологии спорта. Впоследствии *Ю.Я. Киселёв* стал известным спортивным психологом, нынче же он член-корреспондент БПА, профессор, проживает в Германии.

Спортивное прошлое наложило существенный отпечаток на мои научные интересы и карьеру психолога, хотя спортивного «акме» я так и не достиг (однако выполнил норматив мастера спорта по плаванию, был чемпионом СССР среди юниоров, призером чемпионатов Ленинграда и Спартакиады Народов СССР). Теперь от всего этого у меня продолжается интерес к *спортивной акмеологии* - новой науке о достижении высот спортивного мастерства и рекордов в спорте (См. И.П. Волков. Очерки спортивной акмеологии Изд.БПА,1998.-126 с.).

Знакомство с проф. А.Ц Пуни поначалу отбило у меня охоту заниматься психологией спорта, т.к. маститый профессор жестко и однозначно предложил мне изучать **волевые качества спортсменов** - это была его любимая тема. Моего мнения и моих интересов А.Ц. Пуни не спрашивал, тем более что я скромно отмалчивался выслушивая его поучения о том, как нужно и какими методами изучать волевые черты характера спортсменов.

Я перебежал к доценту **Николаю Ивановичу Пономареву** – социологу спорта (нынче он на заслуженном отдыхе, доктор педагогических, наук, профессор, академик БПА, заслуженный деятель науки РФ). Именно он привил мне ин-

интерес к социально-психологическим проблемам физической культуры и спорта, пробудил мой интерес к вопросу о том, как устроено сознание человека как личности?

Под руководством Н.И.Пономарева я выполнил свое первое эмпирическое исследование социально-психологических проблем свободного времени рабочих и ИТР завода «Адмиралтейский» (тогда этот завод назывался «Судомехом») и опубликовал его результаты в журнале «Теория и практика физической культуры» (№ 7, 1963). Окончив ГДОИФК им.Лесгафта в 1962 году я воспользовался советами своих наставников Ю.Я.Киселева и Н.И.Пономарева и поступил на заочное психологическое отделение Ленгосуниверситета им.А.А.Жданова, где судьба свела меня с одним из основоположников отечественной социальной психологии советского периода - доцентом **Евгением Сергеевичем Кузьминым**, а позже - с **Борисом Герасимовичем Ананьевым** и теми выдающимися психологами, которые работали в 60-е годы на психологическом отделении философского факультета ЛГУ под руководством Б.Г.Ананьева. (Н.А.Тих, А.В.Яромоленко, В.Н.Мясищев, Б.Ф.Ломов, Л.М.Веккер, Б.Д.Парыгин и др.).

Мой интерес к социально-психологическим проблемам общения и совместной деятельности людей в малых группах подогревался в те годы не только изучением командной сплоченности и сыгранности в спорте, но и повседневными впечатлениями от той социальной реальности, в которую я был вовлечен помимо своей воли, - после окончания ГДОИФКа им.Лесгафта меня распределили на работу в тюрьму как самого достойного комсомольца в роли воспитателя несовершеннолетних правонарушителей. Три положенных мне года (1962-1965) я добросовестно отработал в «Стрельнинской детской воспитательной колонии» в должности инструктора военно-физической подготовки. Моя тюремная педагогическая практика в духе А.С.Макаренко (кстати его портрет висел при въезде в колонию над створом ворот, выше его был лозунг: «Вперёд — к победе Коммунизма!»). Тогда я ещё верил, что мы действительно идем «куда-то вперед», но куда - точно не знал и продолжал увлекаться изучением психологических наук в Ленгосуниверситете (где царил «марксистско-ленинский дух» и шныряли тайные осведомители первого отдела). Там же я стал посещать лекции Л.Н.Гумилева на географическом факультете по проблемам этнической психологии, ощущая необходимость осознания того, что происходило в нашем социалистическом обществе. Эти занятия - труд в тюрьме, с одной стороны, и лекции Л.Н.Гумилева, Б.Г.Ананьева, Н.А.Тих, Е.С. Кузьмина, Б.Д.Парыгина, с другой стороны, весьма контрастировали друг с другом, создавая в моем биполярном сознании тот *когнитивный диссонанс* (по Фестингеру), который и был источником постоянных раздумий о том, **как же устроено сознание человека как личности?** Чем же в сущности отличается *сознание советского человека* от сознания, например, личности в буржуазном обществе? Е.С.Кузьмин отвечал на этот вопрос просто - у нас коллективисты, а там - индивидуалисты. Но это решение меня не удовлетворяло. Ведь есть что-то общее в сознании всех людей на планете? Вот это мне и хотелось знать.

Я простодушно заводил об этом разговоры со своими сокурсниками в ЛГУ, не чурался научных разговоров и дискуссий на тему и о том, что же такое

«социальная психология» в советском обществе и чем она отличается от аналогичной в буржуазном обществе? (тогда его называли «прогнанным»). Понятно, что мои наивные высказывания в пользу сознания «буржуев» (а я был воспитан на американской литературе по социальной психологии, - книги мне давал Е.С.Кузьмин) не оставались без внимания осведомителей КГБ и, как потом подтвердилось, я был на учёте в этих органах уже со студенческих лет как идеологически неблагонадежный и «потенциальный диссидент». Моё положение, как я теперь осознаю, осложнялось и тем, что во Флориде (США) жила моя родственница (двоюродная сестра по бабушке, профессор психиатрии, которая жива до сих пор, хотя ей уже почти 90. В Чикаго живет мой брат Алексей, мой студент-дипломант Фред Воскобойников эмигрировал в США в 1976 году с семьей и др.) Об этом мне как-то намекнул агент КГБ, опекавший меня и забросивший удочку о том, не хотел ли бы я поехать в США или в Канаду на стажировку. Я, конечно, с радостью по наивности согласился, год изучал английский язык, тренировался в разговоре с американским профессором социальной психологии из Огайского университета Тимом Брокком, стажировавшемся у Е.С.Кузьмина в 1972-1973 г.г. Но в последний момент мне отказали, в стажировке (я провалился на экзамене по английскому языку), а за рубеж поехал не я, а мой однокашник, который позже успешно защитил докторскую диссертацию по социальной психологии, стал профессором и ныне живет и работает в США вместе с семьей. Короче, я превратился в невыездного и смирился с этим.

Когда я спросил у опекающего меня агента КГБ, почему так со мной поступили, он уклончиво дал понять, что я не годюсь для стажировки за границей из-за «незрелости». «У тебя, Игорь, слишком развита фантазия», - сказал агент. Позже этот же агент в подпитии сказал мне: «Игорь, спасибо, ты помог нам!». «Чем же я помог?», - думал я. Оказывается я помог «им» тем, что стажировщиком готовили в США не меня, а тайно другого, а я был лишь обычной подставной уткой, создававшей видимость или ширму подготовки для отвлечения внимания от реального претендента как более надежного человека. Теперь об этом можно вспоминать как о забавной истории, но тогда об этом можно было только шептаться. На этой истории я ещё раз убедился в том, что сознание человека устроено биполярно, - один полюс его выражен словом «Я», а другой полюс выражен словом «Не-Я». По наивности я тогда думал, что у человека в сознании только одно «Я», т.е. оказалось, что это не так., у человека может быть множество «Я», среди которых одно в какой-то момент является главным, а другие подставными, т.е. «актерами» личности. Когда нужно уйти от ответственности или спрятаться, или скрыть свои истинные намерения, стать шпионом или тайным осведомителем, проявить конформность, быстро приспособиться к другим людям, войти в доверие и др., срабатывает одно из наших «Не-Я» под видом и от имени нашего «Я». Профессиональный актерский труд учит нас понимать всю ценность такого биполярного устройства нашего сознания. Оно нам очень помогает в выживании, но не дай-то бог, когда мы обманываем с помощью этого устройства нашего сознания самих себя и своих близких. Как тут не вспомнить Вильяма Шекспира:

Весь мир - театр.

В нём женщины, мужчины - все актеры.

У них свои есть выходы, уходы,
И каждый не одну играет роль...

(В. Шекспир. Полн. собр. соч. - М., 1959. - т. 5. - с. 47).

В общении с другими людьми человек успешно использует не только своё «Я», но и те части своей личности, которые обозначаются словом «Не-Я», выдавая их в качестве «Другого Я» или «Альтер-Эго». В советской психологии внутренний мир человека не изучался за ненадобностью. С понятиями «социальной роли» и «Я», как выражением самосознания человека, мы познакомились лишь в 1967 году после выхода монографии И.С.Кона «Социология личности» (М.: Политиздат, 1967), а позже из монографии Т.Шибутани «Социальная психология» (М.: Прогресс, 1968).

С помощью этих давно изобретенных на Западе идей, наконец-то, в нас влили немного «новой крови», мы узнали о том, что сознание человека устроено биполярно, - одна сторона сознания внешняя, обращена к обществу, она и есть «социальная роль», т.е. маска, воплощенная в социальной ролевой деятельности личности, в его статусе и ролях.. Другая же сторона сознания человека выражает его самого, т.е. его внутренний мир - субъективное «Я».

Чарльз Кули назвал эти стороны сознания человека как «отраженное» (зеркальное) Я» и как «субъективное Я» человека. Наконец-то, для советских психологов наступил период творческого мышления и поисков ответов на вопрос о том, почему так трудно помирить Ивана Ивановича Иванова с его тещей. Оказывается, согласно И.С.Кону, всё дело с трудным поведением Ивана Ивановича в «ролевом конфликте». Это было «открытием» как для советской социологии, социальной психологии, так и для советской психиатрии и психотерапии, насквозь пропитанной в те годы «Марксизмом-Ленинизмом» и лекарствами типа аминазина для диссидентов и особенно тех из них, которых кололи аминазином в психушках. Этот этап был отмечен первым всплеском публикаций по проблеме сознания и самосознания личности на IV-ом Всесоюзном съезде общества психологов (Тбилиси, 1971 г.). А всего съездов было 7. Последний состоялся в Москве в 1989 г, подтвердивший социальную несостоятельность советской психологической науки. Вскоре после этого съезда внезапно скончался лидер советской психологии **Борис Фёдорович Ломов** (См. о нём: А.М.Юрдашкин. Памятная встреча с лидером советской психологии // Вестник БПА.- 1996.- Вып.3.-с.48-51.).

Тюремный опыт работы помог мне тогда разобраться, «кто есть кто в нашем государстве?» и я решил больше не думать о бредовых идеях советских политиков, главный из которых с дрожащей челюстью и шамкающим голосом упорно звал нас в «Светлое будущее» с трибуны съездов КПСС. Бог с ними, пусть они идут туда сами, - думал я тогда.

Начиная с 1978 года я полностью охладел к своим партийным поручениям, с тайным юмором воспринимал происходящее вокруг как театральное действие, и сожалел о тех деньгах, которые отдавал в виде партийных взносов (особенно в день получения отпускных), ибо продолжал числиться членом КПСС. Е.С.Кузьмин тоже чертыхался по поводу этих партийных взносов, но платил их регулярно и в срок. Зато я стал изучать биографии своих предков, на-

шел дома, которые они построили в Санкт-Петербурге для рабочей бедноты, чаще стал посещать стадион в Удельной, построенный на деньги моего прадеда, петербургского купца первой гильдии (См.справочник:«Весь Санкт-Петербург - 1909-1916 г.г».

Однако, я не ожидал, что СССР развалится так быстро и «Марксизм-Ленинизм» вместе с «Научным коммунизмом» станут идейными банкротами. Мне казалось, что это случится «когда-то», но не в моей жизни. Вот тут, по-видимому, интуиция меня обманула. Но теперь я имею уникальную возможность сравнивать «те» и «эти» времена и должен отметить, что для психологической науки «эти» времена лучше, плодотворнее. Число дипломированных психологов у нас удваивается каждые три года. Книжные полки ломятся от новой литературы по практической психологии. Свобода творческой мысли стала фактом.

Будучи психологом я объясняю крах социалистического общества прежде всего субъективными причинами - *крахом сознания личности руководителей этого общества*, крахом их «Я», которое у большинства руководителей советского государства трансформировалось в свою противоположность, т.е. в архетип их Тени или «Не-Я». Усиленное брожением «коллективного бессознательного» их «Не-Я» заменило «Я», произошла неизбежная инверсия структуры их сознания, «коллективное бессознательное» взяло верх над личным сознанием руководителей (по К.Юнгу). Основанием для такого предположения служат мои многолетние исследования проблемы сознания личности советских руководителей. (См. И.П.Волков. Руководителю о человеческом факторе. - Лениздат, 1989).

Михаил Горбачев стал знаменитостью именно потому, что начал думать о том, как воспротивиться клоунаде руководства страной, изжившей себя с психологической и экономической стороны. Изобретя «перестройку», он сохранил себя как личность. Вождь же Румынского социализма Чаушеску не внял голосу разума, не выдумал «перестройки» и был уничтожен своими же клоунами, внезапно сбросившими свои колпаки и вдруг проявившими своё истинное «Я».

Последующие события подтвердили, что среди политических деятелей в России уже сформировались личности с более интегрированной и более цельной структурой их самосознания. То есть , как говорит первый вице-премьер Российского правительства *Анатолий Борисович Чубайс*, «среди наших политиков есть честные люди» (НТВ, 18.50. 14.03.1998 г.). Конечно же, с ним нужно согласиться, честные люди в России не перевелись, но все же среди политиков пока больше дисгармоничных людей, манипуляторов сознанием других людей, т.е. тех, кто действует под прикрытием маски, под влиянием своих «Не-Я», но как бы от имени «Я» (Более подробно об этом см.: И.П.Волков. Развивать педагогическую науку на основе практической психологии \ \ Вестник БПА.- 1998.- Вып. 14.- с.26-330.).

Поскольку сознание человека биполярно , то страдают от чрезмерной биполярности сознания прежде всего те люди, которые имеют дело с властью, т. е. руководители. Чем больше власти, тем больше радости от обладания, но и ответственности, - следовательно, тем сильнее тенденции к расщеплению личности на «Я» и «Не-Я» и их внутриличностному противопоставлению. Чрезмерная биполярность, вплоть до конфликта «Я» и «Не-Я», толкает человека к переоценке своих воззрений на мир, к поиску нового смысла своей жизни, приближает к

кризису социальной зрелости. В результате нестерпимого переживания состояния когнитивного диссонанса назревает внутриличностный взрыв биполярного сознания. Последствия «взрыва сознания» хорошо известны клиническим психологам, психиатрам и психотерапевтам.

Такова моя акмеологическая точка зрения на то, что происходило с созданием советского руководителя в результате его профессионально-психологической некомпетентности и социально-психологической неграмотности. Теперь об этом можно сказать словами **Бориса Пастернака**:

«Но кто мы и откуда, Когда от всех тех лет
Остались пересуды, А нас на свете нет »

Я не скрывал свою точку зрения, но и не публиковал её из-за опасности идеологического преследования в советские времена, ибо партийные правила обращения с инакомыслящими в СССР были достаточно жесткими. «Кто не с нами, тот против нас», - внушали нам партийные вожаки. Это, однако, не помешало мне стать аспирантом **Евгения Сергеевича Кузьмина**, усилиями которого в 1968 году в ЛГУ была открыта первая в России (СССР) кафедра социальной психологии, где я стал кандидатом наук (я адаптировал американский метод социометрии **Джекоба Морено** к нашим условиям на материале спортивных команд), затем стал доцентом, защитил докторскую диссертацию по социальной психологии малых групп. В своей докторской диссертации я доказывал, что сознание личности устроено биполярно, по структурному плану группового сознания. В своем развитии групповое сознание проходит несколько стадий вплоть до формирования бинарной оппозиции «Мы - **Они**», что инвариантно развитию индивидуального сознания личности и формированию внутриличностной оппозиции «Я» - «**Не-Я**» (Он). Сходные с моим подходы к пониманию структуры сознания я обнаружил в работах Б.Ф.Поршнева, Карла Юнга, Лео Щутца и др.

Однако, по ряду причин опубликовать свою докторскую диссертацию я не стал, зная что ничего хорошего из этого в советские времена не выйдет (Мой оппонент, доктор философских наук, профессор **Владимир Александрович Ядов**, известный у нас и за рубежом социолог, был согласен со мной. Русские не зря говорят: «Рыба гниет с головы» и что «Мертвому припарки не помогут»).

Основные проблемы, которые я изучал в годы работы на *кафедре социальной психологии* ЛГУ им.А.А.Жданова и под руководством проф. Е.С.Кузьмина (1966-1981) были, в основном, определены не столько моими личными научными интересами, а социальным заказом т.н. «развитого социализма»: психологический климат трудовых коллективов (в т.ч. бригад «коммунистического труда»), взаимоотношения в производственных организациях, роль социально - психологических факторов в реализации планов социального развития коллективов предприятий и организаций, психология лидерства и руководства, сравнительные исследования структуры и динамики различных малых групп и коллективов (спортивные команды, рабочие бригады, студенческие группы, коллективы антарктических станций, экипажи летчиков ГА , творческие группы ученых и конструкторов НИИ и КБ) ,осваивал у Манфреда Форверга (ГДР) методику социально-психологического тренинга управленческих кадров и др.

Эти и другие научные проблемы интересуют меня и сейчас, но уже в аспекте менеджмента, маркетинга, рекламы, организации бизнеса, психодиагностики и подбора кадров в бюджетных и частных организациях применительно к условиям рыночной экономики в России. Я продолжаю читать курс лекций «Психология управления» на психолого-педагогическом факультете РГПУ им. А.И. Герцена. Однако, мой особый научный интерес по-прежнему сохраняется в вопросе о том, как же устроено сознание человека как личности? Убедившись, что сознание человека биполярно, я стал экспериментировать с методикой *оценочной биполяризации*, по результатам использования которой много публикаций не только у меня, но и у моих учеников (См. диссертации моих аспирантов А. Вендов, О.П. Ерицян, Н.Ю. Хрящева, Л.М. Руйбите, А.Л. Меньшикова, Т.М. Жекулина, Л.Н. Игнатенко, Л.И. Рябухов, И.В. Минин, Ю.В. Луценко и др.). Благодаря этим исследованиям стало возможным достаточно обоснованно и быстро прогнозировать поведение личности в различных значимых ситуациях межличностного общения лишь по одному валидному критерию, - по тому, как человек судит о других людях, например о своих близких, о друзьях или недоброжелателях, о предпочитаемых и непредпочитаемых партнерах по совместной деятельности, т.е. по *биполярному принципу*. Для этого достаточно задать клиенту всего несколько вопросов, либо предложить заполнить «Бланк оценочной биполяризации» (См. И.П. Волков. Оценочная биполяризация как метод социально-психологической диагностики // Методы социальной психологии. - Изд. ЛГУ, 1977. - с.120-132).

Индивидуальные социально-психологические эффекты проекции биполярной структуры сознания «Я - не-Я» на других людей инвариантны эффектам проекции структуры группового сознания, (например, спортивной команды, соревнующейся с соперниками на «своем» или «чужом» поле) выражающейся в системе групповых оценочных эталонов "Мы - Они". Однако сознание человека может пребывать не только в привычном и стабильном биполярном состоянии, но и в измененном непривычном интегрированном или целостном состоянии, что достигается путем наведения транса, т.е. смешанного или интегрированного состояния сознания. Благодаря трансу «Я» и «Не-Я» могут временно сливаться в *единую целостность сознания* как формы выражения Духа, могут активизироваться многие «другие Я» и «Не-Я» и т.п. (О том, что такое «Дух» сейчас теоретизировать не будем). Благо даря *измененному состоянию сознания* его биполярная структура реорганизуется, возникает связь сознания с подсознанием, т.е. со скрытыми резервами психики. Этого мы можем достигнуть путём сталкинга - осознанного сновидения, в гипнозе или в трансе. В наведенных с помощью внушения состояниях транса могут быть мобилизованы скрытые функциональные резервы психики и активизированы необычные парапсихологические и интуитивные способности людей, подавленные в них гипертрофированным рациональным сознанием в состоянии бодрствования (В СССР литература по парапсихологии считалась запрещенной). Именно от этой чрезмерной рациональности сознания, закрепленной к тому же и в нравственных заповедях «Строителя Коммунизма», страдал советский человек как представитель Западной цивилизации. Отсюда его склонность, с одной стороны, - к атеизму, с другой, - к мистике и иррациональному мышлению как к противоположному компенсаторному типу

мышления. Это получило нынче название «левополутарного синдрома» западного человека. Восточный человек мыслит более гибко и тонко даже, если это китайский коммунист.

Однако, слава богу, нашлось спасение от этого синдрома - измененное состояние сознания или *транс*, когда внимание обращено во *внутрь личности*. («Перестройка» Горбачева была своего рода «трансом» для всей России). Каждый из нас незаметно для себя периодически входит в транс, например, когда мы о чем-то сосредоточенно думаем и отключаемся от внешней реальности, когда мы погружаемся в дрему, или о чем-то мечтаем, медитируем, фантазируем, когда мы увлечены творческим процессом, например, как у музыкантов или художников и пр. В спорте транс достигается упорными тренировками, преодолением нагрузок и это называется состоянием «спортивной формы». Спортсмен, находясь в транссе, никого вокруг не замечает, летит к финишу как птица, он не ощущает даже веса своего тела. В восточных единоборствах любая тренировка спортсмена начинается с сеанса медитации, цель которого погрузиться в себя, настроить сознание на работу в состоянии трансса, т.е. отключиться от повседневной внешней реальности. Буддизм в этом отношении дает человеку большую свободу, чем Христианство или Ислам.

Нынче *техника наведения трансса* стала штатным методом психологического воздействия специалистов по манипулированию психикой человека благодаря открытиям и практике **НЛП** - нейро-лингвистическое программирование (См. библиографию по NLP на русском языке в статье моего аспиранта И.А.Иванова: Нейро-лингвистическое программирование сегодня // Вестник БПА. - 1996. - Вып.3.- с.37-39).Проблеме биполярности сознания в НЛП уделяется много внимания, что убеждает меня в правильности моих научных интересов, сформировавшихся в 70-е годы под влиянием социально-психологической школы профессора Е.С.Кузьмина.

В 1981 году после защиты докторской диссертации я перешел на работу из ЛГУ в ГДОИФК им. П.Ф.Лесгафта на заведование кафедрой психологии, которой руководил 10 лет (нынче этой кафедрой заведует ученик А.Ц.Пуни проф. Г.Д.Горбунов, один из ведущих спортивных психологов России, основоположник спортивной психопедагогике, академик МАПН, член-корр. и вице-президент БПА. См. его книгу: Г.Д.Горбунов. Психопедагогика спорта. - М.: ФИС, 1986). Однако работа в должности заведующего кафедрой, основателем которой был А.Ц.Пуни, не прибавила к моей творческой биографии ничего кроме шага вверх в карьере психолога. За этот период я ничего не написал путного, кроме разве книжки для советских руководителей, изданной в Лениздате. (См.выше).

С 1994 года я работаю на кафедре психологии ГАФК им. П.Ф.Лесгафта в должности зав. кафедрой и профессора, совмещая преподавательскую работу с новым амплуа - **президента Балтийской Педагогической Академии**, учрежденную в Санкт-Петербурге в 1994 году по инициативе участников Международной конференции учёных 28 стран, обсуждавших актуальные проблемы обучения и воспитания человека средствами физического воспитания и спорта. Эта общественная деятельность доставляет мне определенное моральное удовлетворение как организатору научной среды для проявления творческих потенциалов молодых и маститых ученых – моих аспирантов и коллег.

Нынешний постсоветский период бурного развития практической психологии в России ознаменовался возникновением новых междисциплинарных областей психологических (в т.ч. и нетрадиционных) знаний , что существенно расширило мои научные интересы и сместило внимание с проблем малых групп на *проблемы акмеологии и психологии развития личности*, побудило меня внимательно изучать литературу по эзотерической тематике. Я с большим интересом изучил книги по НЛП, психосинтезу, ребефингу , поучаствовал в тренингах, получил сертификат на практику этими методами . Мне представляются научно перспективными такие новые области практической психологии как дианетика, психопедагогика, соционика. В этих новых нетрадиционных для академической психологии направлениях осуществляется поиск свежего научного знания о закономерностях психики человека и мобилизации скрытых в ней огромных резервных возможностей.

Оказавшись в новой возрожденной России мы все вдруг вспомнили, что мы русские, что не все из нас атеисты и вульгарные материалисты-ленинцы, а православные и крещеные русские. Некоторые из нас (и я в т.ч.) стали регулярно посещать церковь, даже почитать религиозно-психологическую и теософскую литературу, вспоминать на лекциях, что были и у нас великие учителя - В.И. Вернадский, Н.А.Бердяев, В.С.Соловьев, П.А.Флоренский, П.Д.Успенский, Е.П.Блаватская и другие выдающиеся русские мыслители, чье научное наследие осталось моим поколением психологов-«шестидесятников» научно невостребованным.

Новые научные ветры нынче веют над нашей необъятной Россией, они пробуждают во мне интерес к природе психики как космо-планетарному феномену Разума, не зависящему в своем осуществлении от социального произвола или политической формы общественного порядка в том или ином государстве (См.. И.П.Волков. Возродить научные исследования по предмету психологии \\\ Вестник БПА. - 1996.- Вып.3.- с.6-12.). К сожалению на эту проблему у нас пока умельцев нет, также как нет и новых учебников психологии с рассмотрением психики как космо-планетарного феномена .Но факт на лицо - повальное цитирование Маркса, Энгельса, Ленина в учебниках и психологической литературе уже прекратились, зато возникла полная неразбериха с многообразием новых идей и направлений психологической мысли.

Таким образом, мой научный путь начался со спорта, а исследовательский профиль получился сборным или комплексным в традициях Ананьевской психологической школы. Этот комплексный подход мы культивируем в своей педагогической и научно-исследовательской деятельности, в работе с аспирантами и студентами, в нашей просветительской деятельности в рамках общественного объединения «Балтийская Педагогическая Академия» (сокращенно БПА). Наиболее плодотворно в БПА работает «*Отделение личностного и профессионального развития*» под руководством вице-президента БПА **Марины Константиновны Тутушкиной**. Данный выпуск «Вестника БПА» тому подтверждение.

Государственная академия физической культуры им. П.Ф. Лесгафта

Докт. психол. наук, профессор М. К. Тутушкина

Психология привлекла меня еще в школе загадочностью, неповторимостью психического мира каждого человека. Я поступила в Ленинградский университет на отделение психологии философского факультета. Мне очень повезло, моими учителями стали выдающиеся психологи XX столетия: Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, Н. А. Тих, А. А. Люблинская, А. В. Ярмоленко, Е. С. Кузьмин, А. А. Бодалев.

Дипломную работу я выполняла под руководством Нины Александровны Тих. Эта работа была посвящена психическому развитию детей раннего возраста. Несколько лет после окончания ЛГУ я работала педагогом-методистом в яслях и занималась этой проблемой вплотную.

Но моей мечтой была работа в экспериментальной лаборатории. И этой мечте суждено было сбыться. Борис Федорович Ломов открыл первую в нашей стране лабораторию инженерной психологии и пригласил меня к себе на работу. И здесь я научилась настоящей творческой научной деятельности. В лаборатории собрались яркие, творческие индивидуальности: в совместных размышлениях, мозговых штурмах рождались новые интересные идеи, методические разработки. О высоком научном потенциале коллектива говорит тот факт, что из недр лаборатории Б. Ф. Ломова впоследствии выросло десять докторов психологических наук.

В лаборатории я начала заниматься интереснейшей проблемой, - проблемой кодирования знаковой информации, которая легла в основу моей кандидатской и докторской диссертаций. Моими оппонентами на защите кандидатской диссертации были Б. Г. Ананьев и В. П. Зинченко. Отзыв Б. Г. Ананьева, как всегда, был очень содержательным и глубоким. В нем он впервые в 1965 г. предложил новое направление в психологии - *психологическую семиотику* - науку о закономерностях создания и использования знаков и знаковых систем как средства познания и коммуникации. Психосемиотика, по мнению Б. Г. Ананьева - задача ближайшего будущего психологии, ее развитие должно ускорить прогресс психологической теории и ее научных методов исследования.

Было проведено экспериментальное исследование информационных процессов с позиций психологической теории знаков - (семиотики). Нами определены и сформулированы основные принципы психосемиотического подхода к анализу деятельности. Информационный подход помогает выделить в предметах их информационную сущность, которая может быть замещена знаком. Между знаком и обозначенным им предметом имеет место функционально-информационное отношение, в силу которого знак способен выступить для интерпретатора в качестве средства восприятия, передачи, преобразования и хранения информации.

Мы выделили шесть основных функций знаков и знаковых систем в деятельности человека: сигнальную как побуждение к деятельности; наглядно-образную как опору для внешней и внутренней наглядности при решении оперативных задач; информирующую - о состоянии и характеристиках обозначаемых предметов и явлений; интегративную - объединение и уплотнение информации в знаке за счет многомерности используемых знаковых систем; структурирующую - организующую и настраивающую систему приема и переработки знаковой информации; коммуникативную - как средство организации общения.

По особенностям функционирования знаков можно выделить для психологического анализа три типа деятельности: информационный, информационно-управленческий и исследовательско-диагностический. Необходимость формировать системы приема и переработки информации является общей для всех видов деятельности и связана с развитием знаковой, символической функции у человека. Процесс приема и переработки знаковой информации следует рассматривать как особую психосемиотическую систему, формирование которой у человека происходит в результате взаимодействия с объективной системой знаковой информации. Психосемиотическую систему можно определить как психологическую знаковую функциональную систему, обеспечивающую процесс преобразования и декодирования неязыковых знаковых систем, как третью сигнальную систему. В ней происходит процесс интеграции образа объекта и образа знака в определенном семантическом комплексе. Наличие такой специальной психосемиотической системы подтверждается исследованиями по физиологии высшей нервной деятельности, по функциональной асимметрии головного мозга.

Изучение особенностей психосемиотической системы велось по следующим направлениям: изучение структуры этой системы, динамики ее формирования, особенностей настройки и функционирования, влияния индивидуальных особенностей человека на формирование и функционирование системы, а также надежности и устойчивости системы при воздействии внешних и внутренних факторов.

Динамика формирования и развития психосемиотической системы раскрывается в процессе обучения и приобретения индивидуального опыта. В основе формирования психосемиотической системы лежит определенная организация пространства психического мира человека на перцептивном и семантическом уровне. Нами выделено четыре уровня переработки знаковой информации: восприятия, идентификации, опознания и декодирования. На каждом уровне выявлены специфические закономерности переработки знаковой информации и определены системы психических функций и операций, обеспечивающих процесс переработки информации. Переработка знаковой информации может завершаться на каждом уровне. Однако, основным звеном в цепи преобразования информации является декодирование. И чем больше сближены процессы восприятия, опознания и декодирования, тем надежнее и быстрее совершается преобразование знаковой информации.

Нами были разработаны критерии, принципы, методы оценки и построения знаковых систем. Они были применены при разработке систем визуальной коммуникации в г. Киеве - институтом технической эстетики этого города. Наши

разработки учитывались также при разработке государственных стандартов России.

Психосемиотическое направление в современной практической психологии является перспективным и создает возможности нового исследовательского подхода к развитию индивидуального человека. В этом направлении успешно работает моя ученица кандидат психологических наук, доцент Елена Анатольевна Соловьева.

Мой переход на преподавательскую работу в техническом вузе привел к необходимости заниматься проблемами психологии высшей школы. И прежде всего мы обратились к изучению особенностей студентов технического вуза психологическими методами. На основе исследований была разработана *типология* студентов: универсалы, теоретики, специалисты, практики и слабые. Для каждого типа студентов был составлен психологический портрет, в который вошли характеристики развития интеллекта, черт характера, направленности личности, самооценки и взаимоотношений в группе. Сопоставление психологических данных с результатами практической деятельности студентов позволило определить преимущественную предрасположенность студентов к определенному виду инженерной деятельности. Теоретики и универсалы тяготеют к преподавательской и научной деятельности. Универсалы, практики и специалисты хотят быть организаторами производства. В группу риска попадают, главным образом, представители двух типов - теоретики и слабые. Первые не могут раскрыть свой творческий потенциал в данном вузе, слабые плохо адаптируются к вузу и не умеют раскрыть свои потенциальные возможности.

Очень важной проблемой психологии высшей школы является *психологическая готовность к профессиональной деятельности*, для становления которой важно развитие самосознания и формирование адекватного отношения к себе и своим профессиональным возможностям. Этой проблемой на уровне кандидатской диссертации по психологии занималась Елена Павловна Кораблина, ныне доцент кафедры практической психологии РГПУ им[^] А. И. Герцена, моя первая аспирантка.

Изучение психологии высшей школы и преподавание психологии в техническом вузе привело нас к мысли о создании нового направления в психологии - *практической психологии*. Основой практической психологии можно считать комплексный подход к человеку Б. Г. Ананьева. В центре внимания этой науки должен стоять реальный, живой человек со всеми его особенностями, включенный в реальную сферу жизнедеятельности и наполненный различными жизненными проблемами, которые необходимо решать. *Практическая психология* понимается нами как интеграция знаний и методов из различных областей психологии с целью практического решения проблем, возникающих у человека в различных сферах его жизнедеятельности. В центре внимания стоит человек с его неповторимой *индивидуальностью*.

Десять лет назад нами была создана первая в России кафедра практической психологии на базе архитектурно-строительного университета. Главное направление научной деятельности кафедры - *проблема личностного и профессионального развития в образовании*. Это направление базируется на теории индивидуальности Б. Г. Ананьева, которая является *ядром* его психологической тео-

рии. "Единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида" - писал Б. Г. Ананьев. Через *индивидуальность* раскрываются: своеобразие личности, способности, предпочтительная сфера деятельности.

В структуре *индивидуальности* выделяются уровни: психофизиологических, психологических и социально-психологических свойств. Системообразующим фактором в системе индивидуальности является самопознание человека, а выход система имеет в индивидуальном опыте человека: поведение, поступки, знания, умения и привычки. В структуре индивидуальности выделяются основные блоки: интеллект познавательный и социальный, способности, индивидуально-типологические свойства и направленность.

Исследования показали, что в индивидуальности можно выделить *базовые* и *программирующие* свойства. К базовым относятся темперамент, характер и способности человека. Именно через базовые свойства раскрываются динамические характеристики психики и формируется определенный стиль деятельности и поведения личности. Базовые свойства индивидуальности - это сплав ее врожденных и приобретенных в процессе воспитания и социализации устойчивых черт.

Главной движущей силой развития индивидуальности являются ее программирующие свойства - направленность, интеллект и самосознание.

Индивидуальность обладает собственным внутренним психическим миром, самосознанием и саморегуляцией поведения, складывающимися и действующими как организаторы поведения "Я".

Психический мир человека имеет свою внутреннюю организацию и особенности:

пространство психического мира, как бы поле, на котором разворачивается психическая жизнь человека - сознательное и бессознательное;

психологическое время - динамика движения психических процессов, состояний во времени, психологический возраст;

информационное содержание, которым наполнено психическое пространство, психосемиотические системы, семантические поля;

индивидуализация психического мира - неповторимость, оригинальность, своеобразие человека;

самосознание - отношение человека к себе, его самооценка;

отношение к другому человеку - пути и способы вхождения психического мира другого человека в мой психический мир.

Энергетический заряд - различные виды психической энергии, которые активизируют психическую деятельность человека. Когда мы говорим о *психическом мире*, то предполагаем, что само понятие "мир" очень многопланово, разнообразно, противоречиво, динамично, но не хаотично, а имеет свою внутреннюю организацию, определенные закономерности, взаимосвязи. *Психический мир* - это и мир восприятия и познания окружающей действительности, и взгляд внутрь себя, мир переживаний, отношений с другими людьми. Опираясь на такое представление о психическом мире человека, можно исследовать развитие индивидуальности и условия ее самореализации.

Наша кафедра практической психологии разработала *программу комплексного научного исследования проблемы развития индивидуальности в процессе профессиональной подготовки*. Все преподаватели и аспиранты кафедры принимают активное участие в реализации этой программы. Программа состоит из четырех разделов.

Первый раздел - развитие индивидуальности в процессе обучения в вузе, этот раздел возглавляет профессор М. К. Тутушкина.

Второй раздел - психосемиотический подход к индивидуальности, его возглавляет канд. психол. наук, доцент Е. А. Соловьева.

Третий раздел - гуманизация технического образования, во главе этого направления стоит канд. психол. наук, доцент И. В. Ромазан.

Четвертый раздел - разработка новых технологий обучения и воспитания индивидуальности, этим направлением руководит канд. психол. наук, доцент Р. А. Тимошенко.

В настоящем журнале представлена статья доцента нашей кафедры Сергея Александровича Волкова в русле третьего раздела нашей программы.

Я надеюсь, что научная школа, сформировавшаяся на кафедре сможет притворить в жизнь идеи, заложенные в комплексной программе.

ОСНОВНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Тутушкина М. К. Психосемиотика и развитие практической психологии. Сб. статей. М.: 1991.
2. Тутушкина М. К., Ронгинский М. Ю. Практическая психология для руководителей. СПб.: ЛИСИ, 1992.
3. Практическая психология / Под ред. М. К. Тутушкиной. СПб.: ЛИСИ, 1993.
4. Советы психолога менеджеру / Под ред. М. К. Тутушкиной. СПб.: ГАСУ, 1994.
5. Практическая психология для менеджеров / Под ред. М. К. Тутушкиной. М.: "Филинь", 1996.
6. Практическая психология: Учебник для вузов / Под ред. М. К. Тутушкиной. М., СПб.: АСВ и "Дидактика плюс", 1997.
7. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Тутушкиной. М.: "Филинь", 1997.

Кафедра практической психологии Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета

КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

Канд. тех.наук, доцент С. А. Волков

Часто можно слышать, что сейчас не до культуры, что важнее преодолеть кризис и разруху, пережить нынешние тяжелые времена. М. А. Булгаков в повести "Собачье сердце" метко определил, что разруха начинается в наших головах и что каждый должен заниматься своим делом и тогда разруха исчезнет сама собой. Но для этого как раз и нужно поднять уровень культуры, перейти к новой культуре, выйти на новые отношения: от конфронтации к сотрудничеству, от борьбы к созиданию, от покорения Природы к гармонии с ней.

Бытовое понятие о культуре человека традиционно ограничивается наличием образования, некоторыми фрагментарными знаниями из области искусства, элементарными знаниями простейших правил поведения и этикета и владение ими, тогда как культура значительно более широкое понятие. Кроме упомянутого - это и культура отношений к Природе и к творениям рук человеческих, отноше-

ний между людьми и каждого человека к самому себе. Важнейшими составными частями культуры являются: психологическая, физическая, экологическая, технологическая, политическая, исполнительская, художественная (постижение и понимание красоты) и другие области культуры. По этим направлениям культуры чаще наблюдается бескультурие.

Слову культура приписывается латинское происхождение, но оно более древнее. Первый корень "Куль" кельтского происхождения означает почитание, а второй корень "ур" халдейского происхождения означает свет. "Почитание света" не противоречит более позднему переводу термина культура - "возделывание", так как возделывать следует и "сад духовный", что равнозначно устремлению к свету и почитанию его.

Что же должно быть основой, фундаментом культуры? Какова база знаний, на которой сможет произрасти Новая Культура? В первую очередь необходимо соответствие моделей, посредством которых мы отражаем Мир, в том числе и научных, реальных Миру. В основе системы научных знаний каждого человека и всего человечества должны лежать три блока знаний: "Человековедение", Экология и Синергетика.

"Человековедение" включает психологию, анатомию, физиологию и другие научные (учебные) дисциплины. Познать себя, научиться понимать других, добиваться гармонии в системных триадах "человек-технология-среда" (СЧТС), что позволит создавать гуманные технологии и технику, и "рациональность-эмоциональность-интуиция", что обеспечивает высокую эффективность процессов познания и творчества. В системе образования, к сожалению, основной упор делается на рациональную составляющую мышления, а остальные игнорируются.

Экология - наука о нашем Доме (планете Земля) должна охватывать на фундаментальном уровне взаимодействие Человека с окружающей средой как рукотворной, так и с "живой" и "неживой" Природой. Экология не должна ограничиваться только проблемами охраны природы и статистикой экологических нарушений и загрязнений различных сред. Необходимо перейти к анализу и устранению причин экологических нарушений и катастроф с целью их дальнейшего недопущения; "исцеление" следствий нужно оставить только для восстановления экосистем в регионах с уже произошедшими экологическими нарушениями и катастрофами.

Синергетика - наука о самоорганизации, самоуправлении и саморазвитии сложных открытых систем, по сути, является "методологией" развития естественных систем. Она дает методы и инструмент наиболее эффективного развития "рукотворных" систем, в том числе и технических, обеспечивая их природосообразность, минимум, "давления" на природу. Применение "изобретений Природы" в технических системах обеспечивает высочайшую эффективность последних. Этим направлением занимается бионика. Синергетика опирается на теорию нелинейных процессов и "триадный" подход. Для разрешения любого противоречия, свойственного бинарной структуре, требуется, как минимум, третья позиция, вносящая неопределенность (принцип В. Гейзенберга) в бинарную структуру, что обеспечивает дополненность (принцип Н. Бора) всех трех элементов и их совместимость.

Эти три блока знаний должны объединяться принципами философии как метанауки (вершина тетраэдра), но при этом недопустимы, господствующие в современных философиях "монизмы", а также "бинарные" стереотипы и "биполярные" принципы и модели, приводящие к конфронтации, борьбе и разрушению. Использование четырех упомянутых блоков знаний в качестве базы способствует лучшему пониманию и гармоничному развитию как фундаментальных наук, так и искусства, находящихся в вершине другого (перевернутого) тетраэдра. По сути, вся эта система знаний (два тетраэдра с общим основанием) и должна являться как фундаментом культуры, так и фундаментом для высокоэффективного освоения и применения специальных прикладных научных дисциплин, т.е. общеобразовательной базой специального профессионального образования.

Среди прикладных знаний четко различаются три группы научных дисциплин: 1) знания о "неживом", 2) знания о "живом", 3) технологические, методологические, организационно-управленческие научные и учебные дисциплины, включающие также педагогику (технологии обучения), экономику и др. Искусство многообразно и многопланово, но если произведения искусства негармоничны с человеком, не в резонансе с ним, то они или не принимаются, или, если и принимаются на основе "навязанной" моды и стереотипов, выработавшихся в результате "неправильных" (негармоничных) взаимоотношений, то действует разрушающе на здоровье духовное, психическое и физическое.

В основе профессиональной подготовки должны лежать принципы "фундаментальность-синергетичности-целостности". В процессе образования принято отвечать на непоставленные учащимися вопросы "что", "где", "когда". Фундаментальность, раскрывая сущность процессов и явлений, позволяет ответить на вопрос "почему", Часто упускаемый или забываемый в спецдисциплинах. Синергетичность позволяет отвечать на вопрос "как", раскрывать процесс саморазвития открытых систем и дает на основе аналогий методы создания гибких, пригодных к совершенствованию технологий и техники. Целостность позволяет объективно и всесторонне рассмотреть влияния будущих разработок на здоровье людей, окружающую среду и дать многоплановое экономическое обоснование, то есть ответить на вопросы "зачем это нужно" и "что это дает".

Целостность - свойство системы, которое без открытости теряет смысл. Закрытость превращает систему в формальное множество. Для самоорганизации и развития необходима открытость. В закрытой жесткой методологии, в том числе и в профессиональном образовании, преобладает одномерное мышление "либо-либо", "субъект-объект", "добро-зло". Такое одномерное антагонистическое мышление большинства людей и, в особенности научных работников и инженеров, формирующих техносферу, становится самоубийственным для человечества. "Репрессивный" стиль "традиционной" педагогики также опирается на бинарные стереотипы и биполярные принципы.

Применение рассмотренных принципов способствует саморазвитию как индивидуальности и личностных свойств будущего специалиста, так и специальных прикладных научных дисциплин, но результаты могут быть достигнуты только при проявлении воли в деятельности, при реализации рассмотренных принципов и всей системы знаний. Проявление культуры определяется также и

направленностью личности, формирование которой идет под влиянием окружающей среды, социума, образования и его организации. Влияния образования на направленность личности возрастает при проявлении творчества как в познании, так и в создании новых знаний, что требует наличия внутренней свободы и одновременно формирует ее.

Одной из серьезнейших причин дисгармонии СЧТС, низкого уровня здоровья людей, экологических нарушений и катастроф является несоблюдение принципа целостности, когда развитие науки направляют только в глубину, без учета взаимосвязей. Отрицательный эффект усиливается благодаря постулату, называемому "бритвой Оккама", должной обрезать те сущности, без которых можно обойтись при объяснении того или иного явления. Последние определяются волевым порядком. В результате подобное развитие науки, проецируясь на учебный процесс, способствует подготовке "узких" специалистов, знания которых как правило не подкреплены фундаментальной подготовкой. Сложилась ситуация, когда "прикладники" разговаривают с "теоретиками", как слепой с глухим. И хотя при подготовке специалистов набор общеобразовательных и фундаментальных дисциплин достаточно широк, но эти знания слабо связаны между собой и со специальными дисциплинами; для профессиональной подготовки их роль оказывается невелика.

Необходима глубокая подготовка специалистов узкой специализации на основе "энциклопедических" взаимосвязанных знаний, составляющих фундамент культуры и включающих основательную методологическую подготовку, что позволит эффективно работать по специальности, а при необходимости быстро осваивать новую.

Технологическая культура в любой области деятельности должна опираться на базу знаний, представляющую "фундамент культуры", что позволит целенаправленно находить новые эффективные решения проблем и легко использовать их на практике. На основе "триадного" подхода автором разработаны щадящая методика выявления направленности задатков и способностей, а в области строительной техники эффективные разработки, признанные изобретениями. "Триадный" подход вместе с нелинейной механикой (физикой ударных волн) позволили выявить в твердых телах (конкретно в металле) механизмы генерирования колебаний резонансных с "решеточной" частотой (10^{12-14} Гц) и три механизма самофокусировки акустических волн, приводящие к локальным снижениям механических характеристик и изменению реологического поведения. Этот подход использован во многих других научных работах, а также при руководстве научными работами студентов и аспирантов по специальности строительные машины.

Кафедра практической психологии СПб ГАСУ

КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКМЕОЛОГИИ И ЕЕ
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ

Докт. пед. наук, профессор Ю.А. Гагин

Целостность собственной индивидуальности и бытия человека воспринимается им посредством рефлексии тех связей, которые он сам может обнаружить между своими свойствами, делами, и объединяющими их факторами жизненного пути. В этом плане мой научный путь представляет единство бытия и сознания. Я старался поступать, сообразуясь не только с правилами и законами общественной жизни, но и в значительной и порой определяющей мере под влиянием и во исполнение тех идей, которые сам производил на свет, занимаясь наукой. Особенное влияние на меня оказали идеи, которые стали приходить ко мне более 30 лет назад под влиянием контактов с моими учителями - представителями различных областей знаний (аналитической механики, физиологии, психологии и др.) и в результате размышлений над феноменами спорта, двигательного мастерства, которые страстно интересовали меня с детских лет. В последствии эти идеи стали оформляться в виде концепции педагогической акмеологии.

Всякая система идей (концепция) может быть представлена совокупностью своих составляющих и соответствующей структурой. Составляющими некоторой концепции могут выступать элементарные идеи или такие идеи, которые сами представляют собой совокупности идей (частные концепции). В соответствии с этим авторская концепция педагогической акмеологии (АКПА) базируется на четырех своих составляющих: 1) принципах потенциальной осуществимости человека, 2) акмеологической концепции индивидуальности, 3) акмеологической концепции педагогического мастерства 4) акмеологической концепции здоровья. Эти частные концепции охарактеризованы в публикациях автора и его учеников. Здесь важно подчеркнуть основные моменты истории и теории АКПА. Исходные идеи АКПА были высказаны автором в кандидатской диссертации (1970 г.) на основании анализа решения дифференциальных уравнений Лагранжа II рода, описывающих одно движение человека в плане основной задачи динамики (нахождение движения по заданным силам). Среди заданных сил в этих уравнениях были усилия, развиваемые мышцами, которые формализовались на основе модели нервно-мышечной системы, описывающей сократительный акт как "моторный образ движения" в параметрах физиологической нормы по силе и частоте возбуждения мышечного волокна, уровню активации мышечных волокон в физиологическом поперечнике и др. (позже эта модель рассматривалась в более широком научно-практическом контексте как математическая модель активного состояния живого вещества). Удалось получить математически описанный закон движения, отличающегося от всех реальных двигательных действий тем, что его параметры оказались пределом, к которому стремились параметры реальных двигательных действий, "снимаемых" с конкретных спортсменов, в ситуации, когда эти параметры ранжировались в соответствии с квалификацией

спортсменов. Таким образом было получено идеальное движение как тот предел, к которому должны стремиться исполнители соответствующих реальных двигательных действий. На основании этого было доказано, что идеальное движение, полученное указанным способом, является подлинным. Движение, смоделированное на основе уникальных в своей эвристической возможности "выделять добро из целостности добра и зла" уравнений Лагранжа II рода как возможное и дозволяемое конкретикой индивида движение, было названо двигательным действием, "как оно должно быть" - КДБ. С ним сопоставлялось реальное двигательное действие "как оно есть" - КЕ. При этом определялась разность двигательного потенциала человека (КДБ - КЕ) для оптимизации процесса восхождения спортсмена к собственной "вершине" - максимально возможному для себя результату.

К сожалению, круг двигательных действий, описываемых дифференциальными уравнениями, оказался весьма ограниченным. Расчет на то, что математическими методами удастся исследовать такие психомоторные акты как письмо, игра на музыкальных инструментах и др., оказался иллюзией. Поэтому в 1972-1988 гг. на базе кафедры биомеханики ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта интенсивно разрабатывались иные модели двигательных действий - на основе законов сохранения энергии и движения. Эти разработки позволили закрепить исходную акмеологическую идею о сличении идеального (подлинного) действия - КДБ с реальным действием - КЕ для определения разности двигательных потенциалов (возможного и действительного). Были исследованы (в теории и на практике) основные легкоатлетические (бег, прыжки), некоторые гимнастические упражнения, бег на коньках и др. Эти исследования позволили сделать важный вывод для будущих акмеологических обобщений и переноса феноменов моделирования из педагогики двигательных действий в общее образование. Этот вывод состоял в том, что переход от КЕ к КДБ, рассматривавшийся как осуществление *потенциала* спортсмена явился проявлением общего свойства осуществимости его физических, психических и духовных сил. Этот переход есть восхождение к подлинному, соответствующему некоторому оригиналу как результату реализации архетипических и онтогенетических предрасположенностей человека. Спортивная практика показала, что движение к подлинному действию в процессе оптимизированной на основе исходной идеи акмеологической концепции испытывается спортсменами как одухотворение. Оно способствует восхождению к индивидуальности, хотя бы и в локальном пространственно-временном его бытии.

Полученные результаты были опубликованы в "Теории и практике двигательного мастерства" в 1990 г. и одновременно в первом варианте концепции школы индивидуального развития (школа 590 Красносельского района). Окончательное оформление идеи АКПА получили в ходе опытно-экспериментальной работы этой и других школ города по программам, основанным на приоритетах индивидуальности. Философские, математические, биомеханические и психолого-педагогические идеи, составляющие концепцию педагогической акмеологии, прошли семилетнюю проверку на 12 школьных экспериментальных педагогических площадках. Это позволило сформулировать основные положения этой концепции:

1. Каждый человек обладает двигательным, физиологическим, психиче-

лимых его компонентах: физическом, психическом, нравственном и др.) возможны на основе его разумного расходования, которое должно регламентироваться на нормативной основе (физиологические, психологические и др. нормы).

8. Практический инструментарий АКПА составляют методы акмеологического проектирования, сопровождения и консультирования. Акмеологическое проектирование применяется для индивидуальной работы, связанной с определением стратегии жизни, поведения или профессионального совершенствования. Акмеологическое сопровождение применяется при обслуживании различных организационно-педагогических мероприятий, например, конкурсов педагогических достижений, опытно-экспериментальной работы в школе и др. Акмеологическое консультирование - это индивидуальная работа с руководителями и педагогами, связанная с оказанием им помощи в достижении собственных вершин профессиональной деятельности, педагогического мастерства, формирования и реализации Я-концепции и др.

Преимущества представленной концепции педагогической акмеологии характеризуются распространением ее идей в широком диапазоне теоретических и практических задач педагогики и психологии, а также устойчивым динамизмом ее основных позиций, укреплявшихся на протяжении 30 лет от начального своего (биомеханического) этапа до настоящего (духовно-практического) состояния и перспектив. О преимуществах рассматриваемой концепции можно говорить в двух планах: а) что сделано на основании ее идей и б) какие теоретические и практические задачи могут быть решены на основе концепции.

Успешная реализация идей концепции подтверждается рядом достижений научно-практической школы автора. Это, прежде всего, создание педагогической системы школы индивидуального развития (шк. 590 Красносельского района, директор школы - Заслуженный педагог БПА А. М. Каменский). Значительным достижением научно-практической школы, основанной на рассматриваемой концепции, можно считать разработку и реализацию теории и проекта развития районной образовательной системы Красносельского района, а также теоретические обоснования и организацию работы научно-методического центра этого района (см. статью Р. С. Бондаревской). Основные положения авторской концепции стали руководящими идеями в обновлении содержания и методов становления и реализации индивидуальности учащихся и педагогов (см. статьи И. М. Бродской, И. Г. Викторовой, С. И. Пятибратовой). Концепция педагогической акмеологии открыла принципиально новую возможность в практической психологической работе с отдельным человеком на основе акмеологического проектирования осуществимости потенциала его индивидуальности. Кроме этого, рассматриваемая концепция положила начало принципиально новым представлениям о сущности здоровья как диалектического единства процессов становления и реализации (разумного расходования, обеспечивающего становление) потенциала здоровья (см. статью Н. Б. Захаревич).

Преимущества и практическая значимость концепции педагогической акмеологии подтверждается такими результатами нашей работы, как открытие лаборатории педагогической акмеологии в СПбГУПМ, налаживание деятельности акмеологических служб в учреждениях Красносельского района, а также организация инновационной деятельности более чем в 20 образовательных учреж-

ским, духовным потенциалом, а также потенциалом здоровья и творчества, и пути его совершенствования, достижения вершины ("акме") на основе этих потенциалов принципиально предсказуемы, проектируемы по фактам выполненных им действий, поведения, состояния.

2. Человеку природены и развиваются в его жизни потребность в осуществлении своих частных потенциалов (и обобщенного потенциала), многие программы реализации этой потребности в виде архетипов, моделей потребного будущего и др., а также чувствительность к несовпадению (в действиях, состояниях, поведении, в жизни в целом) того, что есть, с тем, что должно быть (ощущение и осознание своей постоянной "неосуществимости").

3. Целесообразной формой потенциальной осуществимости человека является восхождение его к индивидуальности.

4. Индивидуальность является высшей идеальной ступенью развития человека, в которой в снятом виде содержатся свойства его как индивида, личности, субъекта деятельности и собственно индивидуальностные свойства. Акмеологическая концепция индивидуальности рассматривает ее свойства в аспекте восхождения человека к его "акме". Восхождение к индивидуальности есть приближение человека к актуальному для него, уникальному, универсальному, целостному, подлинному состоянию его сущности. Как результат становления сущности в человеке индивидуальность аккумулирует в себе преимущественно позитивные гуманистические и нравственные качества, то есть социально прогрессивные, творческие, культуросообразные начала.

5. Осуществление (становление и реализация) человека-индивидуальности происходит в процессе духовно-практической деятельности его совместно с другими людьми. Процессуальная сторона этой деятельности включает энергетический, информационный и полевой обмен смыслами и ценностями между субъектами. Этот обмен составляет основу духовных отношений людей и является главным механизмом воспроизводства культуры, зарождения и развития свойств индивидуальности, преобразования человеком себя посредством других и обстоятельств общей с другими жизни посредством разумного "расходования" себя.

6. Педагогическое мастерство в АКПА рассматривается в комплексе с другими признаками педагогического совершенства (профессионализмом и выраженностью свойств индивидуальности педагога), а также в соотношении общего (нормативность, педагогическое ремесло) и единичного (педагогическое искусство) в его структуре. Педагогическое мастерство является способом бытия педагога и осуществимости потенциала его индивидуальности, а также условием для восхождения к индивидуальности учащихся.

7. Здоровье человека в АКПА рассматривается на основе принципов осуществимости потенциалов здоровья как составной части обобщенного потенциала человека (индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности). Акмеологическое понимание целостности человека ставит здоровье в один ряд с просвещением и образованием человека. При этом в характеристиках здоровья интегрируются его медицинские, биологические, психологические и педагогические аспекты. Акмеологическая концепция здоровья предполагает его конструктивность и динамизм: сохранение и укрепление здоровья (во всех условно мыс-

дениях города. Среди них коллективные члены БПА: школы 590, 547, 262, 369, 375, 546, Центр творческого развития "Талант", а также школы 311, 205, детский сад № 140 ("Аистенок") и др.

ОСНОВНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Гагин Ю.А. Теория и практика двигательного мастерства: Учеб. пособие для преп. и студ. ИФК / Под ред. Ю.А. Гагина. Алма-Ата: Рауан, 1990. - 184 с.
2. Гагин Ю.А. Акмеологическое проектирование развития индивидуальности на основе концепции потенциальной осуществимости человека : Учеб. пособие / СПбГАСУ; Балт. пед. академия. СПб.: 1994. 75 с.
3. Гагин Ю.А. Проблемы и перспективы педагогической акмеологии / Вестник Балт. пед. акад. Вып. 15 - 1998., С. 23-30.
4. Гагин Ю.А. О приоритетах индивидуальности в антропоцентрической биомеханике. Теор. и практ. физ. культуры № 12, 1997., С.51-55.
5. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии: Учеб. пособие. СПб.: Балт. пед. акад., 1995. 108 с.

Лаборатория педагогической акмеологии СПбГУПМ

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ РАЙОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НА ОСНОВЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРИОРИТЕТОВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Педагог-психолог Р.С. Бондаревская, член БПА

Изменившаяся государственная система порождает новую гуманизированную парадигму образования, иную систему ценностей. Обилие новых философских, религиозных и психологических течений делают взгляд на развитие человека многомерным и, зачастую, противоречивым. Закономерна, по всей видимости, и некоторая хаотичность, сопутствующая школьным инновациям. Красносельский район имеет в этом отношении определенное преимущество: существующая Программа развития районной образовательной системы (РОС) позволяет образовательным учреждениям планировать свою научно-методическую деятельность в рамках единого смыслового поля.

Стержневой идеей концепции РОС является развитие (точнее - осуществимость) индивидуальности учащихся и педагогов. Актуальность этого приоритета вызвана существенными изменениями в общественной жизни страны. Одним из основных направлений традиционной воспитательной работы в школе является воспитание коллективизма, социальной приемлемости поведения, социальной активности, то есть формирование личности школьника. Нет сомнения, что и сейчас эта работа необходима, однако, вряд ли ее можно считать достаточной. К сожалению, мы не можем быть уверены, что наш выпускник попадет в коллектив, ценности которого будут способствовать его развитию. Различные криминальные структуры, секты, псевдоколлективы некоторых предприятий, ориентированных только на прибыль, могут легко сделать своей жертвой молодого человека, который не состоялся как индивидуальность, то есть не осознал подлинных человеческих ценностей, в том числе своего права на уникальность, на собственный нравственный выбор.

В настоящее время многие школы Красносельского района планируют свою инновационную деятельность исходя из приоритетов индивидуальности на основе концепции педагогической акмеологии Ю.А. Гагина. Однако принятие идей этой концепции - всего лишь первый шаг. Он сделан 12-15-ю школами района. Если за ним не последует систематическое обучение руководителей и педагогов всех школ, вряд ли можно будет рассчитывать на ощутимый практический результат в масштабе районной образовательной системы. Так что необходимо готовить специалистов способных перевести специфический язык этой концепции на язык учебной дисциплины, отследить эффективность усвоения, организовать разработку технологий использования соответствующего знания на практике. Очевидно, в таком обучении ставку нужно делать на педагогов, достигших определенных высот педагогического мастерства, имеющих педагогический стаж 10-20 лет. Исследования психологов показали, что именно эта возрастная группа учителей имеет наиболее высокий уровень целостности самовосприятия, ощущение направленности жизни, незначительную внутреннюю конфликтность.

Есть основания полагать, что овладение учителями теоретическими и практическими основами современной акмеологии, в первую очередь в аспекте осуществимости индивидуальности позволит им избежать этого спада, реализовать себя в совместной духовно-практической деятельности с учениками. А эта деятельность, в свою очередь, будет способствовать становлению индивидуальности школьников.

Одним из опытов такого обучения педагогов стал экспериментальный курс "Становление индивидуальности участников образовательного процесса в ходе психологического консультирования", занятия которого для педагогов-психологов проходят на базе НМЦ Красносельского района.

Целевое назначение программы этого курса состоит в том, чтобы сформировать у педагогов научное знание об индивидуальном развитии человека, обучить практическим приемам самоосознания, основам психологии общения и консультирования, что откроет новые возможности взаимодействия участников образовательного процесса на более высоком профессиональном уровне.

Главные задачи программы, конкретизирующие эту цель:

1. Изучить современные представления о личности и индивидуальности с учетом опыта отечественной психолого-педагогической традиции в вопросах человекознания и на основе идей педагогической акмеологии и зарубежной гуманистической психологии.

2. Понять приоритетную роль проблемы индивидуальности учащихся и педагогов в педагогическом общении участников учебно-воспитательного процесса.

3. Овладеть практическими навыками самопознания, педагогического и психологического консультирования.

В Курсе используются следующие психолого-педагогические технологии:

1. Лекции с использованием элементов проблемного обучения, диалогового общения на ценностно-смысловом уровне и др.;

2. Семинары на базе теоретических знаний, учебно-исследовательской деятельности и опыта самопознания;

3. Тренинговые занятия с использованием элементов деловых игр, активного воображения, психодрамы и арттерапии;
4. Акмеологическое проектирование развития учащихся и педагогов;
5. Практика консультирования в режиме супервизорства.

Содержание программы представлено примерным тематическим планом, включающим 6 разделов, конструируемых на модульной основе. Примерный перечень модулей представлен в таблице. Из модулей набираются рабочие программы курса, дифференцированные с учетом контингента слушателей.

Таблица

Содержание разделов программы "Становление индивидуальности участников образовательного процесса в ходе психологического консультирования"

Шифр модуля	Наименование раздела и модуля
1.1	1. Развитие индивидуальности на основе концепции осуществимости потенциала человека Современная теория становления и реализации индивидуальности. Акмеологическое проектирование осуществимости индивидуальности Эмоциональные механизмы становления и реализации индивидуальности
1.2	
1.3	
2.1	2. Основы практической психологии общения и консультирования Неречевые средства общения. Основы психологического консультирования. Этика консультирования Этапы консультирования Техники консультирования
2.2	
2.3	
2.4	
3.1	3. Ролевое поведение Анализ детских воспоминаний Исследование бессознательного Использование ролевых игр и историй в консультировании Использование в консультировании активного воображения
3.2	
3.3	
3.4	
4.1	4. Перенос и контрперенос Формы переноса Контрперенос и его неосознанные цели Источники и формы сопротивления Установления альянса
4.2	
4.3	
4.4	
5.1	5. Анализ сновидений и фантазий Архетипы и символы Символика мифов и сказок Упражнения в разотождествлении и самоотождествлении Упражнения с символическими образами
5.2	
5.3	
5.4	
6.1	6. Практика консультирования Работа с супервизором

Занятия Курса показали возможность планирования педагогами своих достижений на основе акмеологического знания, возможность осознания тех внутренних противоречий, которые мешают достичь желаемых высот в осуществлении своей индивидуальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция программы развития образовательной системы Красносельского района 1996-2000 гг. / Под общ. ред. Ю. А. Гагина. СПб.: Изд-во Балт. пед. акад, 1996, 32 с.
2. Приоритеты развития районной образовательной системы: Мат-лы науч.-практ. конф. работников ОУ Красносельского р-на. 25 июня 1997 г. / Под общ. ред. Ю. А. Гагина. СПб.: 1997. 57 с.
3. Бондаревская Р.С. Из опыта психолого-педагогического сопровождения учащихся начальных классов авторской школы - лаборатории / Вестник Балт. пед. акад.: Вып. 15 - 1998. С.48-53.

Научно-методический центр Красносельского района

ДИАЛОГИЧНОСТЬ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Аспирант И.М. Бродская

В качестве альтернативы угрожающей человечеству в XXI в. Катастрофы А.И. Субетто выдвигает модель управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества. Это неклассическая форма возможного в будущем бытия человечества названа автором модели Тотальной Неклассичностью будущего. В центре Тотальной Неклассичности располагается Неклассический Человек и Неклассическое образование. Неклассический человек отличается от классического следующими сущностными переходами (по А.И.Субетто, Ю.А.Гагину): от свободы — к ответственности, от индивидуализма — с Соборности, Коллективизму, от Элементности — к Целостности, от Узкого Профессионализма — к Универсальности, от Интеллекта — к Креасофичности, от множественной Нравственности — к добронравию, от адаптивности, выживаемости — к активности как преобразовательному отношению к себе и обстоятельствам жизни, от неподлинности знаний и действий — к подлинности. Наиболее полно свойства Неклассического Человека как целостного, уникального, универсального и подлинного человека рассматриваются в разрабатываемом Ю.А.Гагиным с сотрудниками акмеологической Теории индивидуальности (10, 11, 12, 22). Она построена на основе соединения отечественной Теории индивидуальности (Б.Г.Ананьев, В.С.Мерлин и др.) и значительно расширяет как научное знание о потенциале человека, так и практику такой его реализации, которая сама является условием собственного становления, восхождения человека к индивидуальности. Наиболее ярко теория Ю.А.Гагина представлена в его публикациях по акмеологической концепции осуществленности (становления и реализации) потенциала индивидуальности в различных педагогических системах (образование, спорт и др.).

В условиях неклассического образования чрезвычайно значимой является проблема экспертизы содержания учебного текста, поставленная И.А. Колесни-

ковой: "Подобный анализ фактически дает представление о том, работает ли содержащаяся в тексте учебника информация объективно в целях гуманизации, гуманитаризации, развития той или иной личностной сферы; лежит ли она в контексте национальной культуры; включает ли творческое начало либо подспудно будет действовать разрушающе, способствуя формированию деструктивных процессов в умах, сердцах, душах учащихся" (9, с.79).

Детерминированность содержания учебного материала неподлинной научной картиной мира при сохранении его традиционного монологического типа организации приводит к отчуждению ученика от учебного материала. Данное явление описано исследователями, работающими в логике личностно-ориентированного подхода к образованию (25). Очевидно, что монологизированный учебный материал менее подвержен трансформации, "сдвигам в читательском сознании", чем диалогический, так как изначально ориентирован на максимально полное запоминание и воспроизведение воспринимающим и является действенным средством информационной коммуникации учителя. Но в монологизированном учебном материале не проявлена "объективная действительная направленность жизни субъекта, ее устремленность и адресованность бесконечно многим другим, ближайшим образом — обществу, конкретнее — сопричастным субъектам сферы общения" (3, с. 115). Монологизированный учебный материал не соотносится с опытом ученика, органичными для него способами познания, его интересами и потребностями; учебный материал обезличен: в нем не проявлен ни авторский голос, ни живая связь поколений — историко-культурный контекст становления, развития и передачи знания.

Задачи гуманизации, гуманитаризации образования предполагают создание иного типа учебного материала. Для традиционного монологизированного учебного материала характерна абсолютизация современного научного знания; антропоцентризм; и изначально заданная, а не сознательно принятая учеником объектная позиция.

Данный подход искажает логику становления индивидуальности. Искривляется разомкнутость, бесконечность, сопряженность становления как "всей человеческой действительности, так и наследующего ей человека в их взаимности" (3, с.125).

Анализ учебного материала с позиций теории Текста Ю.М.Лотмана позволяет утверждать, что учебный материал может выступать как посредник между учеником и традицией, учеником и автором учебного материала, учеником и учителем, являясь важнейшим фактором их совместной духовно-практической деятельности. Кроме того, учебный материал может являться фактором порождающим внутренний диалог ученика (11) и способствующим становлению его индивидуальности (6).

Диалог, по М.М.Бахтину (1, 2), В.С.Библеру, Ю.М.Лотману (11), М.С.Кагану (8) возникает при следующих необходимых и достаточных условиях:

- наличие единого и значимого для обеих сторон предмета диалога;
- изначальная выраженность и различность точек зрения на предмет диалога;
- обладание субъектами диалога некоторым общим объемом информации, описывающим проблемное поле; единой системой критериев для оценки истин-

ности высказываний друг друга; уверенностью в том, что партнер по диалогу способен его понять (1,2, 8, 11).

Ключом к пониманию диалога в творчестве Ф.М.Достоевского, по М.М.Бахтину, является отношения "Я — Другой". М.М.Бахтин подчеркивает, что постижение и принятие целостного мира "другого", слияние с ним, взгляд на внешний мир с позиции "другого", а затем возвращение в свое "Я" и "формирование" увиденного, является необходимым условием, но не смыслом этической и эстетической деятельности (2, с.23-34).

Чрезвычайно важно замечание М.М.Бахтина, что в диалоге: "Человек как бы непосредственно ощущает себя в мире как целом, без всяких промежуточных инстанций, помимо всякого социального коллектива, к которому он принадлежал бы" (1, с.170-171). Но избыток видения другого "уравновешивается" неполнотой видения собственного "Я", восполняемого только в диалоге (2, с.24). Чрезвычайно значимым для определения педагогического диапазона диалога является тот факт, что избыток видения определяет сферу "исключительной активности, то есть совокупность таких внутренних и внешних действий, которые только я могу совершить по отношению к другому, ему же самому, со своего места — вне меня совершенно не доступных, действий восполняющих другого именно в тех моментах, где сам он выполнить не может" (2, с.23-24). Именно эта неполнота видения и порождает вопрос хотя бы во внутренней речи воспринимающего. Возникновение вопроса, по М.М.Бахтину, свидетельствует о начале диалога, хотя бы внутреннего.

Данный тип диалога "не средство раскрытия, обнаружения как бы уже готового характера человека, нет, здесь человек не только проявляет себя во вне, а впервые становится тем, что он есть ... не только для других, но и для себя самого" (1, с. 153). Существенное отличие в понимании диалога М.М.Бахтиным, от диалога в понимании Ю.М.Лотмана состоит в том, что по М.М.Бахтину в диалоге всегда транслируется избыток моего видения "другого", по Ю.М.Лотману, природа объекта диалога может быть любой.

Но, как отмечает И.Н.Калинаускас, диалог дает возможность переживания информации как события, и как следствие привнесения "нового качества в нашу целостность".

Несмотря на разность подходов к раскрытию сущности диалога, необходимо отметить, что диалог ведет к проявлению смысла, к обретению целостности видения. Однако сама категория смысл раскрывается в работах разных авторов по-разному.

Основное различие состоит в том, что Е.Н.Трубецким, Вл.Соловьевым признается существование плана трансцендентной реальности, смысла-истины трансцендентного человеческого сознанию, и пути восхождения к нему человека как носителя смысла. Данный подход отражен в схеме. В трактовках же категории смысл Л.С.Выготским, М.М.Бахтиным, А.Р.Лурии, А.Н.Леонтьевым, В.Франклом план трансцендентной реальности отсутствует (1, 2, 4, 10, 12, 14).

Категория смысл по Е.Н.Трубецкому и Вл.Соловьеву

Категория смысл по Е.Н.Трубецкому



Категория смысл по Вл.Соловьеву

Категория смысл в работах Л.С.Выготского, М.М.Бахтина, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, В.Франкла имеет следующие особенности (1, 2, 4, 10, 12, 14):

- смысл не является безусловным, как необходимое условие предполагает носителя смысла;
- не является универсальным, всеобщим, но, как правило, связан с некоторыми типичными для данной исторической общности ситуациями, через которые прошел носитель смысла, и которые в его сознании связаны с некоторым знаком, словом, способными этот смысл актуализировать.

Проекция категории смысл и идеи обмена смыслами в диалоге в план педагогической практики дается Ю.А.Гагиным. Определяя смысл как "бесконечное разнообразие реакций человека на символы, знаки, предметы, людей и их поведение, а также собственные... действия", Ю.А.Гагин пишет, что "осознание смысла собственных действий является одним из наиболее эффективных способов получить толчок для восхождения к индивидуальности... Восхождение к индивидуальности осуществляется множественностью шагов, каждый из которых должен быть осознан на уровне смысла действия, а потом поведения и жизни в целом" (17, с.94). По существу, утверждается диалогичность самой природы педагогического процесса, целью которого является обмен смыслами знаний и

действий ученика и учителя как одного из условий восхождения к индивидуальности того и другого.

Итак, сущность диалога состоит в следующем: обмен на уровне смыслов двух субъектов диалога, имеющих различные выраженные точки зрения на единый значимый для них предмет диалога и общую, объективную для обеих сторон систему критериев. В результате диалога происходит восполнение видения субъектов предмета диалога, что, во-первых, приводит или к обретению целостности видения предмета диалога, а значит его смысла, во-вторых, через реализацию собственных смыслов и усвоение "чужих" смыслов — к становлению качественного нового внутреннего мира субъекта и его индивидуальности.

Необходимо отметить, что вывод диалогичности учебного материала на уровень педагогической технологии не входила в круг проблем, рассматриваемых в данной статье. Но совершенно очевидно, что организация диалогического учебного материала будет различной, в зависимости от возраста ребенка, к которому он обращен.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. М., 1994.
- 2.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
- 3.Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб., 1997.
- 4.Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 346-348.
- 5.Гагин Ю.А. В поисках новых путей развития индивидуальности школьников. Вестн. Балт. пед. академии. Вып. 2: Проблемы развития и осуществимости индивидуальности. СПб., 1995. С. 26—28.
- 6.Гагин Ю.А. Становление и реализация индивидуальности субъектов педагогического процесса в образовании и спорте. Дис... док. пед. наук. СПб., 1996.
- 7.Гагин Ю.А. О "божественном" материализме и нерелигиозной духовности в деятельности человека как индивидуальности // Проблемы интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания в теории и деятельности двигательных действий. Нижний Новгород, 1997.
- 8.Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. М., 1988.
- 9.Колесникова И.А. О гуманитарности педагогических технологий // Интеграция педагогической науки и практики / Материалы первых академических педагогических чтений (октябрь 1996 года). СПб., 1997.С. 76-85.
- Ю.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972. С. 290-292.
- 11.Лотман Ю.М. Асимметрия и диалог // Ю.М.Лотман. Избранные статьи в 3 томах. Т. 1. Таллинн, 1992. С. 46-58.
- 12.Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979. С. 53.
- П.Субетго А.И. Синтез науки и образования как форма становления нового качества образования // Интеграция педагогической науки и практики / Материалы первых академических педагогических чтений (октябрь 1996 года). СПб., 1997. С. 4-14.
- 14.Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Санкт-Петербургский Государственный университет педагогического мастерства

АКМЕОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ

Педагог-психолог И.Г. Викторова

Работа над концепцией "Становление и реализация индивидуальности учащихся и педагогов" поставила педагогический коллектив школы N 375 перед необходимостью изменения целевых доминант, содержания и технологии образования. Потребовалось переориентирование педагогической системы школы на

интересы и потребности каждого конкретного учащегося, что характерно для процесса гуманизации образования.

Гуманистическая ценность новой педагогической системы проявляется, прежде всего, в использовании модели обучения, основанной на акмеологических приоритетах индивидуальности (по Ю.А. Гагину), построенной на диалогичности, на ценностно-смысловом взаимодействии участников образовательного процесса. Новые подходы к образованию реализуются в нашей школе через проектирование и внедрение педагогической мастерской как технологии, решающей проблему организационных, методических проекций гуманитарной парадигмы на плоскость образования и обучения.

Направленность концепции школы на становление и реализацию индивидуальности поставила задачу создания условий для развития нового в сфере высших психологических структур (высшие чувства и смыслы, ценностные ориентации и отношения, уникальность, универсальность, целостность, творчество).

Вообще, обращаясь к проблеме творчества, педагогический коллектив школы выделил несколько граней, о которых нужно говорить по отношению к педагогической мастерской: творческий процесс, творческие способности, творческая личность, творческий климат.

Рассмотрим, какие подходы в развитии творчества использует педагогическая мастерская.

Известно, что педагогическая мастерская начинается с индуктора. Он пробуждает интерес и способствует импровизации. Мотивационная сила интереса, заданная индуктором, помогает учащимся преодолеть все трудности, связанные с творческой работой на мастерской.

Следующий этап, групповая социализация, предполагает, что результат своей индивидуальной работы после индуктора учащиеся должны предъявить группе, а затем всему классу. Он может соответствовать или не соответствовать правильному пути построения знаний. Учащиеся со своим опытом могут дальше свободно им пользоваться, если он был принят другими, или корректировать, если не принят. Сотрудничество с другими учащимися позволяет каждому участнику мастерской прочувствовать свой и чужой опыт, дать самооценку действиям и провести самоконтроль. Организатором духовно-практической деятельности в мастерской является педагог.

Например, в мастерской "О чем молчат сфинксы" учитель предлагает:

1. Обсудите в группе, докажите, что прямоугольники у вас равные.
2. Фигура, которую вам выдали, имеет форму поля одного из земледельцев. Как восстановить границы поля? Подумайте, обсудите в группах. Каждый от группы расскажет, как вы это делали.

Во всех мастерских учитель предлагает ребятам сопоставить, сравнить свои работы с другими и поделиться с коллективом своими размышлениями. Так, в результате совместной деятельности из смешанных явлений, слов, событий ("хаос") появляется созданный мир понимания, свой текст, рассказ, выводы, заключения ("реконструкция").

Важным моментом в творческом процессе является "разрыв". Это момент нового видения на уровне познания, постижения. Для того, чтобы каждый уча-

щийся подошел к этому моменту, учитель создает условия для конструирования знаний, способствующие активизации мышления и продуктивной совместной духовно-практической деятельности, для максимального общего развития учащихся, восхождения каждого к доступной ему вершине ("акме"). К этим условиям относятся:

1. Проблемные ситуации, моделирование умственных процессов через задание и вопросы, адекватные творчеству (отсутствие шаблона или образца, новые идеи или новое видение уже известных вещей, художественное отображение действительности логическим путем или на основе интуиции или фантазии).

2. Чередование различных видов деятельности: предметно-практической и теоретической, ориентировочно-исследовательской и исполнительской, индивидуальной, групповой и коллективной.

3. Разнообразие деятельности учащихся и учителя. Деятельность учащихся осуществляется по двум направлениям: принятие заданий мастера и самостоятельное конструирование знаний в новой ситуации с учетом принятых заданий.

Деятельность учителя заключается в постановке вопросов, познавательных задач, учебных заданий, содержащих проблемы и приводящих к возникновению проблемных ситуаций. Возможна постановка серии вопросов, позволяющих ученику понять, что он сделал, что ему не хватает, что он намерен сделать. Учитель позитивно относится к ошибкам учащихся и неправильному пониманию проблемы. Он пытается понять причину ошибки, начинает импровизировать, предлагает одно задание за другим, чередуя трудное с легким, теоретическое с практическим, эмоциональное с рациональным.

Конструктивному выходу из проблемной ситуации на мастерской способствует процесс порождения идей и накопления ассоциаций. Аналогии, ассоциации служат мостами, соединяющими задания на мастерской и меняющими ракурс рассмотрения проблемы. В мастерской "Очарованы! Околдованы!" учитель предлагает ребятам записать слово "Зима" и к этому слову написать ассоциации и затем поделиться с коллективом.

Развитие мышления тесно связано с развитием речи. Речевая способность развивается на мастерской эффективно, по нашему мнению, из-за того, что учащимся постоянно необходимо облекать свои идеи в новые слова. Сам процесс на мастерской непроизвольно обязывает учащихся работать со словом. Целенаправленно и многообразно умение владеть языком формируется на мастерской письма. Важным моментом на мастерской является создание текста, мини-сочинения. Тексты пишутся для того, чтобы их читали, слушали, размышляли над ними, организуя тем самым совместную духовно-практическую деятельность.

Говоря об эффективности обучения, нельзя не коснуться особенности группового взаимодействия на мастерской. Учитывая интересы, а также индивидуальный стиль мышления, можно сформировать группы. Работа в группе усиливает мотивацию обучения каждого ученика, он усваивает оценки окружающих, получает дополнительную информацию для размышлений, принимает стратегии поведения. Конечно, одни ученики лучше обучаются в группе, другие - самостоятельно. Мастерская является таким коллективным творческим делом, в ко-

тором каждому комфортно работать за счет выбора своего стиля взаимодействия с окружающими. Групповые формы работы более продуктивны, когда группа сформирована с учетом индивидуальных стилей учебной деятельности учеников. В группе должны быть учащиеся с доминированием подсознательных компонентов интеллекта (эмпирики, эстеты, романтики), так и те, у кого мышление более осознанное (теоретики, эрудиты). Эти различия в организации мышления помогают направить внимание учителя на особенности взаимодействия и распределение ролей при совместной работе в группе. Кроме того, работая в группе, ученик учится управлять своими эмоциями, умению дружелюбно и терпеливо принимать окружающих.

Работая в паре, группе, коллективно, ученики с разными способностями дополняют друг друга, что создает неповторимые результаты на мастерской.

Мы рекомендуем проводить в начальной школе упражнения по подготовке детей к работе в парах и малых группах.

1 упражнение. Пересаживание ученика на какое-нибудь свободное место в классе регулярно, но ненадолго. Пересаживание двух учеников на два свободных места.

2 упражнение. Закрывать глаза, послушать окружающий мир. Ученик, до плеча которого дотронулись, открывает глаза и садится на свободное место как можно тише. Остальные ученики, не открывая глаз, показывают рукой, где теперь образовалось свободное место. Открывают глаза, проверяют правильность указанного направления.

3 упражнение (на формирование групп). Сесть в группы с одним и тем же заданием, сесть в группы с разными заданиями, сесть в группы всем, у кого ответ равен... Для того, чтобы сформировать умения совместной работы, мы предлагаем упражнение "Составим букет". Дети на партах составляют из вырезанных от крыток, цветной бумаги букет цветов, располагая внизу крупные цветы, повыше - мелкие. В ходе составления букета дети подсчитывают число цветов в каждом букете, число цветов каждого цвета, число мелких и крупных цветов в отдельности.

Упражнение "Построим домики и посадим рядом деревья" (в парах). На партах 14 полосок из цветной бумаги для домиков и проведения дороги, набор из 7 треугольников зеленого цвета для елок, грибы - с большой шляпкой на толстой ножке и с маленькой шляпкой на тоненькой ножке. Учитель предлагает ученикам выложить из полосок бумаги сначала высокий дом, потом низкий. Около высокого дома посадить (выложить из треугольников и полосок) низкую елочку, около низкого дома - высокую елку. От высокого дома к низкому провести дорогу двумя зелеными полосками бумаги. Около высокой елки расположить гриб с большой шляпкой на толстой ножке, около низкого дерева - небольшой гриб на тонкой ножке. Затем работы сравниваются самими учащимися.

На уроках обучения грамоте в парах можно работать по включению в активный словарь детей различных противоположных понятий. Один ученик читает слово на карточке, другой - называет слово с противоположным значением. Например, "толстый - тонкий", "глубокий - мелкий" и т.д. Ученики работают по очереди. На уроках естествознания так сравниваются по рисункам корнеплоды, деревья, кустарники, цветы и т.д.

Работая в группах, можно предложить составлять задания для других групп на заданную тему.

Педагогическая мастерская, помимо знаний, вооружает учащихся способами действий с любой информацией, переработкой ее и выбора продуктивного способа для ребенка: зрительно-пространственного, словесного, буквенного, цифрового и т.д.

На педагогической мастерской учебный процесс ориентирован так, чтобы наиболее эффективно развивать способности ребенка к самостоятельному, критическому мышлению, чтобы превратить обучение в процесс самостоятельных открытий, способствовать становлению и реализации индивидуальности учащихся посредством их совместной духовно-практической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
2. Занков Л.Б. Обучение и развитие. М.: Педагогика, 1994.
3. Мухина И.А. "Танцующая звезда" - из хаоса? О педагогических мастерских С.-Петербургского УПМ. Учительская газета, 1994, N 28.
4. Гагин Ю.А. Становление и реализация индивидуальности субъектов педагогического процесса в образовании и спорте. Дис. ... докт. пед. наук, СПб., 1996.

Школа N 375 Красносельского района

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗДОРОВЬЯ

Научный сотр. Н. Б. Захаревич

Буквальное значение слова валеология - наука о здоровье (от лат. Valeo - "здоровствовать", "будь здоровым"). Здоровье человека, как научная и практическая проблема - одна из тех проблем, которые принято называть глобальными, то есть имеющих жизненно важное значение для всего человечества. Однако в отечественной литературе не существует полного единства мнений в определении понятий "здоровье", "валеология".

В связи с этим исследовались многие подходы в научной литературе к определению категории "здоровье". В уставе Всемирной организации здравоохранения здоровье человека определяется как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. Признавая социальность человека как его высшую и специфическую особенность, ряд ученых (И. М. Воронцов, Н. П. Дубинин, Ю. П. Лисицын, А. В. Сахно, Г. Н. Сердюковская и др.) определяют феномен здоровья как:

состояние оптимальной жизнедеятельности человека;

полнокровное существование и естественное саморазвитие присущих человеку сущностных свойств и качеств;

процесс сохранения и развития биологических, физиологических и психологических возможностей человека;

вершина, на которую человек должен подняться сам.

Характерным для этого подхода является признание социальной деятельности самого индивида в качестве одного из индикаторов здоровья.

Однако в настоящее время все значительнее становится проблема ответственности человека за свое здоровье и здоровье будущих поколений. Проблема ответственности за индивидуальное здоровье - это нравственная проблема. Поиск решения этой проблемы в большей степени лежит в анализе философских подходов к категории "здоровье".

В нашем исследовании здоровье человека рассматривается в рамках концепции комплексного изучения человека как космопланетарного феномена, что предполагает его социо-природную и космическую целостность (В. П. Казначеев, Е. А. Спирин, Е. А. Колесникова).

Характерным для этого подхода является такое отношение к социо-природной эволюции человека и человечества, в которой "гармонизируется творчество человека и творчество природы, обеспечивается восходящее воспроизводство качества жизни" (А. И. Субетто). Здоровье же является комплексным индикатором качества жизни, в котором, отражаются все связи человека - биологические, материальные, духовные, культурные, творческие - как с обществом, трудовым коллективом, семьей, городом и т. п. так и с окружающей средой и биосферой. Смысл человеческой жизни А. И. Субетто видит в творчестве, в созидании. По мнению ученого, творчество есть "норма жизни" отражением которого является здоровье. В связи с этим А. И. Субетто, В. П. Петленко вводят понятие "креативная валеология" в основе которой самовосстанавливающаяся, способная к саморазвитию природа живого: "Коль скоро творчество имеет функциональную связь со здоровьем, то возможна "обратная связь": с помощью творчества возвращать здоровье как норму жизни".

В связи с этим интересна также мысль В. П. Казначеев о значении раскрытия таланта человека в картине его внутреннего здоровья: "...найти талант - будешь здоров".

Таким образом, между смыслом жизни, выраженным в творчестве и определенном стремлении к раскрытию своего таланта, с одной стороны, и витальной потребностью в здоровье, с другой стороны, вклинивается (по В. Ф. Сержантову) в качестве опосредующего еще одно структурное звено - индивидуальность человека. В связи с этим представляется целесообразным обратиться к акмеологической концепции осуществимости (становления и реализации) индивидуальности Ю. А. Гагина. Эта концепция является дальнейшим развитием отечественной теории индивидуальности (Б. Г. Ананьев, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн и др.).

Осуществимость индивидуальности (по Ю. А. Гагину) - это единство сущности и существования человека, выраженное в процессах его становления и самореализации. Становление индивидуальности - спонтанное возникновение качественно новых ее интегральных свойств. Реализация индивидуальности - воплощение в практику, действительность потенциала индивидуальности.

Главная идея осуществимости индивидуальности состоит в том, что каждый человек обладает определенным физическим, психическим и духовным потенциалом и вершины его достижений, соответствующие этому потенциалу, предсказуемы, проектируемы. Потенциал человека определяется Ю. А. Гагиным как разность возможного и действительного в жизнедеятельности человека.

Становление и реализация индивидуальности охватывают широкий спектр явлений и процессов, обуславливающих и сопровождающих развитие, в том числе и становление и реализацию индивидуального потенциала здоровья.

В связи с этим под потенциалом индивидуального здоровья мы понимаем данный человеку при рождении и изменяющийся в течении жизни физический, психический и духовный запас сил при условии осознания человеком ответственности за свое здоровье.

Философские взгляды ученых, а также акмеологическая концепция осуществимости потенциала индивидуальности Ю. А. Гагина легли в основу развиваемой в исследовании нового видения сущности индивидуального здоровья как активного "самотворения" (А. И. Субетто) - динамическая концепция здоровья.

Здоровье - социоприродная сущностная сила человека и может быть рассмотрено по Ю. А. Гагину как единство качественной и количественной стороны меры здоровья.

Динамизм здоровья, его осуществимость проявляется в том, что в течение всей жизни происходит реализация потенциала здоровья, количественные изменения его меры, которые переходят в становление качественной стороны здоровья, проявляющейся в приливе или упадке сил, повышении или снижении работоспособности, депрессии или подъеме творческой активности и т.п. То есть, становление здоровья человека происходит закономерно в результате реализации потенциала здоровья. Проблема здоровья - проблема разумной реализации потенциала здоровья. Основные идеи нашего видения сущности здоровья выражены в следующих положениях.

1. Индивидуальный потенциал здоровья человека осуществляется (становится и реализуется) в его творчестве, включающем как деятельность самосовершенствования, так и внешнюю (учебную, профессиональную, спортивную, художественную и т.п.) деятельность и общение.

2. В результате реализации потенциала здоровья в процессе различных видов творчества обеспечивается не только развитие функций органов, систем и организма индивида в целом, то есть становление важнейшего компонента индивидуального здоровья, но и совершенствование самого человека и как индивида, и как личности, и как индивидуальности, обуславливается его переход на качественно новый уровень жизнедеятельности, позволяющий преобразовывать как себя, так и обстоятельства жизни (становление качественной стороны здоровья).

3. Становление и реализация индивидуального потенциала здоровья рассматривается как единый процесс осуществимости индивидуального здоровья, который является одной из форм осуществимости индивидуальности человека.

Все эти положения взаимосвязаны и характеризуют потенциал индивидуального здоровья в совокупности основных его проявлений.

Значительный интерес для анализа теоретических положений динамической концепции индивидуального здоровья представляют работы В. И. Вернадского и Э. С. Бауэра. Негэнтропийная теория развития (становления) индивидуальности характеризуется накоплением свободной творческой энергии человека. При этом живые системы (по Э. С. Бауэру) реализуют свою эволюционную жизненную энергию в общении с внешней средой. Э. С. Бауэр считает, что становятся эволюционно более значимыми и выживают такие живые системы, которые

обладают максимальным эффектом внешней работы при поглощении из внешней среды одних и тех же компонентов энергетического и информационного материала. То есть речь идет о значении субъектной активности и максимуме внешней работы, совершаемой субъектом для выживания, а значит и для осуществимости потенциала индивидуального здоровья.

В этой связи, с точки зрения осуществимости потенциала здоровья, представляет интерес новая биологическая концепция поисковой активности В. С. Ротенберга и В. В. Аршавского. Суть этого подхода выражается в следующих основных положениях:

а) поисковая активность повышает устойчивость организма к стрессу и разнообразным вредным воздействиям;

б) отказ от поиска является важной неспецифической предпосылкой к развитию многих заболеваний;

в) творчество - наиболее яркое проявление поисковой активности в ее "чистом виде".

Как считают В. С. Ротенберг и В. В. Аршавский, именно в творчестве проявляется уникальность потребности в поисковой активности, как потребности в процессе постоянного изменения. Отсюда вытекает биологическая роль поисковой активности для человека: она является как бы движущей силой саморазвития каждого индивида. По мнению ученых, развитие потребности в поиске является важной задачей воспитания, в том числе и во имя сохранения здоровья новых поколений. Благодаря поисковой активности с одной стороны, происходит повышение устойчивости организма к разнообразным вредным воздействиям, то есть происходит становление индивидуального потенциала здоровья, вместе с тем происходит и реализация этого потенциала, связанная с превращением потенциала здоровья в продукты человеческой деятельности, общения и самосовершенствования. Таким образом, становление и реализация индивидуального потенциала здоровья находятся в диалектическом отношении.

В этой связи важно отметить различия между традиционным подходом к потенциалу здоровья человека и тем подходом к сущности здоровья, который рассматривается в нашем исследовании. Традиционно принято говорить о формировании, сохранении и укреплении здоровья или потенциала здоровья человека. Однако любая деятельность будь то учебная или профессиональная, или деятельность по самосовершенствованию связана с неизбежной тратой сил, и в конечном счете - здоровья. Поэтому важно говорить о разумной реализации здоровья в пределах физиологической нормы. В связи с этим встает вопрос, что понимать иод физиологической нормой. Наиболее рациональным определением нормы живых систем А. А. Корольков, В. П. Петленко считают ее характеристику как функционального оптимума. Под оптимальным функционированием понимается протекание всех процессов в системе с наиболее возможной слаженностью, надежностью, экономичностью и эффективностью. Энергетические исследования в физиологии Э. С. Бауэра, Н. А. Бернштейна и др., нашедшие отражение в упомянутой концепции осуществимости индивидуальности Ю. А. Гагина, доказывают, что оптимальным с точки зрения энерготрат и развития функций человека, является режим средних нагрузок, как для физической работы, так и для психических состояний.

В связи с этим можно обозначить следующую задачу исследования: обоснование валеологической стратегии педагогической деятельности как стратегии, направленной на создание условий для становления и реализации индивидуального потенциала здоровья учащихся и учителей.

*Продолжение статьи планируется дать в следующем выпуске Вестника.
Лаборатория педагогической акмеологии СПбГУПМ*

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАТЕГОРИИ РАВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Учитель истории С. И. Пятибратова

Проблема создания равных возможностей в общем образовании является одной из актуальных в настоящее время. В конце 80-х годов произошла смена приоритетов в развитии школы: ориентация на ученика, предоставление школам и педагогическим коллективам права свободного выбора программ обучения, появление новых финансовых возможностей и др. Появились идеи дифференцированного (многоуровневого, профильного, многовариативного, разнотемпового) образования. Однако, как показала практика школ Санкт-Петербурга, дифференциация нередко приводит к потере качества образования. Дело в том, что не все дети могут раскрыть и реализовать свой потенциал, почувствовать самодостаточность и комфорт в процессе обучения. Это говорит о том, что в современной школе существует определенное неравенство в реализации возможностей отдельных учеников.

В программе Комитета по образованию Санкт-Петербурга "Петербургская школа-2000" разработан проект "Школа равных возможностей". Многие учебные заведения, работающие по нему, пытаются восстановить социальное равновесие в образовании. Однако проблема остается нерешенной. Как следует из публикаций, выступлений, собеседований с участниками эксперимента, решение этой проблемы затруднено из-за неясности категории равных возможностей. В связи с этим целесообразно провести анализ этой категории в соответствии с современными философско-педагогическими требованиями. "Возможность - это направление развития, которое присутствует в каждом жизненном явлении... Объективная тенденция становления предмета, выраженная в наличии условий для ее возникновения" (5). Важнейшей практической задачей человека является учет реальных возможностей, деятельность по превращению некоторых из них в действительность, устранение опасности возникновения неблагоприятных возможностей. Реальная возможность означает наличие необходимых условий, при которых она реализуется. Возможность становится действительностью тогда, когда стихийно возникает или сознательно подготавливается полный комплекс условий существования определенного явления. Поэтому, чем больше условий и чем они существенней, тем более реальной оказывается возможность. В общественной жизни возможность переходит в действительность благодаря практической деятельности людей. Проблема возможности связана с понятием потенциала, т.е.

того, что может быть реализовано. Каждый человек располагает определенным потенциалом (физическим, интеллектуальным, нравственным, духовным). Он зависит от наследственности и жизненной практики и неодинаков для различных людей, возрастов, ситуаций. Стремление к наиболее полной реализации потенциала является условием эффективного развития индивидуальности. В связи с этим необходимо рассмотреть понятие равенства, проблема которого возникла еще на заре истории с появлением классового общества. В разные исторические эпохи и у разных народов равенство имело различное содержание, означая одинаковое положение людей в обществе.

Для современной школы обеспечение равенства неразрывно связано с реализацией потенциала каждого ученика как возможности эффективного развития индивидуальности. Создание таких условий для всех школьников тождественно созданию равных возможностей. Для решения обозначенной проблемы необходимо выяснить, в чем именно усматривать равенство. Если данное понятие выражает тождественность учеников друг другу, то школа должна стремиться подогнать всех под определенный уровень по какому-либо идеальному показателю или их комплексу, добиться одинаковых результатов в обучении. Можно пытаться обеспечить равенство, исходя из количественных показателей самого процесса образования, когда все дети, независимо от индивидуальных способностей получают максимальное количество образовательных услуг по принципу "чем больше, тем лучше и одинаково для всех". В социальном плане понятие равенства также связано с доступностью различных форм и видов обучения для всех учеников, невзирая на материальное благополучие их родителей.

Обеспечивая равенство возможностей, школа должна гарантировать каждому право на бесплатное образование, свободу выбора образовательных программ. Необходимо опираться на единичные возможности учащихся, развивая индивидуальные и личностные свойства, учитывать общую и профессиональную направленность каждого.

Во всех ситуациях равные возможности трудно обеспечить одинаково. Данную проблему нужно рассматривать исходя из различных аспектов: социально-экономического, педагогического, акмеологического. Следовательно, можно говорить о многодоминантности равных возможностей в образовании.

Одно из направлений научных изысканий по этому вопросу лежит в области возможности педагогической акмеологии. Акмеологический смысл и реализация потенциала учащихся и педагогов заключается в движении к вершине, которая у каждого своя. Для школы это означает: обеспечить доступность этих вершин для всех учащихся и помочь в осуществлении единичных и особенных возможностей каждого, т.е. способствовать реализации потенциала индивидуальности. Проектирование путей достижения вершин развития учащихся - важнейшая задача акмеологического сопровождения образовательного процесса, который организуется в ряде школ Санкт-Петербурга. Научное обеспечение этого сопровождения включает способы измерения (диагностики) потенциала индивидуальности учащихся и педагогов, разработку моделей восхождения к индивидуальности, определение программ акмеологических действий, связанных с реализацией потенциала. Построенное на этой основе акмеологическое проектиро-

вание по организации учебно-воспитательного процесса, позволит практически реализовать идею равных возможностей для каждого ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гагин Ю. А. Акмеологическое проектирование развития индивидуальности на основе концепции потенциальной осуществимости человека. СПб., 1994.
2. Гагин Ю. А. Проблемы и перспективы педагогической акмеологии // Вестник Балт. пед. академии, Вып. 15, 1998, С. 23-30.
3. Дёркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: Пути постижения вершин профессионализма. М., 1993.
4. Концепция школы равных возможностей / Под ред. Ю. А. Гагина. Изд-во Балт. пед. академии, СПб., 1996.
5. Краткая философская энциклопедия. А/О "Издательская группа "Прогресс". М., 1994.
6. Петербургская школа - 2000: Программа развития образовательной системы Санкт-Петербурга в 1996-2000 годах. СПб. : ЦПИ КО СПб., 1996.
7. Школа индивидуального развития / Под ред. Ю. А. Гагина, А. М. Каменского, СПб., 1994.

Школа № 368 Фрунзенского района, лаборатория педагогической акмеологии СПбГУПМ

Научная школа академика В.Л. Васильева

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЕЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

Докт. психол. наук, профессор В.Л. Васильев

В середине 60-х годов, работая старшим следователем следственного управления ГУВД г. Ленинграда и области, В.Л. Васильев начал сотрудничать с учеными психологического факультета Ленинградского университета, академиками Б.Г. Ананьевым, В.М. Мясищевым, Е.А. Климовым, А.В. Ярмоленко, а также профессором К.К. Платоновым (г. Москва).

В этот период он перешел на работу в Институт усовершенствования следователей при Генеральной прокуратуре СССР, где последовательно работал старшим преподавателем, доцентом, профессором, а затем стал заведовать впервые организованной кафедрой правовой психологии.

В.Л. Васильев посвятил себя разработке нового научного направления - юридическая психология. Им были подготовлены впервые в стране и прочитаны лекционные курсы по этой дисциплине на юридическом и психологическом факультетах СПбГУ, Высшей школы и Юридическом институте МВД. Он первым в стране опубликовал курс этой дисциплины (В.Л. Васильев. Юридическая психология. ЛГУ, 1974г.).

В.Л. Васильевым впервые разработаны научные направления: "Психология юридического труда", "Психология потерпевшего", "Использование психолога в качестве специалиста и эксперта на предварительном и судебном следствии", "Психология организованной преступности и психологические методы раскрытия преступлений в этой сфере", "Психология следственных действий" и др.

Результаты научных исследований получили отражение более чем в 150 научных публикациях, из которых более 30 отдельных научных изданий.

В 1991г. В.Л. Васильев подготовил и издал вузовский учебник "Юридическая психология", который используется во всех ВУЗах России. В конце 1997г. вышло в свет второе переработанное и дополненное издание этого учебника.

В.Л. Васильев успешно защитил докторскую диссертацию по психологии и кандидатскую диссертацию по юриспруденции. Он подготовил курс лекций и практических занятий по юридической психологии в ИПК прокурорско-следственных работников, а также явился инициатором разработки и внедрения в учебный процесс методов активного обучения: деловых игр, психологических тренингов и психологической коррекции.

Им были организованы и проведены комплексные исследования психологических закономерностей выбора профессии, профессионального обучения, стажировки и оформления личности в статусе профессионала-криминалиста. По результатам этих исследований было сделано значительное количество научных публикаций.

Васильев В.Л. был инициатором постановки лекционного курса юридической психологии на юридическом и психологическом факультетах Ленинградского (Санкт-Петербургского) университета и обеспечения этого курса сначала учебными пособиями, а затем учебником, который впервые вышел в 1991 г.

В начале 80-х годов по его инициативе в Институте повышения квалификации прокурорско-следственных работников была организована психологическая помощь прокурорам и следователям в следующих формах: использование психолога в качестве специалиста на предварительном следствии и проведение судебно-психологических экспертиз по заданию судебных и следственных органов. Следователи получали консультации по вопросам психодиагностики, способам достижения психологического контакта с подозреваемыми и обвиняемыми, исследованию структур преступных групп, выявлению слабых звеньев в этих структурах и определению наиболее оптимального порядка допроса участников этих группировок. Были организованы судебно-психологические экспертизы определения состояний по делам об убийствах, о суициде, экспертизы особенностей поведения потерпевших по делам о сексуальных преступлениях и др. На основе обобщения этой работы был подготовлен ряд научных публикаций. В настоящее время В.Л. Васильевым продолжают комплексные исследования творческого потенциала следователей, прокуроров и других работников правоохранительной системы. Вместе с Юридическим институтом в этих исследованиях принимают участие научные работники психологического факультета Санкт-Петербургского университета, а также Юридического Института МВД России.

Профессиональная компетентность прокурорских и следственных работников в значительной степени определяется личностным потенциалом правоведа, т.е. системой психологических факторов, которые можно объединить общим понятием психологической культуры.

Психологическая культура работника правоохранительной системы представлена в трудах В.Л. Васильева в следующих направлениях:

1. Профессиографическое направление определяет психологическую структуру личности и деятельности прокурора, следователя, судьи и других ра-

ботников, и на их основе разрабатывает рекомендации в области профессионального отбора, профессиональной ориентации, профессиональной консультации, профессионального обучения и воспитания, расстановки кадров, психодиагностики, психокоррекции и предупреждения профессиональной деформации.

В этом же разделе разрабатываются психолого-педагогические аспекты профессионального обучения и воспитания и, в частности, внедрения в учебный процесс методов активного обучения (дискуссии, деловые игры и т.п.);

2. Второе направление, которое условно может быть названо следственно-психологическим представляет систему психологических рекомендаций и методов, направленных на наиболее эффективное раскрытие преступлений, всестороннее и полное их раскрытие. В этом направлении исследуются психологические закономерности раскрытия и расследования отдельных видов преступлений (убийства, сложные многоэпизодные хищения, изнасилования и т.д.), а также психология отдельных следственных действий: допроса, осмотра места происшествия, обыска, опознания и др. На основе исследованных закономерностей разрабатываются психологические рекомендации, направленные на быстрое раскрытие сложных преступлений, высококачественное их расследование, а также повышение эффективности, культуры и гуманизации таких следственных действий как допрос, осмотр места происшествия и др.;

3. Следующее направление предполагает использование психолога в качестве консультанта, специалиста и эксперта в процессе раскрытия преступлений, их расследования и рассмотрения в судебном заседании уголовных дел о совершенных преступлениях. В этой области в настоящее время на кафедре, руководимой профессором В.Л. Васильевым, имеется опыт оказания специалистом-психологом помощи при расследовании убийств, совершенных на сексуальной почве, сложных групповых многоэпизодных преступлений (определение структуры преступной группы, лидера, психологические характеристики всех участников группы и соответствующие психологические рекомендации) и др.

Имеется опыт проведения судебно-психологических экспертиз: по делам об убийствах (определение эмоционального состояния обвиняемого в момент деликта), по делам об изнасилованиях (исследование личности и состояния потерпевшей, в особенности, несовершеннолетней), по делам о самоубийствах (ретроспективный психологический анализ ситуации суицида), по транспортным и некоторым другим преступлениям.

В настоящее время и в перспективе главные задачи исследований — в раскрытии психологических закономерностей формирования творческого потенциала работников правоохранительной системы и внедрении достижений акмеологической и психологической науки в практику правоохранительной деятельности. Результатом реализации этих научных достижений должно быть, с одной стороны гуманизация и повышение эффективности процесса раскрытия и расследования преступлений и, с другой стороны, повышение качества профилактики преступности и ресоциализации лиц, совершивших преступления.

Кафедра правовой психологии под руководством В.Л. Васильева имеет широкие научные связи. Авторитет ее отражается в постоянном участии членов кафедры в международных научных конференциях. В настоящее время члены

кафедры работают над проблемами психологии юридического труда, отбора и воспитания надежных кадров для правоохранительной системы.

В.Л. Васильев постоянно оказывает психологическую помощь работникам правоохранительной системы, проводя консультирование и психологические экспертизы по сложным уголовным делам. Он лично участвовал в проведении более 150 судебно-психологических экспертиз.

Профессор Васильев является экспертом-разработчиком при комиссии по разработке Концепции борьбы с преступностью в Санкт-Петербурге.

В.Л. Васильев является действительным членом Международной академии акмеологических наук, действительным членом Балтийской педагогической академии и членом-корреспондентом Международной академии психологических наук. Он является членом ученых советов Психологического факультета СПб ГУ и Юридического института МВД России, а также вице-президентом Ассоциации судебных психиатров и психологов России.

Кафедра правовой психологии Санкт-Петербургского юридического института Генеральной прокуратуры РФ

Научная школа академика Р. М. Грановской

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

Докт. психол. наук, профессор Р. М. Грановская

В связи с рано выявившимися интересами к психологии я приложила усилия для получения специфического, и до некоторой степени комплексного образования: технического - ЛЭТИ по специальности "высокочастотная техника" и биологического - ЛГУ по специальности "Физиология человека и животных". Затем оно было дополнено психологическим - аспирантура МГУ по специальности "Общая психология". Такая подготовка с самого начала моей профессиональной деятельности создали для меня возможности исследований в пограничных областях знаний.

В соответствии с этим моя научная работа развивалась в двух направлениях: развития теории систем искусственного интеллекта и создания оригинального курса по практической психологии для непрофессионалов: преподавателей и аспирантов вузов. В русле первого направления мною опубликовано более 150 статей и 5 монографий: "Восприятие и модели памяти" Л. Наука, 1974., "Восприятие и признаки формы" М. , Наука., 1981., "Perception of form and form of percption", N. Y. 1987., "Интуиция и искусственный интеллект"., 1991.

В течение 42 лет работы в Университете мною постоянно прилагались усилия для исследования возможностей формализации работы мозга и высших психических функций. Полученные результаты в области теории систем искусственного интеллекта дают основания надеяться на существенные продвижения в построении конструктивной модели работы мозга. В настоящее время я активно продолжаю работу по созданию оригинальной модели искусственного интел-

лекта, включающей взаимодействие полушарий, новую логику и системы трансляции информации в процессе решения творческих задач. Если все пойдет хорошо, то итогом движения в этом направлении должна стать публикация книги: "Архитектура интеллекта".

В рамках другого направления - *педагогического* и работы *практического психолога* мною, на базе собственных научных исследований разработан и вышел четвертым, существенно дополненным изданием авторский курс по психологии "Элементы практической психологии" Л. изд-во ЛГУ. 1984, 1988, СПб. Свет. 1997 (второе адаптированное издание курса вышло в Софии в 1989, в изд-ве Наука и искусстве, "Элементы на практическата психология") и две, дополняющие его книги: "Творчество и преодоление стереотипов" Лен-Бест. Л., 1994, "Защита личности" (Психологические механизмы) - в печати.

В рамках практической психологии в последние годы мои интересы все больше концентрируются на мало разработанной теме роли психологических барьеров в мышлении и поведении человека. Такая научная ориентация поддерживается обострением в нашей стране стрессогенной ситуации для всех категорий населения.

В этом плане интересы последних лет сосредоточены на поиске способов разрешения *центрального противоречия* - между стремлением сознания и подсознания человека сохранить психическое равновесие личности и теми потерями, к которым ведет массивное вторжение защиты. С одной стороны, безусловная польза от всех форм защиты, призванных снижать накапливающуюся в душе напряженность, путем искажения входной информации и соответствующего преобразования реакций, для сохранения своего душевного мира, и, с другой стороны, необходимостью знать правду о себе и ближайшем окружении, для достижения объективной истины, для адекватного и эффективного взаимодействия с миром, ибо отсутствие такого знания порождает глубинные конфликты человека с самим собой. В этом ключе и рассмотрены всесторонние ресурсы управления защитой с целью конструктивного выявления разнообразия стратегий, позволяющих человеку частично воздействовать на процессы своей психики и не только правильно понимать причины внутренних конфликтов, но и эффективно нормализовать свое душевное состояние.

Для иллюстрации разных сторон функционирования защиты и способов ее регулирования я привлекаю несколько развернутых примеров ее комплексного проявления. Однако, - это не просто примеры, демонстрирующие интересующие нас механизмы психики, но такие, которые имеют самостоятельное практическое значение и представляются актуальными в наши дни, а именно: взаимоотношения с детьми, уход молодежи из семьи в секты, обострение межнациональных отношений и последствия душевного кризиса пенсионеров.

Во-первых, это нарушение защитных механизмов у детей и школьников, связанные с ухудшением условий жизни и их родителей, и их самих на фоне острого дефицита общения со взрослыми и снижения ощущения защищенности и доброжелательности социального окружения. При обсуждении психологической защиты у детей мы с моим соавтором И. М. Никольской исходим из положения, что воспитание - это помощь ребенку в реализации его потенциальных возможностей, в противоположность манипулированию, основанному на отсутствии

веры в рост этих возможностей. Так, на оригинальном экспериментальном материале детских рассказов и рисунков, в работах И. М. Никольской показано насколько мало знают родители о внутренних проблемах и трудностях своего ребенка. Ею, с учетом перспективы сохранения душевного здоровья ребенка, вскрывается значимость понимания родителем и воспитателем причин возникновения душевных конфликтов у детей и конфликтов взрослых с детьми. Существенно, что она практически выявляет те стратегии, которые сами дети считают эффективными для улучшения своего психического состояния. Кроме этих пионерских работ, в этом направлении можно отметить и усилия молодого психолога Т. В. Тулупьевой.

Во-вторых, это проблема принудительной, и практически необратимой, трансформации психики в тоталитарных сектах, куда вовлекается все больше нашей молодежи. Упомянутая необратимость связана с применением организаторами сект специальных психотехнических приемов, взламывающих психологическую защиту личности. Это особенно опасно, т. к. секты служат прибежищем для повышенно уязвимой части молодежи, которая еще не самоопределилась, и находит в них благоприятную эмоциональную среду. Главное, что требует особых усилий психологов - это разработка методик реабилитации, смягчающих последствия *бесконтрольного проникновения во внутренний мир человека* с целью необратимой перестройки его *модели мира*. Он еще не осознает, а путь назад уже практически исключен. Говорить в таких условиях о свободе личности уже не приходится.

Трагедия родителей и близких, "вдруг" потерявших здорового, умного, доброго ребенка, дорогого человека, кажется необъяснимой. Был ребенок, как ребенок, не хуже других. Какие-то злые люди затащили его в эту секту, а он поддался и стал безразличным и холодным к родителям. Помогите вернуть! А если вернули (а это и очень трудно, и совсем не быстро), то опять плохо: *вернулся другой (!) человек*. Близкие этого не понимают и пристают к нему, как он считает, с прежними глупостями. Родители не прилагают усилий для понимания: почему ушел? (Ведь само собой ничего не происходит.) Какие глубинные потребности не смогла удовлетворить его семья? В чем состоят необходимые превентивные меры, т.е. как сделать так, чтобы не попались в сети секты и младшие дети? Искренне и тяжело страдая, они, тем не менее, обычно не прилагают должных усилий для выяснения того, что произошло с душевным миром их ребенка в секте, затем, чтобы, основываясь на понимании существа произведенных в секте трансформаций его личности, построить эффективную стратегию его возвращения в семью.

Особенно болезненной для многих людей, чьи близкие ушли в тоталитарные секты, является непонимание технологии манипулирования близким им человеком с помощью какого-то направленного воздействия на его системы психологической защиты. Трагическим предстает положение родителей, практически потерявших ребенка, ушедшего в такую секту и забывшего своих близких. Для них более чем актуальны экспериментальные материалы и их теоретическое обобщение, предложенное в работах А. А. Скородумова. Собранные им материалы содержат ответы на вопросы: кто и по какой причине попадает в секту, почему и насколько меняется в ней внутренний мир человека в результате направлен-

ного взламывания всех форм индивидуальной защиты? Какие приемы использованы для трансформации поведения и характера новообращенного с целью полного разрушения его индивидуальности и подчинения его требованиям секты? Можно ли и как использовать эффективные стратегии, способствующие реабилитации личности после выхода человека из секты?

Третий развернутый пример обращения к особенностям защиты *национальных* интересов личности. Вырастая в определенной национальной и культурной среде, человек становится тенденциозным, принимая за нормы общения всех людей обычаи своего народа. Он ими гордится и, если успешно развивается, становится патриотом. В случае жизненного неуспеха могут сложиться обстоятельства, когда национальное общение начинает восполнять все иные способы самореализации. Тогда человек приходит в лагерь националистов, особенно, если его подталкивают на этот путь заинтересованные политические силы. В этой "терапевтической группе" снимаются и разряжаются некоторые формы внутреннего напряжения, и человеку становится легче внутри, но возникают внешние очаги *напряженности между народами*. Личная успешность, понимание особой ценности каждой культуры в общемировом богатстве и реальное равноправие народов - вот путь избежать эту опасность. Поэтому в нашем исследовании мы направляем усилия на уточнение условий, способствующих актуализации национальных стереотипов, предрассудков, закреплению застойности психики. Рассматриваются механизмы и причины возникновения национализма и отличия последнего от патриотизма. Описаны некоторые закономерности искажающего влияния гипертрофированной защиты национальных интересов личности на межнациональное общение и отдельные приемы снижения их роли.

Наконец, это проблема потери смысла жизни, а соответственно и резкое ухудшение самочувствия, для большинства пенсионеров, вследствие изменения ценностных ориентиров общества. Деформация защитных систем у них нередко приводит к акцентированию отдельных защитных форм. Например, рационализации. Одной из острых проблем для них выступает усиление глубинных форм отторжения актуальной информации и возникновение особых форм агрессии, аутоагрессии или ухода во "внутреннюю эмиграцию".

Вместе с тем нельзя сказать, что представители среднего, наиболее работоспособного возраста не имеют проблем с психологической защитой. Сознание каждого современного человека заблокировано различными стереотипами, исторически обусловленными установками, ограничивающими восприятие и поведение. Эти навязанные обществом и семьей ограничения мешают ему ощутить свою индивидуальность и в общении с миром сохранять душевное равновесие, достаточное для развития инициативы и предприимчивости. Только выработка готовности к переменам, к восприятию нового - залог продуктивной организации своего поведения, способности идти на риск, принимать на себя ответственность.

Поэтому необходимы срочные меры, предотвращающие развитие процессов по патологическим путям, опасным для личности. Это и особые *религиозные переживания* и *фармакологическая* нагрузка (в том числе наркотиками) и такие действия, которые обеспечивают *синтез* необходимых веществ *внутри организма* (например, халотропное дыхание). Именно задачи разработки методик, пре-

дотвращающих указанное выше развитие событий, представляются нам и актуальными и интересными.

Санкт-Петербургский государственный университет

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Канд. психол. наук И. М. Никольская

Копинг-стратегия, или защитные механизмы совладания - это активные, преимущественно сознательные усилия личности, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы (1). Впервые термин "совладание" был использован при исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. Механизмы совладания могут выступать в поведенческой (рисую, пишу, читаю, играю, катаюсь на велосипеде, говорю с кем-нибудь), эмоциональной (плачу, грущу, стараюсь остаться спокойным, смеюсь) или интеллектуальной (думаю об этом, стараюсь забыть) формах.

Наше исследование 246 учащихся 1-5 классов с помощью опросника ко-пинг-стратегий школьного возраста, адаптированного Н. А. Сиротой и В. М. Ял-тонским, показало следующее (2). Когда в жизни детей случаются неприятные события, возникает напряжение и беспокойство, они, как правило, реагируют или действуют, используя одну из 26 приведенных в этом опроснике стратегий. Так, наиболее частыми для детей (более 70% положительных ответов на вопрос, используются ли эти способы поведения для снятия напряжения в неприятной ситуации) оказались 11 стратегий: 1. "обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь, или глажу животное (собаку, кошку и др.)"; 2. "смотрю телевизор, слушаю музыку"; 3. "стараюсь забыть"; 4. "прошу прощения или говорю правду"; 5. "мечтаю, представляю себе что-нибудь"; 6. "стараюсь расслабиться, оставаться спокойным"; 7. "думаю об этом"; 8. "говорю с кем-нибудь"; 9. "рисую, пишу или читаю что-нибудь"; 10. "плачу и грущу"; 11. "играю в игру или во что-нибудь".

Было интересно проследить, как у детей меняется частота различных стратегий преодоления стресса по мере их взросления. Мы разделили школьников на две группы: 7-9 лет (143 чел.) и 10-11 лет (103 чел.). Оказалось, что младшие чаще старших используют два способа защиты - "гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде" и "смотрю телевизор, слушаю музыку", т.е. переключаются на посторонние занятия. Старшие на уровне тенденции, несколько чаще применяют способ "думаю об этом", т.е. осмысливают и рационализируют сложившуюся ситуацию.

Возрастные особенности проявились в том, что у младшей группы детей не было стратегии, которая бы им помогала много лучше других, а у детей постарше такая стратегия уже выделилась - "обнимаю, прижимаю, глажу" (82%). Относительно этой все другие помогали на порядок хуже. Если младшим детям, по сравнению со старшими, лучше помогали инфантильные стратегии: "кусаю ногти", "борюсь, дерусь", "схожу с ума", то старшим два других способа - "обнимаю, прижимаю, глажу" и "молюсь". Такие изменения можно объяснить

началом формирования у них подростковых поведенческих реакций, сексуальных и группирования со сверстниками.

Любопытно, что хотя многие дети указали, что не применяют ту или иную стратегию, тем не менее, они отмечали ее эффективность. Это касалось таких социально неодобряемых способов поведения и реагирования, как "кусаю ногти", "борюсь, дерусь", "бью, ломаю, швыряю". В связи с проявлением такой скрытой, социально обусловленной защиты, была вычислена "мера эффективности" - как отношение частот эффективности каждой стратегии к частоте ее использования. По сути, этот, уже объективный критерий, позволяет выявить те стратегии, которые больше всего помогут детям, если они все-таки начнут их использовать.

Особо эффективными оказались 12 стратегий (в порядке уменьшения меры эффективности): 1. "сплю"; 2. "рисую, пишу, читаю"; 3. "прошу прощения или говорю правду"; 4. "обнимаю, прижимаю, глажу"; 5. "гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде"; 6. "стараюсь расслабиться, оставаться спокойным"; 7. "гуляю вокруг дома или по улице"; 8. "смотрю телевизор, слушаю музыку"; 9. "играю в игру"; 10. "остаюсь сам по себе, один"; 11. "мечтаю, представляю"; 12. "молюсь".

С помощью адаптированного модифицированного варианта детского личностного вопросника Р. Кеттелла были выявлены личностные свойства ребят, принявших участие в нашем исследовании, а затем, на основе процедуры дискриминантного анализа, определены их наиболее характерные сочетания - типологические варианты формирования личности (4). Приведем краткое описание этих типов и характерных для них копинг-стратегий.

1. Гармоничный тип. Выделяют два подтипа.

1. Интеллектуально-одаренный: высокий интеллект (фактор В+), отсутствие тревожности (О-), общительность (А+), уверенность в себе (С+), сдержанность (D-), доминантность (Е+). Кроме того, добросовестность (G+), благоразумие (F-), социальная смелость (Н+), хороший самоконтроль (Q3+), расслабленность (Q4-). Самые частые стратегии - " стараюсь расслабиться, оставаться спокойным", мечтаю, представляю". Они же, а также стратегия "смотрю телевизор, слушаю музыку" - наиболее эффективные.

II. Гармоничный социально-смелый: социальная смелость (ТI+), напряженность (Q4+), интеллект выше среднего (В+). Кроме этого, отметим общительность и тревожность. Достоверные отличия от I подтипа - не столь высокий уровень развития интеллектуальных функций, средняя степень самоконтроля, уверенности в себе и уравновешенности, в то же время - слегка повышенная тревожность и напряженность. Предпочитаемые копинг-стратегий - "обнимаю, прижимаю, глажу", "стараюсь расслабиться, оставаться спокойным", они же наиболее эффективные.

2. Чувствительный тип. Чувствительность (I+), общительность (А+), сдержанность (D-), добросовестность (G+), расслабленность (Q4-), достаточная уверенность в себе (С+), хороший самоконтроль (Q3+), подчиняемость (Е-), благоразумие (F-), средний интеллект, средний уровень тревожности. Отличаются от гармоничного I подтипа, прежде всего, высокой чувствительностью, средним уровнем развития интеллектуальных функций и подчиненностью в противовес доминантности. Достоверные отличия от социально-смелых детей: большая об-

щительность, уравновешенность, расслабленность, дисциплинированность и, главное, чувствительность. Таким образом, определяющим фактором в структуре личности этих детей является эмоциональная сензитивность, именно она отличает их от гармоничных школьников. Самыми частыми у чувствительных были стратегии "прошу прощения, говорю правду" и "обнимаю, прижимаю, глажу", наиболее эффективными - "прошу прощения, говорю правду" и "мечтаю, представляю".

3. Тревожный. Высокая тревожность (O+), чувствительность (I+), социальная робость (H-), подчиненность (E-), хороший самоконтроль (Q3+), добросовестность (G+), благоразумие (F-), напряженность (Q4+). Статистически значимые отличия от гармоничных детей I подтипа - по 9 позициям: высокая тревожность и напряженность в противоположность их отсутствию, не столь хороший самоконтроль, средний уровень общительности, уравновешенности, уверенности в себе и интеллекта, социальная робость в отличие от социальной смелости, подчиненность в отличие от доминантности. Достоверные отличия от гармоничных социально смелых детей: высокая тревожность, социальная робость, не очень хороший самоконтроль и средний уровень интеллекта. Именно эти признаки можно считать основными при разграничении тревожных и гармоничных детей, так как они имеют место в обоих случаях сравнения.

Тревожные дети в трудных для себя ситуациях предпочитают использовать стратегии "обнимаю, прижимаю, глажу", "рисую, пишу, читаю". Достоверно чаще, чем интеллектуально одаренные дети, они плачут, грустят, просят прощения, говорят правду, а также думают о неприятностях. Способы совладания "плачу", "прошу прощения, говорю правду", а также "остаюсь сам по себе, один", "говорю сам с собой" они используют чаще гармоничных детей II подтипа. Это можно объяснить их социальной робостью, большей эмоциональностью и неустойчивостью.

4. Доминирующий. Напряженность (Q4+), тревожность (O+), доминантность (E+), недобросовестность (G-), плохой самоконтроль (Q3-), возбудимость (D+), высокий интеллект (B+), склонность к риску (F+). Отличаются от интеллектуально одаренных детей напряженностью, высокой тревожностью, недобросовестностью, возбудимостью, плохим самоконтролем, склонностью к риску, меньшей общительностью, уверенностью в себе и не столь высоким, хотя и выше среднего уровня интеллектом. Общим фактором у детей этих двух типов является доминантность как склонность к самоутверждению и противопоставлению себя окружающим.

Статистически значимые отличия от гармоничных социально смелых - доминантность, склонность к риску, недобросовестность, плохой самоконтроль, высокая напряженность. Последние четыре свойства проявились и при сравнении с I подтипом гармоничного. Таким образом, в целом доминирующие дети отличаются от гармоничных склонностью к риску, недобросовестностью, плохим самоконтролем и высоким уровнем нервно-психического напряжения.

Для разрядки напряжения доминирующие дети чаще всего используют стратегии "обнимаю, прижимаю, глажу", "стараясь забыть" и "смотрю телевизор, слушаю музыку". Больше всего им помогают два последних способа.

5. Интровертированный. Выделяют два подтипа.

I. Интровертированный - активный. Напряженность (Q4+), тревожность (O+), социальная робость (H-), замкнутость (A-), неуверенность в себе (C-), плохой самоконтроль (Q3-), возбудимость (D+), высокий интеллект (B+), доминантность (E+), недобросовестность (G-). Достоверно отличается от гармоничного интеллектуально-одаренного по десяти пунктам: очень высокой напряженностью и тревожностью, социальной робостью, замкнутостью, неуверенностью, возбудимостью, плохим самоконтролем, недобросовестностью. Кроме этого, у интровертированных детей не столь высокий вербальный интеллект и благоразумие. Общим признаком у двух сравниваемых групп является доминантность - склонность к самоутверждению.

II. Интровертированность - пассивный. Напряженность (Q4+), социальная робость (H-), высокая тревожность (O+), низкий самоконтроль (Q3-), замкнутость (A-), недобросовестность (G-), возбудимость (D+), неуверенность в себе (C-), низкий интеллект (B-).

Достоверные отличия от обоих подтипов гармоничных детей наблюдаются по всем этим признакам. В отличие от детей интровертированного активного типа - нет высокого интеллекта и доминантности.

Самыми частыми у интровертированных пассивных детей оказались стратегии "плачу и грущу", "обнимаю, прижимаю, глажу", "говорю сам с собой", "смотрю телевизор, слушаю музыку". Однако больше всего им помогало справиться с неприятностью, когда они оставались одни и уходили в мечту, фантазию. По сравнению с гармоничными детьми I подтипа интровертированные пассивные больше плакали и меньше гуляли, бегали и катались на велосипеде. По сравнению с социально смелыми больше плакали, сходили с ума, били, ломали и швыряли вещи, говорили сами с собой, и реже - спали или говорили с кем-нибудь. В результате простого расслабления успокоиться им было значительно сложнее, чем гармоничным детям.

7. Инфантильный. Выделяют два подтипа.

T. Инфантильный неуверенный. Напряженность CQ4+X неуверенность в себе (O), замкнутость (A-), низкий интеллект (B-), социальная робость (H-), возбудимость (D+), плохой самоконтроль (Q3-).

Отличается от гармоничного интеллектуально одаренного по всем этим признакам, кроме того, подчиненностью, меньшим благоразумием и добросовестностью, более высокой тревожностью. Статистически значимые различия с гармоничным социально смелым - по 5 факторам: замкнутость, более низкий интеллект, неуверенность, подчиненность и социальная робость. Таким образом, у этого типа слабым местом являются не эмоциональные отклонения (возбудимость, тревожность, напряженность), а качества личности, которые детей не удовлетворяют, проявляясь в неуверенности в своем Я (ребенок считает, что он хуже других). Самыми частыми способами совладания со стрессом у неуверенных детей были два - "обнимаю, прижимаю, глажу" и "смотрю телевизор, слушаю музыку". Больше всего им помогали способы "обнимаю, прижимаю, глажу" и "сплю".

II. Инфантильный застенчивый. Напряженность (Q4+), замкнутость (A-), социальная робость (H-), низкий интеллект (B-), неуверенность в себе (C-), сдер-

жанность (D-), недисциплинированность (G-), чувствительность (I+), высокая тревожность (O+), плохой самоконтроль (Q3-).

Общим свойством с I подтипом гармоничного является уравновешенность. Достоверные отличия - замкнутость, низкий интеллект, неуверенность, недобросовестность, социальная робость, высокая тревожность и напряженность, плохой самоконтроль. Отличия от социально смелых детей - замкнутость, недобросовестность и социальная робость. По сути, эти признаки показывают, что дети инфантильного типа еще не научились как следует себя вести, по-видимому, в силу задержки психического развития либо в познавательной, либо в эмоционально-мотивационной сфере.

Самыми частыми способами снятия напряжения для этих детей были: "играю", "мечтаю", "смотрю телевизор", "думаю об этом", "старюсь расслабиться". Последний способ им помогал больше всего. В отличие от гармоничных школьников инфантильные больше думали о неприятностях. В отличие от подтипа социально смелых - больше мечтали, играли, смотрели телевизор и говорили сами с собой. Последний способ "говорю сам с собой", а также способы "гуляю вокруг дома или по улице", "воплю и кричу" помогали им больше, чем гармоничным социально смелым.

Приведенные данные описывают широкий спектр осознанных защитных стратегий совладания, которые используют дети младшего школьного возраста для того, чтобы снизить уровень внутреннего напряжения, справиться с тревогой и беспокойством в неприятных для них жизненных ситуациях. Показана связь копинг-поведения с полом, возрастом и типом личности детей. Данные настоящего исследования положены в основу разрабатываемой автором концепции медико-психологической поддержки детей в начальной школе с целью профилактики патогенных эмоциональных состояний, сохранения и укрепления психического здоровья учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ташлыков В. А. Психологическая защита у больных с невротами и с психосоматическими расстройствами. СПб., 1992.
2. Грановская Р. М., Никольская И. М. Защита личности: психологические механизмы. - СПб., (В печати).
3. Никольская И. М., Лобанова С. В. Обнимаю, прижимаю, говорю правду // Психологическая газета. - 1996.-№12.
4. Никольская И. М., Оревова О. А., Никольский А. В. Типологические варианты формирования личности в младшем школьном возрасте / Социальная адаптация детей и молодежи. - Ч. 2 - СПб., 1998.
5. Никольская И. М. Медико-психологическая поддержка детей в школе / Ананьевские чтения. Тезисы научн. практ. конф. - СПб., 1997.

Санкт-Петербургский государственный университет.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Т. В. Тулупьева

Наиболее изученной, с точки зрения проявления психологической защиты, является период взрослости. Что касается юношеского возраста, где идет актив-

ный процесс формирования личности и усложнения ситуации (4), этому заметно меньше уделялось внимания. В период юности меняется социальный статус и положение юноши или девушки, существенно изменяется характер и виды деятельности, в которые включается юноша. Эти значительные изменения осложняются еще одной важной особенностью, которой является необходимость выбора дальнейшего жизненного пути, избрания для себя той или иной профессии. Для сознательного выбора профессии нужно иметь такие психические качества, которые обеспечивают принятие жизненно важных решений. Именно в юношеском возрасте формируется такое сложное образование личности как характер (4). Решение задач самоопределения, формирования личности может существенно осложниться при отсутствии адекватного восприятия информации. Проблема психологической защиты является важной для понимания юношеского возраста. Анна Фрейд считает, что в период полового созревания расшатывается установившееся ранее равновесие между "Я", "Оно" и "Сверх-Я", и вновь актуализируются конфликты детства. Механизмы психологической защиты направлены на уменьшение чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Психологическая защита служит для "ограждения" сферы сознания от негативных переживаний, травмирующих личность. Как известно, психологическая защита начинает регулировать поведение индивида в тех случаях, когда интенсивность потребности нарастает, а условия ее удовлетворения отсутствуют (1). Именно такие ситуации наиболее ярко представлены в юношеском возрасте. Люди творческие, одаренные особенно остро, в силу своей повышенной чувствительности, реагируют на нестабильность и изменчивость окружающего мира, в связи с чем изучение механизмов неосознаваемой регуляции поведения у современных музыкально одаренных учащихся является своевременным и актуальным.

Для изучения степени выраженности основных видов психологической защиты, личностных особенностей и их взаимосвязи друг с другом у музыкально одаренных учащихся было организовано исследование. Исследование личностных характеристик проводилось при помощи 16-ти факторного опросника Р. Б. Кеттела (юношеский вариант). Определение видов психологической защиты проводилось при помощи опросника Келлерман-Плутчика. Этот опросник помогает выявить особенности проявления основных видов психологической защиты и проранжировать их. В исследовании приняли участие 65 учащихся музыкального училища им. Мусоргского (35 девушек, 29 юношей). Средний возраст испытуемых 16,7 лет.

По результатам исследования можно сказать, что у учащихся музыкального училища представлены разнообразные виды психологической защиты. В данной выборке наиболее выражена проекция. Преобладание проекции наблюдается не только у музыкально одаренных учащихся, но и у старшеклассников того же возраста. Вероятно, интенсивность этого вида защиты объясняется теми приемами воспитания, которые используются в нашем обществе (2). Менее выраженным является такой вид психологической защиты как вытеснение.

Тендерные различия по личностным особенностям в целом по выборке испытуемых проявились в том, что девушки менее толерантны по отношению к фрустрации, более напряжены, беспокойны. У них более выражена склонность к лабильности настроения. Им больше, чем юношам свойственна ранимость, впе-

чатливость, эмпатийность. Девушки, больше, чем юноши, ориентируются на социальное одобрение. Юноши же более расслаблены, спокойны, хладнокровны и уверены в себе. Обнаружены тендерные различия и в видах психологической защиты. Это выражено в том, что у девушек чаще, чем у юношей проявляется гиперкомпенсация, а у юношей - вытеснение. Девушки чаще пытаются скрыть от самих себя мотив собственного поведения. Возможно, причина в том, что девушки, занимающиеся музыкой более чувствительны к осуждению за проявление каких-либо негативных чувств в отношении к другим людям. Со временем девушки прибегают к гиперкомпенсации, позволяющей выгодно сравнивать себя с другими и, тем самым, скрывают определенные импульсы и чувства. Похожие тендерные различия в механизмах психологической защиты приведены Е. С. Романовой и Л. Р. Гребенниковым (9).

В целом по выборке в структуре личности учащихся-музыкантов ведущими показателями, которые имеют наибольшее количество связей, являются, с одной стороны, показатели эмоциональной сферы: напряженность, тревожность, эмоциональная неустойчивость. С другой стороны показатели коммуникативной сферы: социальная смелость, общительность. В юношеском возрасте тесно связаны между собой эмоциональная и коммуникативная сферы. Установлено большое количество взаимосвязей между личностными характеристиками и видами психологической защиты. Можно выделить ряд характеристик, которые имеют несколько значимых связей с видами психологической защиты ($p < 0,01$). Наиболее значимыми являются следующие факторы: фактор D (низкая возбудимость - высокая возбудимость), фактор O (уверенность в себе - тревожность), фактор Q4 (расслабленность - напряженность), фактор C (эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость). С другой стороны, регрессия и замещение являются теми видами защиты, которые имеют наибольшее количество корреляционных связей с личностными характеристиками. Таким образом, обнаружено, что существующие связи между характеристиками личности и видами психологической защиты относятся, главным образом, к эмоциональной сфере. Результаты факторного анализа показали, что существует фактор, относящийся к эмоциональной сфере, который является наиболее значимым в юношеском возрасте. Этот фактор можно было бы назвать фактором эмоционального дискомфорта. Наличие нервнопсихического напряжения является одной из главных характеристик ситуаций, вызывающих образование и функционирование механизмов психологической защиты (3). Учет особенностей личности и механизмов психологической защиты является важным при работе с юношами и девушками. Психологическая защита, способствуя адаптации человека к своему внутреннему миру и психическому состоянию, может явиться причиной социальной дезадаптации. Сверхнормативное использование юношей или девушкой защитных механизмов может служить косвенным свидетельством наличия конфликтной ситуации. В практическом отношении учет действия механизмов психологической защиты дает возможность более эффективного педагогического и психокоррекционного воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Л. 1997.
2. Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.

3. Романова Е. С, Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи, 1996.

4. Рыбалко Е. Ф. Становление личности // Социальная психология личности. Л. 1974.

Санкт-Петербургский государственный университет

Научная школа почетного академика БПА М. А. Дмитриевой

МОЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ - ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Канд. психол. наук, доцент **М. А. Дмитриева**

Я принадлежу к научной школе, созданной в Ленинградском университете Борисом Герасимовичем Ананаевым. Под его руководством я писала курсовую и дипломную работу, защитила кандидатскую диссертацию (по психологии младшего школьника). С 1959 г. работаю в ЛГУ (теперь СПб ГУ) и почти сорок лет занимаюсь психологическим изучением психологической деятельности. Первым шагом на этом пути было изучение деятельности диспетчера аэропорта (1) по заказу конструкторов-разработчиков технических систем управления воздушным движением. Позднее мною и под моим руководством были написаны психogramмы оператора атомной электростанции, руководителя торгового предприятия, разметчика, трубоукладчика, токаря, оператора ЭВМ, психолога-исследователя и психолога-практика, риэлтера, сотрудников частных охранных предприятий и служб безопасности и т.д. (Подавляющая часть работ осталось в рукописях, научных отчетах и дипломных работах моих студентов).

Накопленным опытом изучения профессий я старалась поделиться в монографиях и учебных пособиях (2 - 6). По заказу социологического центра Кировского завода написано "Методическое руководство по профессиографии". Это пока тоже рукопись, но так как данное "руководство" является учебным пособием по курсу "Основы профессиографии", который я читаю на факультете психологии СПб ГУ, оно, благодаря компьютерной грамотности студентов, успешно тиражируется.

Своими достижениями в области психологического изучения профессий считаю применение информационного анализа деятельности (1), методику создания корреляционного портрета профессии (4), методику экспертной оценки профессионально значимых свойств с помощью ранжирования карточек.

В 1966 году, с момента создания факультета психологии в ЛГУ, я начала читать курс психологии труда. Содержание этого курса представлено в учебном пособии (3) и методической разработке (7). За двадцать лет многое из написанного устарело, появилось большое количество новых научных публикаций в этой области, обогатился и мой личный опыт. Назрела задача подготовки учебника "Психология профессиональной деятельности". Имею смелость начать этот труд, а кто его закончит - покажет время.

Развитие системного подхода в психологии позволило по-новому сформулировать определение предмета психологии профессиональной деятельности:

психология профессиональной деятельности изучает закономерности становления и сохранения динамического равновесия в системе "субъект труда-профессиональная среда", при этом субъект труда понимается как сплав свойств индивида и личности, а система "субъект труда-профессиональная среда" рассматривается как подсистема более общей системы "человек-среда". Это не просто теоретические построения, системный подход дает возможность более продуктивного анализа целостной производственной ситуации.

В рамках такого анализа я принимала участие в работе по совершенствованию процесса переподготовки оперативного персонала АЭС (Научные отчеты: "Профессиограмма оперативного персонала АЭС", "Практические рекомендации инструктору по учету психологических особенностей обучаемых на тренажере", "Некоторые психологические аспекты организации и проведения профессиональной подготовки оперативного персонала АЭС на базе УТЦ").

Ряд моих публикаций посвящен вопросу психологии безопасности деятельности (8). Интересовала меня проблема рабочих состояний. Например, вместе с М. В. Сорокиной мы разработали экспресс-методику диагностики устойчивости к монотонии. В связи с рабочими состояниями решались проблемы совершенствования организации рабочего места и условий труда (9). В этом плане наиболее интересным для психолога мне представляется вопрос индивидуализации условий труда.

Последнее время я занимаюсь вопросами психологической профессиональной адаптации (10) и профессионального долголетия. Профессиональную адаптацию я рассматриваю как процесс становления и сохранения динамического равновесия в системе "человек - профессиональная среда", делая акцент на проблеме *сохранения* равновесия. ("Становление" изучали многие исследователи "сохранение" - практически никто). Отсюда возникла задача изучения психологической профессиональной устойчивости как явления сохранения достаточной адаптированности к профсреде в условиях неблагоприятных воздействий среды.

Профессиональное долголетие - частный случай психологической устойчивости к влиянию дезадаптирующих воздействий, в данном случае факторами дезадаптации являются возрастные изменения, которым человек может противостоять. Я считаю, что фундамент профессионального долголетия закладывается на всем протяжении продуктивной жизни человека, начиная с этапа выбора профессии. Сейчас разворачиваются исследования этого направления.

Моя ученица Ф. И. Алексеева работает над кандидатской диссертацией на тему: "Психологические факторы профессионального долголетия (на примере профессии учителя)". Ф. И. Алексеева - старший преподаватель кафедры психологии института повышения квалификации работников народного образования Республики Саха. Разработанная ею программа психологического обеспечения профессионального роста учителя, представленная ниже, включает психологическое просвещение, консультирование и тренинг. Программа эта проверена автором на практике и может быть полезна всем психологам, работающим в системе институтов повышения квалификации специалистов.

И. М. Карелина, статью которой я здесь также представляю, работает в Омске. Ею подготовлена диссертация на тему "Психологические факторы профессиональной устойчивости работников культурно-просветительных организа-

ций". Вторая статья по материалам диссертации принята "Вестником СПб ГУ" и посвящена проблеме психологической помощи при нарушениях профессиональной адаптации у работников культуры. В исследовании И. Карелиной также сочетаются психологическое просвещение, консультирование и тренинг.

На мой взгляд проблема сохранения динамического равновесия в системе "человек - профессиональная среда" - одна из самых актуальных в современных условиях экономической и социальной нестабильности.

ОСНОВНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Психологический анализ деятельности авиадиспетчера // Проблемы общей и инженерной психологии. Л. : ЛГУ. 1964. С. 100-108.
2. Методы описания, анализа и оценки деятельности // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. Ред. А. А. Крылов. Ч. 1. Л. : ЛГУ. 1974. С. 12-81.
3. Психология труда // М. А. Дмитриева, А. А. Крылов, А. И. Нафтульев. Психология труда и инженерная психология. Л. : ЛГУ. 1979. С. 6-128.
4. Сравнительный анализ двух моделей деятельности психолога // Проблемы индустриальной психологии. Ярославль: 1976. С. 32-41. (Совместно с С. Л. Арефьевым).
5. Практикум по инженерной психологии и психологии труда. Л. : ЛГУ. 1983. С. 92-126.
6. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента. Ред. раздела "Психология профессиональной деятельности". СПб. : 1988.
7. Методические указания по курсу "Психология труда" для студентов ОЗО факультета психологии. Л. : ЛГУ. 1985. 34 с.
8. Психологическое обеспечение безопасности профессиональной деятельности. // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Ред. Г. С. Никифоров. Л. : ЛГУ. 1991. С. 127-136.
9. Индивидуальность работника и условия его труда // Психология производству и воспитанию. Л. : ЛГУ. 1977. С. 131-134.
10. Психологические факторы профессиональной адаптации. // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Л. : ЛГУ. 1991. С. 43-69.

Санкт-Петербургский государственный университет

О ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

И. М. Карелина, член БПА

Психологическая профессиональная адаптация - это процесс становления и сохранения динамического равновесия в системе "человек - профессиональная среда" (4). Процесс адаптации проходит ряд этапов: первичная адаптация (вхождение в профессию), этап стабилизации, возможная дезадаптация, вторичная адаптация, возрастное снижение адаптации в конце профессионального пути. Почти все работы, посвященные профессиональной адаптации, рассматривают ее первый этап. Вторичную профессиональную адаптацию изучали Р. У. Исмагилов и Л. Я. Ясюкова (2, 3). Работ, посвященных исследованию этапа адаптированности™, практически нет. Между тем, на этом этапе периодически имеют место различные дезадаптирующие воздействия. Сохранение адаптированности при воздействии отрицательных факторов мы называем психологической профессиональной устойчивостью. Обычно под профессиональной устойчивостью понимают продолжительность работы по данной профессии, вероятность отказа рабочего от своей прежней специальности или смены места работы. Однако, смена места работы является лишь одним из проявления дезадаптации. Менее

резкими проявлениями могут быть снижение производительности и качества труда, аварии и травматизм, заболевания, снижение удовлетворенности трудом.

Мы исследовали профессиональную устойчивость в двух сферах деятельности: работников культурно-просветительных учреждений и работников банков. Регламентация деятельности работников культурно-просветительных учреждений менее жесткая, в ней может заметное место занимать творчество, в структуре мотивации велика роль познавательных, эстетических мотивов, мотива общения. Источники дезадаптации работников банка - высокая материальная ответственность, интенсивность контактов, опасность потерять работу. Источники дезадаптации работников культуры - низкая востребованность обществом, плохое финансирование, низкая и нерегулярная зарплата, снижение посещаемости музеев, библиотек, культурных мероприятий, низкий эмоциональный уровень посетителей.

Психологическими факторами устойчивости, как показал анализ литературы, могут служить мотивация и самооценка.

Для оценки уровня дезадаптации был использован опросник О. Н. Родиной (4), модифицированный с учетом особенностей изучаемых профессий; опросник Р. У. Исмагилова (2) для изучения социально-психологической адаптации был также модифицирован. Самооценка изучалась с помощью методики Ю. Я. Киселева, для оценки потребности в достижениях использовалась методика Мехрабиана (5). В исследовании принимали участие 60 работников культуры и 59 работников банка со стажем от 3 до 20 лет, в возрасте до 45 лет, г. Омска и Омской области.

Исследование показало, что проявления дезадаптации (ухудшение самочувствия, снижение восприятия, внимания и памяти, эмоциональные сдвиги, снижение общей активности, соматовегетативные нарушения, снижение мотивации к деятельности, нарушения сна) отмечаются в равной мере как у работников культурно-просветительных учреждений ($44,2 \pm 20$), так и у банковских работников ($42,4 \pm 19,5$). Разница незначимая ($T=0,056$). ^

Выявленный у наших испытуемых уровень дезадаптации, от умеренного (10-40 баллов) до выраженного (41-70 баллов), не зависит от профессиональных различий и является следствием общих отрицательных воздействий, среди которых главное место занимает социально-экономическая ситуация в стране и в регионе. Разница между работниками библиотек, музеев и центров досуга также не значимая. Самый высокий уровень социально-психологической адаптации выявлен у работников библиотек, на втором месте работники музеев, на третьем - работники досуговых центров ($p < 0,05$).

Зависимость проявлений дезадаптации от уровня потребности в достижениях выше у работников банка ($r = - 0,364$ $p < 0,01$), чем у работников культуры ($r = - 0,305$ $p < 0,05$). Сильнее всего эта зависимость (чем выше потребность в достижениях, тем меньше проявлений дезадаптации) проявилась у работники досуговых центров, по-видимому, в связи с наиболее высокой ролью творческого компонента в их деятельности.

Зависимость между потребностью в достижениях и социально-психологической адаптацией не обнаружена ни в одной из изучаемых профессиональных групп.

Таким образом, проведенное исследование показало, что проявления адаптации у банковских работников и работников культурно-просветительных учреждений не зависит от особенностей их профессиональной деятельности, а связана с общими дезадаптирующими воздействиями, среди которых главную роль играет социально-экономическая ситуация в стране и регионе. Более высокий уровень социально-психологической адаптации работников культуры связан, вероятно, с более комфортными, чем у работников банка, социально-психологическими условиями деятельности, с более творческим характером их труда и более высокой культурой общения.

Профессиональная психологическая устойчивость (устойчивость к дезадаптирующим воздействиям) в обеих профессиональных группах тем выше, чем выше их самооценка и потребность в достижениях. Как мы и предполагали, эти психологические факторы оказывают стабилизирующее действие на профессиональную психологическую адаптацию.

Зависимость между потребностью в достижениях и уровнем социально-психологической адаптации не обнаружена ни в одной из изучаемых профессиональных групп. Не влияет на социально-психологическую адаптацию работников банка и уровень их самооценки. Социально-психологическая адаптированность работников культурно-просветительных учреждений тем выше, чем выше их уровень самооценки.

Результаты исследования позволяют высказать предположение, что в качестве средства, способствующего сохранению психологической профессиональной устойчивости могут быть использованы тренинги, направленные на повышение самооценки и уровня притязаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева М. А. Психологические факторы профессиональной адаптации. - Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. СПб, Изд. : СПбУ. 1991. С. 43-60.
2. Исмагилов Р. У. Особенности вторичной социально-психологической адаптации рабочего. Автореф. канд. дисс. Л., 1981.
3. Ясюкова Л. А. Проблемы адаптации руководителей научных подразделений промышленного предприятия // Вестн. Ленингр. ун-та. Сер. 6. 1987. Вып. 4 (№ 27).
4. Леонова А. Б., Колодникова Т. С., Родина О. Н. и др. Методические рекомендации по использованию комплекса диагностических методик для оценки работоспособности операторов массовых профессий в микроэлектронике. М., 1988. Вып. 1., 63 с.
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. Учебн. пособие. М. , "Владос". 1995. 528 с.

Омск

ПРОГРАММА УЧЕБНОГО КУРСА РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ
"СОТВОРИ СЕБЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ"

Ст. преп. Ф.И. Алексеева, член БПА

Пояснительная записка

Современный период нашей жизни отличается множественными изменениями социально-экономической и духовной ситуации жизнедеятельности и развития человека.

Сдвиги в привычном укладе жизни, в общественных ориентациях вызывают необходимость переоценки привычных ценностей, делают актуальным новое самоопределение своего жизненного пути, своих возможностей, стиля жизни.

Идет перестройка образования и воспитания. В переломные моменты педагогу важно суметь не растеряться, сохранить конструктивное движение вперед, рост личности. Этому помогает, помимо прочего, наличие у педагога развитой психологической культуры: систематического самовоспитания культурных стремлений и навыков, высокого уровня общения, хорошей психической саморегуляции, творческого подхода к педагогической деятельности, умений познавать и реалистично оценивать свою личность и др.

Далеко не все учителя обладают такой культурой. Им требуется помощь в реализации их скрытого культурно-психологического потенциала.

С этой целью разработана программа спецкурса развития психологической культуры личности педагога "Сотвори себя в процессе познания".

Цель спецкурса:

- Помощь педагогам, воспитателям в организации изучения и развития личности как компонента общекультурного личностного развития. Работа по развитию психологической культуры личности является важной составной частью профессиональной деятельности педагога в системе общего специального образования.

- *Психологическая культура личности* включает в себя комплекс специальных культурных стремлений и культурных умений. К ним относятся:

- стремления и умения в области самопознания личности;
- организация самовоспитания;
- развитие памяти, внимания и мышления;
- психическая саморегуляция эмоций, мыслей и действий;
- развитие деловых и лидерских качеств;
- общение в обычных и стрессогенных ситуациях;
- развитие творческих способностей.

Психологическая культура является важным элементом общей культуры личности. Она помогает быстрее найти себя, составить рабочую **Я-концепцию** и на основе этого самоопределения найти свой ближайший жизненный путь, свое дело, зону ближайшего саморазвития. Это культура самоорганизации любой дея-

тельности, самореализации любого стремления личности в пяти основных средах (природе, социуме, теле, психике и в самой личности).

- Психологическая культура позволяет человеку жить более полно, гибко и гармонично. Она повышает его адаптацию, поддерживает и укрепляет психическое и физическое здоровье.

Задачи:

- Помощь в самораскрытии и самореализации личности через активизацию и закрепление в личности общекультурной мотивации и общекультурных умений и навыков, культурно-психологического компонента.

- Активизация культурных психорегулятивных стремлений педагогов к изучению и развитию своей психики и личности - творческих способностей, черт характера, положительных и негативных сторон личности, психических процессов, коммуникативных и психорегулятивных стремлений и умений, деловых качеств.

- Обучение работе с психологическими методами самопознания и творческого развития, тренировки психических процессов, упражнениям и приемам развития коммуникативных и психорегулятивных умений, навыков делового общения, умений психической самокоррекции и др.

- Активизация психологических стремлений к самовоспитанию общения, культуры личности, профессионально важных деловых качеств. Развитие профессионального самообразования.

Принципы и ориентация построения спецкурса:

Данная программа опирается на следующие положения:

- системность развития психологической культуры личности, т.е. развития всех основных его компонентов: мотивации самопознания, творчества, обычного и делового общения, психической саморегуляции, развитие психических процессов, самовоспитание, самообразование;

- учет уровня интереса занимающихся к психологическому самораскрытию, повышению своей психологической культуры и культуры детей;

- оснащение программы самопознания личности творческими заданиями! для придания им большего разнообразия, живости и привлекательности;

- включение в программу диагностических, исследовательских методик с целью их коррекции и апробации;

- преобладание практического компонента занятий над теоретическим!

(3:1);

- оказание в необходимых случаях психологической поддержки и помощи Консультации.

Учебный план:

№	Тема	Лекц.	Практ.	Сам.раб	Всего час
1	Я-концепция учителя. Самоанализ педагогической деятельности. Педагогическая рефлексия	8	8	4	20

2	Педагогическая деятельность как творческий процесс.	4	4		8
3	Педагогическая техника как элемент педагогического мастерства. Психотерапия педагогической деятельности	10	8	4	22
4	О психогигиене. Психотерапия личного самочувствия	6		4	10
5	Аутотренинг в работе педагога	2	6		8
6	Тренинг "Активизация творческого потенциала педагога"		18		18
		30	44	12	86

Содержание

I тема: Я-концепция учителя.

1. Личностная Я-концепция.

"Всем людям свойственно познавать себя и мыслить" (Гераклит). Психологи Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, В. В. Столин и др. о проблеме "Я". "Я-концепция" в теории З. Фрейда. Э. Берн разрабатывал проблему "Эго". А. В. Мудрик о трех проявлениях образа "Я" ("Наличие Я", "Желаемое Я", "Представляемое Я"). Формирование "образа Я", положительной Я-концепции для будущего учителя. Опыт развития "Я" за рубежом (в школе). Профессиональная Я-концепция учителя (Р. Берне).

2. Личностные качества учителя.

Ведущие исследователи, занимающиеся проблемой учителя (Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков, В. А. Сластенин и др.).

Портрет современного учителя.

Профессиональная типология учителей. (В. Н. Сорока-Росинский, Э. Г. Костяшкин).

3. Педагогические способности и умения.

Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов о педагогических способностях. Понятие: коммуникативные, дидактические, организаторские, конструктивные, гностические, перцептивные, экспрессивные способности.

Этапы развития педагогического профессионализма: учитель-профессионал, учитель-новатор, учитель-исследователь.

4. Педагогическое самосознание.

Проблемы самосознания в психологии (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. Л. Божович, И. С. Кон, С. Л. Рубинштейн и др.). Самосознание как вершина человеческой психики включает самопознание (самоанализ, самонаблюдение, самооценка), самоконтроль.

Р. Берне. Развитие Я-концепции и воспитание.

5. Самоанализ педагогической деятельности. Педагогическая рефлексия.

Сущность самоанализа. Рефлексивные и проективные уровни самоанализа. Понятие о педагогической рефлексии.

В. Н. Козиев и др. называют 4 вида самооценки: актуальная, ретроспективная, идеальная, рефлексивная.

Психические формы проявления рефлексивных процессов.

Практикум

Тесты для самопознания и практические материалы, помогающие выявить сильные и слабые стороны развивающегося самосознания личности и определить пути самообразования и самосовершенствования.

На все вопросы тестов следует отвечать быстро - по первому порыву и искренне (см. дидактический материал к спецкурсу).

Тест "Насколько вы ответственны".

Тест "Обладаете ли вы чувством долга".

Опросник "Направленность личности".

Упражнение "Кто Я такой?" (словесное определение Я-концепции).

Тест "Определение уровня педагогической самокритичности".

Тест "Готовность к саморазвитию".

Тест "Несуществующее животное".

Методика "Базовые стремления личности".

Вопросы и задания:

1. Ваше представление о структуре Я-концепции.
2. Какими качествами необходимо обладать и какими правилами руководствоваться, чтобы выработывалась позитивная Я-концепция?
3. Сформулируйте смысл таких понятий: педагогическая рефлексия, эмпатия, аттракция, самоактуализация, сензитивность, креативность, перцепция.
4. Какие педагогические способности, Вы считаете, у Вас есть? Как можно развить недостаточно развитые способности?
5. Что такое "самосознание"? Что такое "педагогическое самосознание"? Как его можно развивать?
6. Как Вы относитесь к самоанализу педагогической деятельности и какое место отводите ему в процессе самосовершенствования?
7. Что такое "трудности педагогической деятельности"?
8. Определите ведущие трудности в своей работе.
9. Что такое "педагогическая рефлексия"? Как ее можно развивать?

Умения, формируемые на занятиях по данной теме:

развитие познавательных умений: наблюдать и понимать себя и учащихся, их внутреннее состояние, умение контролировать свое физическое и психическое состояние, регулировать свое поведение;

конструктивные умения: предвидеть результаты и планировать процесс педагогического действия;

коммуникативные умения: вступать в контакты, самовыражаться;

организаторские умения.

Литература

1. Горелов И. Н., Житников В. Ф. и др. Умеете ли вы общаться. -М., 1991.
2. Кон И. С. В поисках себя. -М., 1984.
3. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. -Л., 1985.
4. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности.
5. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. -М., 1986.
6. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера. -М., 1987.
7. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. -М., 1972.

8. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя. -М., 1986.
9. Фридман Р. Х. Педагогический опыт глазами психолога. -М., 1987.

II тема: Педагогическая деятельность как творческий процесс.

Понятие о педагогической деятельности.

Н. В. Кузьмина о закономерностях педагогической деятельности.

Что такое творчество? (Э. Фромм, А. Г. Спиркин). Этапы творческой деятельности. Структура творческих способностей и опорные качества личности.

В. А. Кан-Калик о творческой сущности педагогической деятельности. Методическое творчество, коммуникативное творчество, творческое самовоспитание - три сферы творческой деятельности учителя. Творческий поиск. Новаторство. Классификация учителей в связи с их новаторской деятельностью и отношением к новшествам за рубежом.

Стандарт и творчество в педагогической деятельности.

Автоматизм и творчество.

Практикум.

Методики изучения интеллектуальных способностей и творческого потенциала учителя.

Опросник "Стили мышления".

Методика "Интеллектуальная лабильность".

Тест "Какой ваш творческий потенциал".

Методика "Культурно-психологический потенциал".

Решение творческих задач.

Вопросы и задания.

1. В чем заключается специфика педагогической деятельности?
2. Можно ли научить творчеству?
3. В чем сущность творчества в педагогической деятельности?
4. Проанализируйте свой педагогический опыт по критериям педагогического творчества.
5. Проанализируйте новаторский опыт известных педагогов (Е. Ильина, С. Лысенковой, Ш. Амонашвили и др.) и определите степень творчества и новизны в их поисках.

6. С каким тезисом Вы согласны и почему:

- Самообразование - источник творческой активности;
- Творческая активность - источник самообразования.

7. Решение творческих задач.

Умения и навыки, формируемые на занятиях по указанной теме:

1. Владение мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, абстракции, конкретизации, обобщения, систематизации.
2. Активное самостоятельное и творческое мышление. Гибкость, быстрота умственной ориентации, глубина.
3. Способность сформулировать и изложить устно и письменно свою мысль.
4. "Видение" проблемы, построение гипотезы, планирование работы и решение задачи.
5. Умение доказывать, аргументировать, дискутировать.

Литература:

1. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. -М., 1987.
2. Гончаров Т. И. Когда учитель-властитель дум. -М., 1991.
3. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. -М., 1990.
4. Коджаспирова Г. М. Теория и практика профессионального педагогического самообразования. -М., 1993.
5. Лук А. Н. Психология творчества. -М., 1978.
6. Психологическая служба в школе. №4. ИСКРО, Методы изучения личности и профессиональной деятельности учителя. Якутск, 1994.

III тема: Педагогическая техника как элемент педагогического мастерства.

Понятие педагогической техники.

О психотерапии педагогической деятельности.

Термин "Психотерапия". Что такое дидактогения? О гуманистической психотерапии (К. Роджерс, Э. Фромм, В. Сатир). Педагогические ошибки.

Техника действий учителя в процессе педагогического взаимодействия: бессловесные действия, словесные действия.

Бессловесные действия: мимика, жесты, принимаемые позы.

Элементы бессловесных действий: мобилизация, "вес", "пристройки".

Характеристика основных словесных воздействий (согласно П. М. Ершову). Речь учителя. Комбинированные словесные воздействия.

Индивидуальный стиль профессионального поведения учителя. Неудачные модели общения.

Опорные понятия: внешний вид учителя, мимика, жесты, внутреннее самочувствие, невербальные средства общения, психотерапия, дидактогения.

Практикум.

1. Упражнения на осознание своего невербального поведения ("приветствия", "передаем привет").

2. Упражнения на развитие понимания экспрессии психического состояния личности ("клиент-консультант", "Зеркало").

3. Упражнения на развитие основ мимической и пантомимической выразительности ("подари подарок"), выражение индивидуальной реакции, педагогические ситуации.

4. Моделирование. Внутренний монолог (использование картин И. С. Репина, В. Серова и др.).

5. Психологическая игра "Один раз увидеть или сто раз услышать?" (определение модальности).

6. Решение педагогических ситуаций.

7. Тренинг общения.

Вопросы и задания.

1. Что означает термин "психотерапия"?

2. В чем связь "педагогического воздействия" и дидактогении?

3. В чем заключается суть психотерапевтической деятельности?

4. Объясни смысл "Не навреди ни себе ни детям".

5. Назови принципы гуманистической психотерапии.

6. Характеризуй основные элементы бессловесных действий учителя.

7. Характеризуй основные словесные воздействия учителя на учащихся в парах.

Навыки формируемые на занятиях по данной теме: мобилизованность, координация движений и действий.

Умения: владение разными "весами", переход в различные "веса", владение пристройками.

- Пользоваться всеми словесными воздействиями.

- Владение диагностическими умениями.

- Умение, близкое по своему содержанию к эмпатии и к перцептивным умениям.

- Приобретать необходимые умения и навыки грамотной действенной речи.

Литература:

1. Белухин Д. А. Учитель: от любви до ненависти... М., 1994.
2. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
3. Ершов П. М. Потребности человека. М., 1990.
4. Леонтьев А. А. Психология общения. Тарту, 1974.
5. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М., Просвещение, 1991.
6. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. Прогресс, 1994.

IV Тема. Психотерапия личного самочувствия.

О психогигиене. Ганс Селье о стрессе.

Рождение стресса. Эустресс, дистресс.

Основные физиологические и психологические проявления стресса.

Стресс нерешительности, нетерпения.

Как стать решительным. Психологическая гибкость.

Как не потерять самоконтроль.

Как пережить печаль неудачи. Как избежать конфликта.

Сознательная и бессознательная защита (механизмы психологической защиты).

Дыхательная гимнастика. Релаксация.

Практикум.

Опросник нервно-психического напряжения.

Тест "Насколько Вы решительны?".

Тест психологической гибкости.

Тест по выявлению стрессоустойчивости.

Тест "Кто Вы - оптимист или пессимист".

Экспресс-диагностика личности "Психогеометрия" (по итогам - групповая консультация).

Вопросы и задания.

1. В чем проявляется стресс?
2. От чего зависит сила переживания стресса разными людьми в одних и тех же ситуациях? И кто чаще попадает в подобные условия?
3. Что лучше - решительность или нерешительность?
4. Как ты понимаешь правило психотерапии: "Если не можешь изменить обстоятельства, меняй отношение к ним"?

5. Как избежать конфликт?
6. В чем значение саморегуляции в профессиональной деятельности педагога?

Умения и навыки, формируемые на занятиях:

- умение контролировать свое эмоциональное реагирование;
- умение объективно оценивать сложившиеся обстоятельства;
- умение властвовать собой;
- умение проявлять навыки самообладания;
- умение быть терпимым к недостаткам других;
- умение уважать и понимать других - их мнение, поступки, чувства.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. М., МГУ, 1986. ■2.
- Мотков О. И. Психология самопознания личности. М., 1993.
3. Мишин Г. И. Три причины стресса. Лениздат, 1990.
4. Алексеев А. В. Себя преодолеть! М., ФиС, 1982.
5. Игры для интенсивного обучения. М., Прометей, 1991.
6. Леви В. Л. Искусство быть собой. М., Знание, 1977.
7. Лупьян Я. А. Барьеры, общение, конфликты, стресс... Минск, Высшая школа, 1986.
8. Селье Г. Стресс без дистресса. Пер. с англ. М., 1982.
9. Карандашев В.Н. Как жить в условиях стресса. С.-Петербург, 1993.

У тема. Лечебная педагогика. "Направляемая саморегуляция".

Аутотренинг в работе педагога.

Понятие об аутогенной тренировке.

Задачи и пути практического применения АТ в педагогической деятельности, в работе над собой и с учениками.

Основные цели и задачи АТ.

Аутогенные упражнения, направленные на управление тонусом мышц, вниманием, воображением, ритмикой дыхания, состоянием сердечно-сосудистой системы.

Практикум.

Методика определения типа восприятий.

Опросник Айзенка.

Методика определения уровня БТ.

Анкета №1 и №2 (до и после сеанса).

Психотерапевтические программы (музыкально-оздоровительные).

7 обучающих занятий АТ.

3 занятия "очищение".

Упражнения на снятие мышечного напряжения, внушение в состоянии релаксации.

Вопросы и задания.

1. В чем заключается ценность АТ?
2. Как можно добиться состояния релаксации?
3. Можно ли в школе проводить коллективную релаксацию? Почему?
4. На каком принципе основана методика АТ?

5. Из каких частей состоит занятие АТ?
6. Техника выполнения упражнений на релаксацию, самовнушение.
7. Примерные программы самовнушения (рекомендации).

Умения и навыки, формируемые на занятиях по данной теме:

- выбирать и использовать различные способы саморегуляции соответственно ситуации и индивидуальным особенностям педагогов;
- снимать мышечные зажимы;
- концентрировать внимание на разных группах мышц;
- составлять формулу самовнушения;
- управлять рабочим самочувствием в процессе общения.

Литература:

1. Антонов В. В. Искусство быть счастливым: система психической саморегуляции, Л., 1984.
2. Волков И. П. Учить творчеству. М., Просвещение, 1988.
3. Линдемман Х. Аутогенная тренировка. М., ФиС, 1985.
4. Теория и практика АТ. Под ред. В. С. Лобзана. Л., 1980.
5. Цзен Н. В. , Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения. М. , ФиС, 1988.
6. Джини Г. Скотт. Сила ума. С. -Петербург, ВИС, 1994.
7. Сытин Г. И. Помоги себе сам. М., 1990.
8. Мольц М. Я-это Я, или как стать счастливым. М., 1994.

Кафедра психологии Института повышения квалификации работников образования Республики Саха

Научная школа академика Д. Н. Завалишиной (Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

Докт. психол. наук, вед. научн. сотр Д. И. Завалишина

Интерес общей и прикладной психологии к природе и механизмам практического мышления (мышления, включенного в реальную практическую деятельность) обусловлен тем, что интеллектуальные процессы все более принимают на себя функцию основного регулятора подавляющего большинства современных видов профессионального труда. Это связано, с одной стороны, с успехами научно-технической революции, внедрением в производственные, транспортные системы автоматики и других сложных технических средств, с другой, с ростом требований общества к качеству труда в массовых "интеллектуальных" профессиях (врача, менеджера и т.д.).

Автор начинал свою исследовательскую деятельность в контексте инженерной психологии: с решения практических задач оптимизации труда человека-оператора в автоматизированных системах управления (железнодорожный, речной транспорт, ТЭЦ). Эти практические разработки (и специально сконструированные на их основе лабораторные эксперименты), выполненные совместно с В.

Н. Пушкиным, послужили отправной точкой нового направления в исследованиях процессов переработки информации человеком - его оперативного мышления.

В настоящее время большинство эмпирических исследований практического мышления осуществляется в рамках конкретных профессий (врач, педагог, инженер), и основной акцент делается на его специфических характеристиках (техническое мышление, диагностическое мышление врача и т.д.). В этой связи недостаточное внимание уделяется выявлению общих закономерностей практического мышления, которое является лишь одним из видов интеллектуальных процессов (т.е. недостаточно реализуется принцип единого интеллекта, сформулированный в отечественной психологии С. Л. Рубинштейном и Б. М. Тепловым).

Исследование же развития практического мышления осуществляется обычно как анализ его "тестовой" динамики во времени (как правило, путем наложения на возраст или стаж человека), притом лишь внешним образом (посредством корреляций) соотнесенного с личностными изменениями субъекта труда.

Чтобы расширить наши представления о развитии (новообразованиях) практического мышления, целесообразно "выйти за пределы" описанных выше подходов, перейти от моно- к полисистемной парадигме исследования психических явлений. Суть данной парадигмы, содержательному раскрытию которой большое внимание уделял Б. Ф. Ломов, состоит в том, что некоторое явление выступает не само по себе (как моносистема), а как "элемент" объемлющих его различных макро- и микросистем. Приверженность автора этой парадигме делает понятным тот факт, что предлагаемое читателю исследование развития практического мышления выполняется в лаборатории "Системных исследований психики" Института психологии РАН, созданной на базе возглавлявшейся Б. Ф. Ломовым лаборатории "Методологии, теории и истории психологии".

Дальнейшее уточнение заявленной парадигмы происходило через выделение, с одной стороны, сущностных характеристик целостного личностного развития человека (и определенной зрелой личности), с другой, через анализ существующих в психологии моделей его профессионального развития (и близких к ним моделей "профессионализации", "профессионального становления личности").

В результате были выделены: 1) триада интегральных характеристик (развитой) личности - "инициативность, креативность, рефлексивность"; 2) качественно-генетические модели развития субъекта собственно профессиональной деятельности. Важной особенностью этих моделей является акцент на активности личности профессионала в качественном преобразовании мира труда и собственного внутреннего мира и в этой связи фиксация качественных различий разных этапов профессионального развития (адаптация, мастерство). Недостатком этих (обычно трехэтапных) моделей является то, что они, как правило, выделяют лишь одну линию профессионального развития человека (как социально наиболее ценную) - от новичка до творчески работающего мастера. За пределами таких моделей остаются иные, не столь перспективные "стили" профессионального развития, реально избираемые субъектом. Иначе говоря, в этих моделях недостаточно учитывается мера и качество реализации личностью в

труде своих "зрелых" характеристик, недостаточно выявляется ценностно-целевое "место" труда в жизни человека.

Эти соображения обусловили общую логику нашего исследования развития (новообразований) практического мышления - как многовариативного процесса, детерминируемого "стилем" профессионального развития, фактически избираемым субъектом труда.

Способ ценностно-целевого включения личностью профессионального труда в свою целостную жизнедеятельность позволяет выделить (в оппозиции "адаптивный-творческий") четыре "стиля" ее профессионального развития: 1) прогрессивно-творческий; 2) адаптивно-репродуктивный; 3) адаптивно-активационный; 4) адаптивно-деформирующий.

В качестве "эталона" развития практического мышления логично рассматривать новообразования, формирующиеся у представителей *прогрессивно-творческого "стиля"*, которые характеризуются как наивысшей производительностью труда и новаторским вкладом в профессию (изобретательство, рационализаторство), так и высоким развитием когнитивной и личностной сферы, а также творческой "открытостью" миру и установками на саморазвитие и самосовершенствование.

Анализ показывает, что творчески работающие специалисты эффективно реализуют когнитивную функцию мышления в четырех формах: 1) все более широкого и глубокого отражения объектов и факторов труда, а также их включенности в "объемлющие" производственно-социальные макросистемы; 2) познания нормативов, традиций профессионального мира, а также прогрессивного опыта других специалистов; 3) рефлексивной активности относительно собственных возможностей и потребностей, а также личного профессионального жизненного опыта; 4) познавательной активности в широком спектре внепрофессиональных занятий (образовании, досуге), различные развивающие эффекты которой являются важным источником собственно профессионального совершенствования человека.

Описанные формы реализации когнитивной функции обеспечиваются развитием психологических механизмов мышления - анализа и синтеза. Можно выделить два вида анализа: "интрапраксический" (связанный с отражением обязательных, "типовых" аспектов труда) и "экстрапраксический", предполагающий при познании "выход за пределы" типовых и стереотипных аспектов трудового процесса и личности профессионала (например, учет характеристик, "объемлющих" производственных и социальных макросистем). Операция синтеза может приобретать по крайней мере три специфические формы: "аналогизирующий синтез" (использование субъектом близких и далеких аналогий из совокупного прошлого опыта); "синдромный синтез" (формирование целостных эталонов типичных профессиональных событий на основе отдельных их признаков - например, субъективные эталоны болезней и врачей); "конструирующий синтез" (построение субъектом индивидуальных концепций труда, различающихся уровнем перспективности системообразующих задач и целей трудовой активности, широтой отражения характеристик профессионального мира).

Для творческих специалистов типично использование далеких аналогий, конструирование концепций своего труда на основе перспективных профессиональных и личностных установок.

Отличительная особенность творческого специалиста - способ проблематизации деятельности: инициативный, а не ситуативно-реагирующий характер выделения, постановки и решения проблем. Творческий способ проблематизации детерминируется, во-первых, долгосрочными целями целостной деятельности и перспективными задачами совершенствования ее средств, во-вторых, личностными установками на самосовершенствование и саморазвитие.

Адаптивно-репродуктивный "стиль" (описываемый также как "стагнация") очень распространен. Его представители - это "крепкие" специалисты, успешно решающие типичные ситуации труда с помощью наработанных профессиональных стереотипов. Для этого "стиля" характерно преимущественное развитие у субъекта "интрапрактического анализа", что обуславливает неоптимальность реализации описанных выше четырех форм когнитивной функции, особенно рефлексивных процессов (что выражается, в частности, в неадекватной самооценке). Имеет место также определенная "закрытость" чужому профессиональному опыту и поверхностность в отражении норм и идеалов профессионального мира (что сказывается на полноте "образа профессионала"). Основные жизненные ценности для представителей этого "стиля" лежат обычно вне профессиональной деятельности. При этом внепрофессиональная активность человека, в отличие от творческих специалистов, не "поставляет" субъекту труда средств его развития, а является для него лишь способом релаксации и компенсации. При "аналогизирующем синтезе" используются в большей мере близкие аналогии, хорошо представлен "комплексирующий синтез".

Основной способ проблематизации деятельности - стереотипизация: упрощение, огрубление актуальных ситуаций труда и сведение их к известным из личного профессионального опыта шаблонам.

Адаптивно-активационный "стиль" профессионального развития (в других концепциях "игровой") характеризуется ситуативностью поведения субъекта труда, которому часто несвойственна ориентация на долгосрочные цели целостной деятельности и присуща "зараженность" функционально-энергетическими составляющими трудового процесса (например, "лихачество" в водительских профессиях). Основные характеристики практического мышления адаптивно-репродуктивного "стиля" присущи и адаптивно-активационному "стилю". Основное различие - в способе проблематизации деятельности. "Лихачи" не упрощают, а искусственно усложняют актуальную ситуацию (которая вообще может не носить проблемного характера), создавая "квазипроблемы" ("опасные ситуации").

Когда говорят о профессиональной деформации личности, обычно акцентируют отрицательные последствия для "нормальной" жизни человека в обществе "издержек" профессионализма - в конечном счете "заострения" тех или иных личностных свойств. Предельные же варианты таких "заострений" (которые уже можно характеризовать как *адаптивно-деформирующий "стиль"* развития) не просто мешают человеку комфортно существовать в социуме, но деформируют и само его развитие (в том числе профессиональное) этот "стиль" иллюстрирует

известный пример "сдвига мотива на цель" (феномен гоголевского Башмачкина). В деятельности составителя программ для компьютеров этот "стиль" может реализовываться как подмена реального мира миром виртуальным, в котором программист чувствует себя Богом-творцом.

С точки зрения когнитивных механизмов, адаптивно-деформирующий "стиль" внутренне противоречив. В отличие от других адаптивных "стилей", он может обеспечиваться достаточно развитыми интеллектуальными механизмами. Но это операциональное преимущество сводится на нет основным способом проблематизации, присущим данному "стилю": ценностно-эмоциональной гипертрофией локальных внутрипрофессиональных трудностей (феномен "слипания" разнозначимых для жизни целей субъекта), основу которой составляет неадекватная аксиологизация объектов.

Институт психологии РАН

**Научная школа академика К. М. Оганяна
(СПб, Технологический институт сервиса)**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Докт. философ, наук, профессор К.М. Оганян

Оганян Каджик Мартиросович, армянин, 1953 года рождения. В 1976 г. он окончил Армянский Государственный педагогический институт по специальности физика; в 1982 г. - ЛГУ им Жданова, по специальности - психология. С 1981 г. по 1983 г. К. М. Оганян - аспирант философского факультета ЛГУ им. Жданова. В 1983 г. он защитил диссертацию на степень кандидата философских наук. С 1984 г. по 1988 г. - ассистент, а затем доцент кафедры философии завода-ВТУЗа при Ленинградском Металлическом заводе "ЛИЗ", с 1988 г. по 1991 г. доцент кафедры философии и культурологии Ленинградской Высшей партийной школы. В 1991 г. он защитил диссертацию на степень доктора философских наук. С января 1992 г. К. М. Оганян - профессор, заведующий кафедрой Социальных технологий и философии, а также декан Факультета Социальных технологий Санкт-Петербургского Технологического института сервиса. С февраля 1997 г. он проректор по НИР. В 1996 г. избран действительным членом Балтийской международной педагогической академии. В 1997 г. избран действительным членом Академии социального образования РФ.

Областью научных интересов профессора К. М. Оганяна является методология науки и социальная технология. Он возглавил кафедру Социальных технологий и философии с момента ее образования в 1992 г. За это время он сумел возглавить сплоченный коллектив единомышленников и организовать подготовку студентов дневной и заочной форм образования на бюджетной и коммерческой основе, в ускоренных группах и подготовку лиц, получающих второе высшее образование со специализацией по трем направлениям: организация социальной работы с населением, социальная работа в учреждениях образования, со-

циальная реабилитация и трудотерапия, экономика и менеджмент в социальной сфере, социально-культурный сервис и туризм.

В соавторстве и лично им изданы:

Генезис и развитие теоретического уровня естественнонаучного знания. Монография. -Ереван: изд-во АН Армении, 1990. (16 п.л.). Философия. Учебное пособие. - СПбТИС, 1994. (16,5 п.л.). Диагностика индивидуально-психологических качеств личности в процессе обучения. Учебное пособие. -СПб. : СПбТИС, 1995. (16 п.л.). Социальная физиология. Учебное пособие. //Под ред. Оганяна К. М. и Шостака В. И. - СПб. : СПбТИС, 1996. (13 п.л.). Философия человека. - СПб. , 1997 (13 п.л.). Личные разработки по курсам: "философия", "история социальной работы в России и за рубежом", "социальная технология", "методическое пособие по написанию социального проекта (специальность 022100 "Социальная работа")".

Всего им опубликовано более 90 научных трудов, в том числе: 6 пособий с грифом УМО, 4 кафедральных сборника научно-исследовательских работ, из которых 3 издано.

Несмотря на столь обширную организаторскую деятельность (по его инициативе организованы в г. Пскове, г. Выборге и г. Петрозаводске учебно консультационные пункты, на которых ведется подготовка специалистов по социальной работе) под его руководством защищены 1 докторская и 3 кандидатские диссертации, ведется подготовка к защите 2-х докторских и 6-ти кандидатских диссертаций. Является председателем диссертационного совета по социологическим наукам.

С 1992 г\ является членом президиума учебно-методического объединения (УМО) вузов РФ по социальной работе и главным экспертом по учебным программам и научно-методической работе; с 1993 г - научный руководитель постоянно действующего семинара по системе повышения квалификации социальных работников управления социальной защиты Ленинградской и Псковской областей; с 1994 г. - научный консультант семьи при управлении социальной защиты населения г. Выборга и ряда программ, функционирующих в социальных службах районов Санкт-Петербурга; с 1994 г. - организатор и руководитель проблемного исследования "Целевая программа организации и функционирования социальной педагогической службы в учреждениях образования учащейся молодежи"; с 1994 г. заместитель председателя экспертной группы открытого конкурса "Гуманитарное образование в высшей школе", который проводится государственным комитетом РФ по высшему образованию и международным фондом "Культурная инициатива". Конкурс является составной частью программы "Обновление гуманитарного образования в России". Спонсором программы выступил известный американский предприниматель и общественный деятель Джордж Сорос. Под руководством профессора К. М. Оганяна две работы вышли на заключительный тур и изданы в качестве учебников для вузов России. С 01.07.97 г. он является грантером фонда Д. Сороса.

С 1991 г. член Проблемного Совета Госкомвузов РФ по философии науки и техники; с 1993 г. член редакционной коллегии "Вестника социальной работы" (орган Минсоцзащиты населения РФ); с 1994 г. член диссертационного совета по защите докторских диссертаций по философии и социологии Государственной

академии сферы быта и услуг (г. Москва), по защите кандидатских диссертаций по психологии СПбГУ; с 1995 г. член редакционной коллегии "Вестника Балтийской педагогической академии". Приоритетные направления научных исследований

1. Теория и технология социально-психологического исследования безработицы. Научные исследования в этой области имеют основной целью вооружить современной социально-психологической технологией специалиста-выпускника института. Основное содержание этих работ состоит в технологии оценки социально-демографического портрета безработицы, основ подбора работника социальной службы с использованием современных психодиагностических средств основных типологических характеристик личности и современных пакетов программ.

В результате сформирована научно-обоснованная система решений этих проблем службы занятости. Реализуется связь: информационные банки данных - научно обоснованная стратегия разработки программ по социально-психологическому изучению тенденций и состояния безработицы в Санкт-Петербурге, а также подготовке, переподготовке и трудоустройству специалистов по направлению службы занятости. Таким образом, гарантировано умение решать ключевые проблемы трудоустройства, обеспечить его современный уровень и стабильность.

2. Методологические, психолого-педагогические проблемы деятельности социального работника.

Научное направление, содержанием которого является подготовка человека к жизни, базируется также на давних традициях исследований - социальной сфере.

В течение многих лет на кафедре социальных технологий и философии проводилось исследование особенностей таких процессов, как развитие социальных структур в целом, а также наличие в ней слабо "защищенных" слоев населения, другой блок в социальной сфере представлен социальной инфраструктурой как совокупностью отраслей, обслуживающих человека, способствующих воспроизводству его непосредственной жизни, нормальной жизнедеятельности людей, наконец социальная сфера включает в себя условия труда человека, его быта, досуга, здоровья, возможности выбора профессии, места жительства, доступа к ценностям, обеспечения прав и свобод личности, группы, слоя, общности людей. Эти исследования позволили сформировать целый ряд предложений, позволивший разработать модель социального работника, повысить деятельность психологических служб работников учреждений образования, скорректировать искажения, вносимые реализацией технологического процесса, социально-психологические особенности работы с детьми разных возрастных групп и медико-психологические аспекты профилактики и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних. Эта часть научно-исследовательской работы СПбТИС ГАСБУ изложен в нескольких десятках статей и учебных пособиях.

3. Теория и практика медико-социальных разработок социальной работы. Научное направление, содержанием которого является разработка теоретических и организационно-методических основ медико-социальной работы в Северо-Западном районе, опирается на медико-социальную работу, как вид про-

фессиональной деятельности реабилитационного, психолого-педагогического и социально-правового характера, направленной на сохранение и укрепление социального, психического и физического здоровья. Одной из основных задач научных исследований кафедры социальных технологий и философии, тесно связанных с учебным процессом, является создание модели специалиста в области медико-социальной работы. Завершение разработки такой модели в текущем учебном году позволит подготовить программно-методическое обеспечение для открытия в СПбТИС специализаций социально-медицинской направленности: медико-социальная помощь населению, социальная работа в учреждениях здравоохранения, социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями и др.

В последние годы научное направление, связанное в рамках профилактической медико-социальной работы было сориентировано на выработку концепции создания и развития мероприятий социально-зависимых нарушений соматического, психического и репродуктивного здоровья; проведение социально-гигиенического мониторинга; формирование здорового образа жизни; обеспечение доступа к информации по вопросам здоровья; участие в разработке целевых программ медико-социальной помощи на разных уровнях.

РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Преподаватель-стажер Р. Иванян

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью изучения степени влияния средств массовой информации на развитие института социальной работы в нашей стране и выработку оптимальных способов их воздействия на формирование общественного мнения в этой области. Важно понять, какое место в разрешении проблем лиц, нуждающихся в помощи, занимают средства массовой информации.

Средства массовой информации относятся как раз к тем явлениям общественной жизни, которые в буквальном смысле слова не являются институтом социальной работы, однако их воздействие (и преднамеренное и непреднамеренное) на личность и общество способно сыграть огромную роль в развитии системы социальной защиты людей.

В современных социально-экономических условиях у государства едва хватает сил для социальной защиты некоторых категорий лиц, в то время как пресса могла бы взять на себя функцию своеобразного катализатора при решении многих проблем. Средства массовой коммуникации должны внести свой вклад в решение социальных проблем путем освещения достижений и позитивных действий на местном и региональном уровнях. Они должны заниматься привлечением внимания общественности к судьбам и нуждам отдельных лиц, семей, детей, социальных групп, а также популяризацией программ неправительственных организаций и правительства. Являясь сравнительно автономной от государства силой и выполняя информативную и контрольную функции, средства

массовой информации также призваны участвовать в воспитании и просвещении молодежи и вообще широкой аудитории по касающимся ее проблемам, проводить профилактическую работу в области наркомании, токсикомании, девиантного поведения и т.д.

В обществе сегодня наблюдается тенденция к изменению традиционного представления о социальной справедливости как распределении социальных благ. Это представление уступает место воззрениям на справедливость как социальную защищенность и благотворительность по отношению к малоимущим и особо нуждающимся контингентам. Однако уровень выступлений по данной проблематике в средствах массовой информации по-прежнему остается недостаточно профессиональным. Непредвзятый взгляд на проблему показывает, что социальная работа как сфера человеческой деятельности зачастую освещается либо поверхностно (из-за слабых знаний ее особенностей), либо на эмоциональном уровне без должного анализа.

Характерной чертой журналистики по социальным темам является неравномерное распределение приоритета социальных тем (с преимуществом одних проблем перед другими), а также слабое привлечение мнения читателей, зрителей, слушателей. Обычно информация, исходящая от них, используется лишь для объяснения выбора темы журналистского выступления или для дополнительного штриха к портрету героя журналистского материала. Таким образом из виду упускаются мнения относительно самой социальной проблемы и попытках ее разрешения или хотя бы смягчения.

Среди положительных тенденций необходимо отметить расширение содержания материалов и постепенный переход к отражению в печати, на радио и телевидении не состояний и судеб отдельных лиц, а самой социальной проблемы в целом. Другой позитивный момент - это увеличение числа публикаций и программ, содержащих конкретные критические замечания в адрес новых и уже существующих учреждений социального профиля, положений законодательства и т.д. Эти тенденции свидетельствуют о росте журналистской компетентности в области социальной сферы, что безусловно вызвано развитием системы социальных служб, оказывающих населению разнообразную помощь.

Отмечается "приглушение" как положительных, так и отрицательных оценок, с исчезновением слов, которым присуща ярко выраженная эмоциональность. Очевидно, что излишняя эмоциональность журналистских выступлений по социальным проблемам начала 90-х является не только следствием душевных качеств, но также одним из признаков журналистской неосведомленности в области теории и практики социальной работы. Как только этот пробел знаний начал восполняться, журналисты в частных проявлениях увидели закономерности общего, а эмоциональность ослабла.

Журналисты, специализирующиеся в области социальной работы, отмечают низкую эффективность своих выступлений на полосах газет, в радио- и телеэфире. Однако поток писем от читателей, зрителей и слушателей с просьбами о помощи в трудных жизненных ситуациях продолжает идти. Редакции как правило пересылают эти письма организациям, от которых зависит решение вопроса.

Однако журналисты, освещающие проблемы социальной защиты населения, должны прежде всего опираться на главную функцию средств массовой ин-

формации - формирование общественного мнения посредством привлечения внимания аудитории и органов социальной работы к проблемам удовлетворения потребностей граждан в социальной защите. В их руках должно обрести силу средство, присущее самой профессии журналиста.

Пока же российская журналистика в области социальной работы только начинает свое формирование. В ее функционировании отмечается ряд недостатков. Средства массовой информации недостаточно профессионально и широко привлекают внимание общественности к проблемам социальной работы по причине отсутствия тесной взаимосвязи между журналистами и органами социальной защиты. Влияние средств массовой информации на разрешение жизненных проблем лиц, нуждающихся в социальной помощи, сравнительно невелико в силу того, что журналисты недостаточно осознают свою роль именно в умелой постановке проблемы и ее глубоком анализе, а зачастую берут на себя только элементарные функции посредника по доведению до органов социальной защиты жалоб конкретных лиц.

Кафедра социальных технологий Санкт-Петербургского
Технологического института сервиса

Научная школа академика СП. Бочаровой (Украина)

МОЯ НАУЧНАЯ СУДЬБА

Докт. психол. наук, профессор С.П. Бочарова

Моя научная судьба, как я считаю, сложилась весьма благоприятно, т.к. в самом ее начале мне посчастливилось попасть в достойную научную школу. Закончив Харьковский университет, я в 1954 г. пришла в аспирантуру Харьковского педагогического института, где встретила замечательных людей, ярких индивидуальностей и вдумчивых ученых. Эта кафедра была основана в 1932 г. А.Н. Леонтьевым и А.В. Запорожцем. В 30-х годах в Харькове работали Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия, И.А. Соколянский, Г.В. Луков, В.В. Мистюк, заслуги которых в развитии современной психологии давно общепризнаны. Часть этой группы в 1938 г. уехала в Москву. Другая часть этой группы, в которую входили П.И. Зинченко, В.И. Аснин, К.Е. Хоменко, О.М. Концевая, Д.М. Дубовис и др., осталась в составе кафедры ХГПИ. Начав свою научно-педагогическую работу под руководством Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, они стояли на позициях теории единства сознания и деятельности и активно утверждали принципы этой теории применительно к исследованиям различных психических процессов: восприятия, мышления, памяти, эмоционально-волевой регуляции поведения, раскрытию общих закономерностей обучения и воспитания. В этой группе царил климат высокой интеллектуальной активности, творческого содружества, требовательности, принципиальности и доброжелательности в воспитании молодых сотрудников.

Мое пребывание в аспирантуре проходило после Павловской сессии АН

СССР. В качестве диссертационной темы мне было предложено разрабатывать вопрос о методах определения и учета типологических особенностей темпераментов учащихся в процессе учебной работы. После защиты кандидатской диссертации я несколько лет работала в Днепропетровском университете и в 1963 г. вернулась в Харьков, став доцентом кафедры психологии Харьковского университета, основанной П.И. Зинченко в 1961 г.

Период работы с П.И. Зинченко, замечательным человеком и талантливым ученым, остается в моей памяти как самый счастливый и успешный период моей научной биографии. Наряду с А.Н. Леонтьевым и А.А. Смирновым, П.И. Зинченко выступил как основоположник теории памяти в отечественной психологии, где основным принципом изучения мнемических процессов становится их качественный анализ в связи с содержанием и структурой деятельности, в которую они включены. Сейчас, с позиций тех новых направлений, которые возникли и успешно развиваются в современной отечественной и зарубежной психологии, особенно ясно и значимо осознается творческая инициатива и прозорливость П.И. Зинченко, сумевшего уже в 60-х г.г. сформулировать и поставить ряд принципиально новых задач. Под его руководством были начаты исследования операционной структуры мнемических действий, определяющих высокий мнемический эффект, с дальнейшим выходом на вопросы профессиональной памяти (В.Я. Ляудис, Е.В. Землянская); проблем раннего онтогенеза памяти (Л.М. Житникова); вопросов учета закономерностей произвольной и произвольной памяти в обучении, оптимизации процесса усвоения знаний (В.В. Репкин, Г.К. Середа, В.Я. Ляудис, СП. Бочарова); проблемы оперативной памяти и кодирования информации (Г.В. Репкина, Н.И. Рыжкова); функциональных механизмов кратковременной и долговременной памяти (П.Б. Невельский, СП. Бочарова, В.Я. Ляудис); информационных аспектов памяти в связи с количеством и ценностью воспринимаемой информации (П.Б. Невельский, СП. Бочарова) (1,9).

Необходимость выхода к решению ряда практических задач педагогической и инженерной психологии побуждала П.И. Зинченко привлекать своих сотрудников к выполнению хозяйственных работ в сотрудничестве с научными лабораториями Москвы и Ленинграда. Впоследствии эти контакты расширились и привели к творческому взаимодействию с психологами Киева, Тарту, Твери, Тбилиси, Севастополя и др. городов, а также с зарубежными психологами. Все это позволило достойно представлять Харьковскую психологическую школу ее конференциях и конгрессах как в пределах бывшего Союза, так и за рубежом. Первые творческие контакты нашей группы с зарубежными психологами возникли на XVIII Международном психологическом конгрессе в Москве (1966 г.), где П.И. Зинченко руководил симпозиумом "Память и деятельность".

Огромную роль в моей научной судьбе сыграли контакты с психологами школы Б.Г. Анаева, которого я глубоко чтю как выдающегося мыслителя и основателя многих новых направлений в нашей науке: социальной, инженерной психологии, семиотике, акмеологии. Я дорожу памятью о сотрудничестве с Б.Ф. Ломовым, которое началось еще в годы его работы в ЛГУ и продолжалось много лет в период его работы в Москве (3). В Институте психологии РАН в 1980 - 1982 г.г. работал организованный Б.Ф. Ломовым семинар по проблемам памяти, материалы которого были опубликованы в коллективной монографии. В 1984 г.

мне было поручено руководство симпозиумом "Мнемические процессы" на VI съезде психологов СССР. Я продолжаю сотрудничество со многими учениками и сотрудниками Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова в С.-Петербурге: М.К. Тутушкиной, Г.В. Суходольским, Т.П. Зинченко, Е.Ф. Рыбалко, Р.М. Грановской, Г.С. Никифоровым и многими другими, с которыми нас объединяет общность научных интересов.

Конкретные области моих исследований в психологии очень разнообразны, поскольку педагогическая и научная работа постоянно ставила новые теоретические и практические задачи.

На первом месте в сфере моих научных интересов стояла разработка проблем памяти, чему была посвящена докторская диссертация. Проблема памяти - одна из наиболее традиционных областей исследований в современной психологии. В период своей научной деятельности с 60 до 90-х гг. я наблюдала, что общий интерес к изучению мнемических процессов то бурно нарастал, то снижался, однако он никогда не исчезал, что свидетельствует о непреходящей теоретической и практической актуальности этой проблемы. В 30 - 50-х гг. память традиционно изучалась в связи с задачами эффективности обучения. Эта проблематика преобладала и в работах отечественных психологов, в частности в работах Харьковской психологической школы. В 60 - 70-х гг. я проводила много исследований в области этой проблематики, разработка которой продолжается вплоть до настоящего времени и стала основой многих диссертаций моих аспирантов. Так, были проведены исследования по развитию памяти учащихся в связи с усвоением логической и семантической структуры текстов (СП. Бочарова, Д.М. Дубовис, Л.И. Волошенко, Т.Б. Хомуленко); развитию произвольной памяти в условиях школьного и вузовского обучения (СП. Бочарова, А.С. Ячина); развитию образной памяти в процессе формирования художественных способностей (СП. Бочарова, О.А. Данилевич); развитию зрительной и моторной памяти (СП. Бочарова, Е.В. Заика, М.А. Кузнецов).

Качественно новый этап в развитии теории памяти наступил в 60 - 70-е годы, когда нарастающая потребность решения ряда новых задач, в частности задач операторской деятельности в плане инженерной психологии, привела нас к комплексному изучению количественных и качественных характеристик мнемической деятельности. Развивается информационная концепция памяти, в рамках которой память начинает рассматриваться как информационный процесс, включающий системы операций по приему и преобразованию поступающей на сенсорный вход человека информации, ее использованию для регуляции деятельности (СП. Бочарова, П.Б. Невельский). Эти исследования привели к выявлению новых аспектов активности человеческой памяти, ее способности к преодолению энтропии, вероятностному прогнозированию. В рамках информационного и структурно-функционального подходов, в связи с необходимостью определения количественных и временных параметров мнемических процессов, возникла проблема кратковременной и долговременной памяти. Изучение функциональных механизмов этих видов памяти стало содержанием наших исследований в области инженерной психологии: изучение памяти операторов-наблюдателей; памяти операторов-телеграфистов, работающих с дисплеями (СП. Бочарова, И.В. Головнева, Э.Н. Егорова); памяти операторов-летчиков (СП. Бочарова, С.Г.

Кисель, В.В. Плохих). Использование метода микроструктурного анализа позволило подойти к раскрытию сложной системы операций, осуществляющих функции преобразования запоминаемой информации и конструировать структурно-функциональные модели памяти, которые явились важным эвристическим средством раскрытия роли мнемических функций в структуре человеческой деятельности. Важным стимулом к раскрытию фундаментальных закономерностей психики выступил современный системный подход, который явился естественным продолжением деятельностной, информационной и структурно-функциональной теорий, дополняющий и качественно совершенствующий их концептуальный аппарат. Системный анализ процессов памяти позволил нам раскрыть ее продуктивные функции в организации и регуляции деятельности. Память стала пониматься не только как продукт деятельности, зависящий от условий ее организации, но и как важнейший фактор ее организации и регуляции на всех этапах ее осуществления. На основе полученных экспериментальных данных нами была представлена структурно-функциональная модель, которая показывает, что в сложной иерархической структуре деятельности память, в единстве всех ее уровней, выступает как базовая функциональная система, как та функциональная ткань, которая обеспечивает объединение всех структурных компонентов деятельности в единый контур целенаправленной саморегулирующейся системы.

Предметом наших исследований являются также различные аспекты психологии личности. Этой проблематике была посвящена моя кандидатская диссертация, а впоследствии выполнен ряд исследований, связанных с поисками корреляций между типологическими свойствами личности и профессионально важными свойствами памяти (СП. Бочарова, С.Г. Кисель); с вопросами системного подхода к изучению структуры личности (СП. Бочарова, Е.В. Землянская); с разработкой методов профессионального отбора и лонгитюдного контроля процесса профессиональной подготовки студентов (СП. Бочарова, Н.Ф. Токарь).

Важное место в наших исследованиях занимают вопросы психологической службы, судебно-психологической экспертизы (СЦ. Бочарова, Е.В. Землянская, А.К. Польшин); психологии рекламы (И.В. Найдовская), психологии менеджмента (В.В. Плотникова); психологии девиантного поведения, социальной психологии управления.

Многочисленно подготовлено 20 кандидатов наук, которые ведут активную работу в различных областях отечественной психологии.

Я считаю, что сохранение активных контактов и творческого содружества психологов России, Украины и других стран СНГ, стран Прибалтики является залогом дальнейшего развития творческого потенциала современной психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарова СП. Память как базовая функциональная система в структуре деятельности человека-оператора.-Психологич. журн., 1981, т.2, № 3, с. 3-9.
2. Бочарова СП. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. Тернополь, Астон, 1997, 350 с.
3. Бочарова СП. Проблема памяти в трудах Б.Ф. Ломова. - Труды института психологии РАН. Вып.2, М., 1997.
4. Бандурка А.М., Бочарова СП., Землянская Е.В. Психология управления. Симферополь, Фортуна - Пресс, 1998, 480 с.

Харьков

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГИИ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ

Докт. философ, наук, член-корр. НАН Украины Л. В. Сохань,
академик БПА

Во второй половине XX века в области знаний о человеке, наряду с философской антропологией, социальной антропологией, андрогогикой, валеологией, акмеологией (1, с.23), в рамках психологической науки оформилась на парадигме жизнетворчества самостоятельная отрасль знания - психология индивидуальной жизни личности как наука о сущности, закономерностях и способах творческой организации личностью своей индивидуальной жизнедеятельности в социуме. "Личность является специфическим узлом, в котором перекрещиваются многообразные социальные связи и отношения. Ее жизнь развивается в неповторимую биографию, жизненный путь, предстает как собственная судьба" (Шульга Н. А.).

Возрастание интереса к индивидуальной жизни личности есть отражение общей постмодернистской тенденции фокусировать свое внимание на уникальных явлениях бытия, к ряду которых относится и личность как индивидуальность с характерным для нее уникальным, самобытным, нетиражируемым способом жизнеосуществления.

Вместе с тем, здесь присутствует социальный и личностный контекст, связанный с особенностями современного этапа цивилизованного и личностного развития, отмеченного возрастанием личностного начала в социуме и притязаний на более высокий уровень самоорганизации в жизнедеятельности личности.

В связи с усложнением жизни, повышением ее динамизма, внутренней противоречивости, когда социальные и жизненные ситуации перманентно и стремительно меняются, в технологии жизнеосуществления продуктивным оказывается инновационный подход, при котором реализуется творческое осмысление жизненных ситуаций, проявляется готовность к личностным изменениям и нововведениям в обстоятельствах жизни.

Жизнетворчество - это парадигма социально-психологической концепции индивидуальной жизни личности

В Библии сказано: "Выбери себе жизнь, чтобы жить". Схожие мысли встречаются и в высказываниях ученых. Так, еще в древности, Пифагор говорил: "Сделай начертание своей жизни и следуй ему неизменно до последней минуты твоего бытия".

В современной психологии представлено немало оригинальных концепций, теорий самосовершенствования и самоактуализации личности, накоплен, особенно за последнюю четверть столетия, богатый арсенал способов, методов индивидуального жизнеустройства.

Нами презентується соціально-психологічна концепція індивідуальної життя особистості, побудована на парадигмі життєтворчості. Ця концепція є результатом майже двадцятирічних досліджень феномена індивідуального буття людини школою соціальних психологів, представленою в даному випадку в першу чергу групою співробітників відділу соціальної психології Інституту соціології НАН України (керівник досліджень - Л. В. Сохань). Результати відображені в ряду колективних і індивідуальних публікацій (2), названі яких уже самі по собі дали відоме уявлення про коло проблем, вивчених в межах дослідницьких проєктів. Розробка теми здійснювалася також ученими ряду інших наукових установ. Вона суттєво поповнена навчально-педагогічним досвідом шкіл нового типу, отриманим своє науково-теоретичне осмислення і освітлення в ряду відповідних публікацій, здійснених Інститутом змісту і методів навчання Міністерства освіти України (3).

Ідея творчості життя, мистецтва жити, яка є ведучою в психології життєтворчості, має, як показано в згаданих публікаціях, глибокі корені в філософії, психології, культурі в цілому. Саме на цій теоретичній основі відбувається становлення психології і педагогіки життєтворчості.

Становляючись галуззю знання, претендуючою на самостійний статус, вимагає названня. Обговорювану галузь знання можна було б, як мені представляється, назвати *креатологією* (від лат. creatio (creationis) створення, творчість і логія від греч. - слово, вчення) - наука про творче побудову і здійсненні особистістю її індивідуального життя.

Подібно до іншої галузі психології - акмеології, з якою вона має близьке родство, креатологія також має всі класифікаційні ознаки науки: об'єкт і предмет пізнання, свою теорію і метод, свій понятійний апарат.

Об'єкт креатології - життєтворчість особистості як суб'єкта своєї індивідуального життя, відповідальною перед суспільством і перед собою за вибір і здійснення моделі (направленості, змісту, стилю і т.п.) своєї життя.

Предметом креатології є процеси і технологія життєтворчості особистості як способу творчого проєктування і здійснення своєї життя.

Теорія креатології - формується на основі теорії особистості як індивідуальності і теорії творчої самоактуалізації, суттєво інтегруючись власне в теорію життєтворчості на основі пізнання закономірностей і механізмів індивідуального життєздійснення.

Креатологія має вже в певній ступені виокремившись поняттями і категоріями, поповнюється в ході свого становлення і розвитку технологічними процедурами діагностики проєктування і корекції *життєвого шляху особистості*.

В ряд ключових понять цієї галузі знань входять: 1. *Індивідуальність* - це особистість, яка має власним внутрішнім світом, свідомістю і саморегулюючою поведінкою, складаючимися і

действующими как организатор поведения - "я" и являющаяся относительно замкнутой саморегулирующейся системой (4, с.93).

2. *Индивидуальная жизнь личности* - это жизнедеятельность личности в социуме на основе личностной самоорганизации и самоосуществления.

3. *Жизнетворчество* - духовно-практическая деятельность личности, направленная на творческое проектирование, планирование и программирование, осуществление ею своей индивидуальной жизни. Личность в этом процессе выступает как развитая *индивидуальность, субъект своей индивидуальной жизни, а объектом* ее творческих деяний выступает ее собственная жизнь.

4. *Искусство жизни* - особое умение и высокое мастерство в творческом построении личностью ее индивидуальной жизни, которая основывается на знании жизни, ее законов, развитии самосознания и владении системой способов, методов, технологии построения и осуществления жизни, как индивидуально-личностного жизненного проекта.

5. *Психологическая технология жизнетворчества* - совокупность психологических знаний, способов и методов раскрытия, развития и реализации творческого потенциала личности, становления ее как социально и психологически зрелой индивидуальности, способной творчески самоосуществлять свою жизнь, свое жизненное предназначение. Важнейшая задача психологии жизнетворчества - помочь личности "включиться" в существующую (ныне весьма динамичную) социальную структуру с учетом реальных социальных возможностей и своей индивидуальной психологической структуры, жизненных приоритетов и ожиданий.

6. *Педагогическая технология жизнетворчества* - совокупность педагогических знаний, способов, методов оптимальной организации учебно-воспитательного процесса, которые обеспечивают решения образовательных и воспитательных задач по овладению личностью учащегося искусством жизни.

Жизнетворчество как специфический способ построения личностью своей жизни имеет свою технологию, разработка которой составляет одну из ключевых задач креатологии. В предлагаемом фрагменте воспроизводятся лишь некоторые звенья сложного и многоаспектного процесса жизнетворчества.

1. *Жизнетворчество как способ упорядочения личностью событийной картины своей жизни.* Процесс жизнетворчества может осуществляться личностью исходя из модели целенаправленного конструирования и проектирования *событийной картины ее жизни.* Исследователями дается интерпретация понятия "жизненные события" и их классификация. Личность может влиять не только на предстоящие события, но и рефлексировать по поводу событий своего прошлого и будущего (Головаха Е. И., Мартынюк И. О.). Многочисленными исследованиями, особенно в рамках *биографического метода*, установлено, что отношение личности к своей жизни, ее жизненное самочувствие и мера удовлетворенности жизнью существенно зависят от репрезентации в жизненном мире личности внешних и внутренних событий в ее жизни. Поэтому, воздействуя на внешнюю и внутреннюю событийную картину жизни личности, можно определенным образом ее переструктурировать и насыщать, вводя в сферу сознания одни события и выводя другие, тем самым корректировать восприятие личностью потока жизненных событий. Это становится особенно важным при неадекватной реакции на те или иные жизненные события, сопровождающиеся стрессовым состоянием.

Компьютерная программа *Lifeline*, разработанная группой ученых (А. А. Кроник и др.), которая используется для коррекции жизненного пути на основе структурирования и переструктурирования картины жизненных событий, дает индивиду шанс более зрело посмотреть на свою жизнь, внести в нее соответствующие изменения, что способствует формированию навыков позитивного биографического мышления, творческого отношения к своей жизни и более ответственного отношения к жизни других людей.

Событийная насыщенность жизни - один из способов преодоления такого тяжелого для личности состояния, как тоска. Это психологическое явление всегда привлекало к себе внимание философов, деятелей культуры, ученых, и в XIX - XX веках стало предметом тревожных размышлений (Шопенгауэр, Достоевский, экзистенциалисты и др.) в связи с опасностью укоренения "всемирной тоски" в жизни человечества как реакции на технические достижения и отклонения массового сознания в сторону вещного мира. Тоска может иметь ситуативный характер, в таком случае она более или менее легко преодолевается. Но она может быть следствием утраты смысла жизни, корениться в специфическом способе жизнесуществования. Для преодоления подобного состояния требуется глубокое "переоснащение" как внешней, так и внутренней жизни личности (Сохань Л. В. , Сохань И. П.).

2. *Жизнетворчество как процесс самосовершенствования личности*, приобретения ею качеств, необходимых для самостоятельного и творческого построения своей жизни - интеллектуальных, эмоционально-волевых, морально-психологических (Ануфриева Р. А. , Соболева Н. И. , Степаненко И. В.). Реальные изменения в личности, в ее жизненном мире и в стиле ее жизни могут происходить лишь в процессе и на основе деятельности: линия, которая ведет от того, чем человек был на одном этапе своего жизненного пути до того, чем он стал на другом, проходит через то, что она совершила (Рубинштейн С. Л.).

3. *Жизнетворчество как способ решения жизненных задач*. Именно по этому алгоритму фактически осуществляется повседневная жизнь человека и разворачивается панорама его жизни. Понятием "жизненная задача" охватываются лишь те задачи, которые имеют существенное, иногда решающее значение в жизненном процессе индивида и обеспечивают выполнение социальных ролей, продвижение по социальной лестнице, служат повышению социального статуса личности, связаны с существенным упорядочением быта и т.д. На основе задач этого класса прокладывается жизненная линия, осуществляются жизненные события, разворачивается реальная картина жизни. В исследовании дается классификация жизненных задач, наиболее характерные, типичные способы их решения, рассматриваются стереотипные, суррогатные и инновационные модели решения жизненных задач.

4. *Жизнетворчество как процесс проектирования, программирования и планирования личностью своей жизни*. Жизнеосуществление - процесс индивидуальный, поэтому он является многовариантным. Проекция будущей жизни может вообще не присутствовать в сознании индивида, который при таком варианте живет в повседневности, подчиняясь стихии жизненного потока; может сохраняться "в уме", не объективируясь в письменной или какой-либо иной форме; вкрапляться как фрагмент в записях дневник; получать отражение в письмах,

особенно близким людям; оформляться как специальное произведение в виде сконструированного жизненного проекта, программы, плана. "Человек - это прежде всего проект, который переживается субъективно, а не мох, не плесень, не цветная капуста... и человек станет таким, каков его проект жизни" (Жан Поль Сартр).

В представленной концепции одной из категорий, отражающей процесс сознательного проектирования личностью своей жизни, является понятие стратегии жизни, наиболее полно разработанной в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской (5), означающее целостное представление личности об ее стратегических жизненных целях, а также об основных путях и методах их достижения.

В исследовании дается характеристика и типология их жизненных стратегий, особо обсуждается вопрос о полноте самореализации как ориентире жизненной стратегии личности. Стратегия жизни конкретизируется в ряде понятий, раскрывающих различные срезы и оттенки сознательного построения личностью своей жизни: по этому вопросу в концепции представлен следующая позиция. Процедура сознательного построения личностью своей жизни в научной литературе описывается с помощью понятий "проектирование", "программирование" и "планирование". Авторы полагают правомочным использование каждого из этих понятий, но в своем собственном значении, что предполагает некоторые особенности. В перспективном видении и формировании образа предстоящей жизни как определенной целостности на весь жизненный цикл или на сравнительно далекую перспективу корректнее пользоваться понятием жизненное проектирование, поскольку в этом понятии сохраняется идея вероятностного, предварительного, возможного видения жизненного процесса. Программирование более жестко задает параметры функционирования и развития объекта и потому трудно осуществимо для перспективного видения такого сложного, противоречивого и динамичного процесса, как индивидуальная человеческая жизнь. Планирование означает более высокий уровень однозначности, конкретности, "привязано" к определенным срокам осуществления запланированного.

Обсуждаемая концепция содержит психологическую интерпретацию жизненного проекта, описание технологии его разработки, предлагает вероятностную концептуальную модель индивидуального жизненного проекта (Л. В. Сохань), сценарий игрового занятия по разработке учащимся индивидуального жизненного проекта (М. Д. Степаненко).

Жизненный проект составляет широкое поле для свободы жизнепроявления индивида, игры случая, неожиданных поворотов на жизненном пространстве, ибо он, во-первых, фиксирует лишь наиболее значимые цели, ожидания, события, а во-вторых, оценивается и самой личностью как предварительное начертание, как возможный сценарий ее жизненного пути. Жизненный проект - это эскиз, красочную палитру на который накладывает сама жизнь. Именно в этом исполнении эскиз превращается в картину индивидуальной жизни личности, насыщенную реальными жизненными смыслами и свершенными деяниями, воплощаются в образе жизненного пути личности. Поскольку каждую идею можно довести до абсурда (и в отношении проектирования своей жизни это показано Ф. Достоевским в его "Подростке"), есть смысл говорить, что в практике жизненного проектирования важно опираться на духовно-нравственные ориентиры, а так-

же следует учитывать, что чрезмерная "заорганизованность" жизни, абсолютизация проектировочно-планового построения жизни, стремление все и вся заранее распланировать мешает человеку "вслушиваться" в жизнь, уметь вовремя внести в нее изменения, а иногда и вовсе повернуть ее ход" (И. Э. Бекешкина). Степень готовности личности к жизнетворчеству зависит от уровня психологической культуры личности (в рамках практической психологии, описанной в исследованиях академика БПА М. К. Тутушкиной и ее школы).

5. *Жизнетворчество как способ коррекции личностью своих жизненных целей, своего жизненного пути.*

Жизнь человека - это "уходящая вглубь бесконечность, способность находиться в процессе изменения, становления, деления - пребывания в изменении" (6 с.279). Творческое отношение к жизни предполагает учет этой метафизической сущности человеческого бытия, а значит, внесение соответствующих изменений в систему психологического обеспечения жизненного пути человека на различных его этапах: корректировку целей, способов их реализации, поиск новых путей для достижения жизненного успеха при изменившихся жизненных обстоятельствах и т.д. (Тихонович В. А. , Злобина Е. Г. , Донченко Е. А.). Здесь описаны лишь некоторые позиции обсуждаемого подхода.

Концепция жизнетворчества получает свое практическое воплощение в педагогической практике, особенно в организации учебно-воспитательного процесса в школах нового типа Украины, формируя новую *стратегию образования*, при которой педагогический процесс рассматривается как жизнетворческий процесс, где личность учащегося в самом этом процессе творит самую себя, свою жизнь и овладевает *искусством сознательного и творческого осуществления своей жизни*. Такой подход, осваиваемый ныне все более широко учебными заведениями Украины, согласуется с современными международными тенденциями. Согласно концепции образования XXI столетия, разработанной ЮНЕСКО, образование на протяжении всей жизни, как требование информационного общества, должно стоять на четырех столбах: научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе, научиться жить *"научиться величайшему искусству жить - дело очень трудное"* по словам украинского мыслителя-гуманиста Г. Сковороды. Однако, овладение этим искусством - жесткий императив XXI столетия, с тревогой и надеждой в которое вступает человечество.

На решение этой гуманистической задачи направлена многосторонняя просветительская и организационная деятельность в образовательной системе, в частности, проведение, согласно решению коллегии Министерства образования Украины, специального психолого-педагогического эксперимента по апробации новой стратегии образования в Хортинском учебно-реабилитационном центре, издание специальной учебно-методической литературы, в частности, Институтом содержания методов обучения Украины, изданы и направлены в учебные заведения научно-методическое пособие "Психология и педагогика жизнетворчества личности" в 2-х частях (1996), "Искусство жизнетворчества личности" в 2-х томах (1997), подготовленные нашей исследовательской группой совместно с рядом ученых других научных центров и педагогами-практиками (Руководители авторских коллективов Сохань Л. В. и Ермаков И. И.).

Особое внимание к системе школьного образования продиктовано учетом того обстоятельства, что именно в школьные годы формируются основы жизненного стиля личности, которые обладают высокой степенью прочности и устойчивости. И, несомненно, "есть все основания полагать, что раннее проявление у развивающегося человека качества автономии, т.е. самостоятельности и независимости позволяет личности противостоять давлению общества и вырабатывать собственные оценки своей жизни" (7 с.63).

Жизнь в своей сущности "всегда сопряжена с опасностью, всегда непроглядна и гадательна" (Ортега-и-Госсет). Овладение технологией жизнеосуществления, искусством жизни снижает риск и повышает шансы человека в его стремлении к полноценной и счастливой жизни, что оценивается как нравственно-аксеологический критерий жизненных устремлений человека (Кроник А. А. , Рыбаченко В. Ф.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гагин Ю. А. Проблемы и перспективы педагогической акмеологии // Вестник Балтийской академии. Вып. 15 - Санкт-Петербург., 1998.
2. Представленная концепция изложена в работах: Образ жизни. К. , 1980. Стиль жизни личности. К. , 1982. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. -К., 1984; Жизнь как творчество. - К., 1985; Жизненный путь личности. - К., 1987; Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликты, гармония. -К. . 1987 и 1989; Культура жизни личности. -К., 1988; Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. -К. , 1988; Разумная организация жизни личности. -К. , 1988; Мартынюк И. О. , Соболева Н. И. Люд і роль -К. , 1993; Сохань Л. В. Перспективы жизненного пути молодого человека на пороге XXI века: надежды и тревоги // Молодежная политика. Материалы международной научно-практической конференции (в 2-х частях). -К., 1992. -Ч. I. С. 67-81; Сохань Л. В. , Сохань И. П. Скука жить как утрата смысложизненных ориентиров // Психологический образ: строение, механизмы, функционирование и развитие. Тезисы докл. - М. , 1994. -Т. 2. С. 23-27; Сохань Л. В., Головаха Е. И., Ануфриева Р. А. и др. Психология жизненного успеха. Опыт социально-психологического анализа преодоления кризисных ситуаций. -К. , 1995; Донченко Е. А. , Злобина Е. Г. , Тихонович В. А. Наш деловой человек. -К., 1995; Сохань Л. В. Настоящая жизнь: ценности и приоритеты //Украина. Проблемы общества переходного периода. Материалы докладов 2-й Школы молодых социологов - Киев-Бердянск, 1995;
3. Психолопя і педагопка життєтворчосп. Учбово-методичний посібник: в 2-х частях. - К. , 1996, Мистецтво життєтворчосп особистостк Науково-методичний поыбник : в 2-х томах. К., 1997.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания.-Л., 1969.
5. Абельханова-Славская К. А. Стратегия жизни. - М. , 1991, а также Резник Т. В. , Резник Ю. М. Жизненная стратегия личности // Поиск альтернативы. -М., 1995.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х томах. -М., 1989. Т. 1.
7. Анцифорова Л.И. Поздний период жизни человека // Психологический журнал. -1997, Т. 17, №6.

ОБЩАЯ ФОРМУЛА ЖИЗНЕННОГО УСПЕХА

Докт. философ, наук, гл. научн. сотр Е.И. Головаха

Возможны два подхода к оценке жизненного успеха: актуальный (построенный на оценке достигнутого человеком к данному моменту) и потенциальный (в основе которого лежит жизненная перспектива - цели, планы и потенциальные возможности самореализации в различных сферах жизнедеятельности). Необходимость разграничения этих аспектов проблемы жизненного успеха обусловлена определяющей ролью жизненной перспективы в регуляции деятельности и психологического состояния человека.

И не только в профессиональной сфере перспектива столь же важна для оценки успеха, как и актуальные достижения. В определенные периоды семейной жизни и воспитательной деятельности человек может восприниматься окружающими и чувствовать себя неудачником, столкнувшись с неразрешимым, казалось бы, конфликтом и непониманием со стороны близких людей. Однако это отнюдь не означает, что подобные конфликты не могут быть разрешены в перспективе, при желании и способности человека достигнуть успеха в преодолении разрушительных последствий конфликта в сфере межличностных отношений.

Разумеется, жизнь человека, испытавшего к определенному моменту неудачи и разочарования и не имеющего достижений, вполне может быть оценена как несостоятельная по критериям актуального жизненного успеха. Однако и в этом случае не может быть дана однозначная оценка. Если, к примеру, трудности и неудачи - в прошлом, а дело всей жизни, главная ее цель, по реализации которой, собственно, и можно окончательно судить о жизненном успехе, - в будущем, то формула актуального успеха оказывается нечувствительной к отражению данной ситуации, оценка которой связана прежде всего с потенциальным успехом.

Показатели актуального и потенциального жизненного успеха могут давать результаты с различной степенью совпадения оценок, вплоть до их полного рассогласования, когда на фоне очевидного актуального успеха проявляется столь же очевидная бесперспективность или, наоборот, когда актуальные неудачи не могут перечеркнуть содержательную жизненную перспективу. Отсюда очевидно, что общая формула жизненного успеха, если ее вообще можно выработать, должна отражать взаимосвязь актуальных и перспективных показателей жизненного успеха. В связи с этим возникает принципиальный методологический вопрос: насколько сопоставимы эти показатели, насколько будущие, неосуществленные еще события соизмеримы с прошлыми, уже происшедшими событиями?

Объективный жизненный успех как совокупность прошлых жизненных достижений и субъективно-перспективный успех как готовность и способность человека к дальнейшей самореализации в различных сферах жизни могут быть непосредственно сопоставимы лишь в том случае, когда исследуется личностный смысл и субъективное значение прошлого и будущего и сравниваются самооценки жизненного успеха. В этом случае объектом исследования является не биография личности, развернутая в реальном биографическом масштабе, а сформированная в сознании общая картина жизни, в которой события прошлого и будущего в их взаимосвязи образуют психологическое настоящее личности.

Такой подход к оценке жизненного успеха на основе соотнесения общей насыщенности жизни значимыми событиями в прошлом и будущем и ожидаемой продолжительности жизни был обоснован в работах, опирающихся на причинно-целевую концепцию психологического времени и методы измерения психологического возраста личности (1). В рамках этой концепции мы рассматривали психологический возраст как показатель оптимизма-пессимизма человека в отношении к своей жизни. Психологический возраст измерялся как соотношение самооценки прошлого и общей самооценки жизни (включая прошлое и будущее), умноженное на ожидаемую человеком продолжительность своей жизни. Если пси-

психологический возраст существенно опережает физический (паспортный), то это является показателем пессимистического отношения к жизни, отставание психологического возраста - показатель оптимизма, а приблизительное соответствие этих возрастов - свидетельство уравновешенности прошлого и будущего в общей картине жизни.

Такой же подход может быть осуществлен и при разработке формулы жизненного успеха, которая интегрировала бы актуальные и потенциальные показатели. Для этого необходимо психологический возраст представить как соотношение самооценок жизненного успеха в прошлом и будущем, умноженное на ожидаемую продолжительность жизни. Полученный показатель будет свидетельствовать о преобладании прошлого или будущего в отношении человека к жизненному успеху. Формула в этом случае будет иметь такой вид:

$$ПВ (жу) = (Сп / Сп+Сб) \cdot ОПЖ ;$$

где: ПВ (жу) - психологический возраст жизненного успеха, Сп - самооценка жизненного успеха в прошлом, Сб - самооценка жизненного успеха в будущем, ОПЖ - ожидаемая человеком продолжительность своей жизни.

Для объяснения содержательного аспекта данной формулы рассмотрим конкретный пример. Предположим, что самооценка жизненного успеха осуществляется по 10-балльной шкале. Оценка человеком прошлого жизненного успеха - 6 баллов, будущего - 9 баллов, а ожидает он, что в будущем доживет до 70 лет (в настоящее время ему 35 лет). В соответствии с формулой, психологический возраст жизненного успеха составит 42 года. Это означает, что основные жизненные достижения человек относит к будущему, которое имеет для него более существенный вес, чем все прошлые достижения.

Здесь необходимо подчеркнуть, что наиболее благоприятным соотношением психологического и физического возрастов в зрелом возрасте является их приблизительное соответствие, поскольку чрезмерный оптимизма, когда ничего нет в прошлом, а все отнесено в будущее, может быть столь же неконструктивным, как и пессимизм, когда все свои основные достижения человек видит только в прошлом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. - Киев: Наукова думка, 1984.
2. Головаха Е.И. Критерии продуктивности жизни // Жизнь как творчество. - Киев: Наукова думка, 1985. - С.256-265.

Институт социологии г. Киев

**Докт. философ, наук, вед. научн. сотр. И.О. Мартынюк,
канд. философ, наук, ст. научн. сотр. Н.И. Соболева**

Задача духовно-нравственного обновления мира в преддверии XXI века - это непереносимое и важнейшее условие сохранения самой цивилизации. Социальная нестабильность, разрушительные войны, духовное обнищание, падение нравов - все это приметы современной ситуации не только в странах бывшего СССР, но явление, характерное для мира в целом. Необходима совершенно новая стратегия выхода из кризисной ситуации, включающая в себя разработку принципов и путей сбалансированного развития цивилизации с ориентацией на постепенное повышение роли духовных и нравственных приоритетов, наращивание ресурсов, выделяемых на удовлетворение культурных потребностей людей. Эта стратегия должна быть возведена в ранг государственной и межгосударственной политики. Именно с ней необходимо сверять все экономические, социальные и политические решения в ходе построения нового общества и государства.

Общество в целом и отдельная личность сегодня столкнулись с проблемой, от решения которой во многом зависят темпы социального прогресса, ценности и духовные принципы будущего. Эта проблема заключается в необходимости выработать новые социальные технологии, позволяющие человеку не просто адаптироваться, приспособиться к новым условиям жизни с минимальными духовно-личностными потерями, но обрести новые жизненные смыслы, дающие возможность наиболее полной самореализации его сущностных сил, причем сделать это достойным человека образом, без ущемления прав личности и насилия над ее духовным миром. *

Само понятие "личность" выражает неразрывную связь общества и отдельного индивида, отражает целостность человека в единстве его индивидуальных способностей и выполняемых им социальных функций. В обществе личность взаимодействует с другими индивидами, и характер этого взаимодействия зависит от типа государства, выступающего главным регулятором их отношений. Но было бы неправильно односторонне рассматривать детерминированность поведения людей только объективными обстоятельствами.

Исходя из этих соображений, главной задачей социологии и социальной педагогики является создание современных социальных технологий развития и саморазвития личности, благодаря которым возможно расширить возможности творческой личности, стимулировать ее ответственность за все происходящее, в том числе и за осуществление собственной жизни, превратить личность в субъекта деятельности, реально принимающего решения, действующего в соответствии с выработанными ценностями и несущего полную ответственность за результаты своей деятельности и жизни в целом. Речь идет о выработке таких механизмов саморазвития, которые позволяли бы личности противостоять разрушающим воздействиям социальной среды, не становиться слепыми "жертвами

обстоятельств" и творить собственную судьбу напряжением воли, самореализацией в профессиональном труде и в общении, утверждением высоких гуманистических ценностей жизни. Но для решения всех этих проблем необходимо соответствующее социологическое обеспечение. Выработка современных социальных технологий - одна из самых актуальных задач науки и власти на сегодняшний день, и именно от того, насколько эффективно будет решаться эта задача на практике. Необходимо разработать теоретические и методологические основы создания и функционирования таких систем управления в обществе, которые обладают средствами как стратегического, так и тактического реагирования, возможностями социальной диагностики и профилактики, что позволило бы получать позитивные социальные результаты в соответствии с прогнозными оценками, а не просто регистрировать уже свершившиеся факты. Социальная технология как система методов и приемов формирования, обеспечения гарантий реализации способностей человека к воспроизводству и совершенствованию во всех сферах жизни становится сегодня средством, обеспечивающим модернизацию и дальнейший прогресс в обществе.

Вряд ли сегодня кто-нибудь решится оспорить утверждение, согласно которому люди приходят в мир с разными потенциалами, творческими способностями, с различной степенью одаренности и таланта. Проблема заключается в том, чтобы научиться выявлять различия и разнонаправленность этих творческих потенциалов и интересов, их специфику, а главное, создавать социальные и личностные условия для наиболее полной их реализации на благо самой личности и всего общества. Но для этого необходимо, чтобы в обществе утвердилась иная философия и культура, иная стратегия и социальная политика, обосновывающие принципиально другое соотношение личности и общества в отличие от того, которое господствовало до сих пор. Не личность существует для общества, а, наоборот общество средствами своей организации должно создавать условия для развития жизненных сил человека, защищать его индивидуальную и социальную субъективность. Реакциями же незащищенной личности, подверженной давлению природной и социальной среды в обществах, где господствует примат государства, общества над личностью, становятся отчуждение от общества, агрессия и антиобщественное поведение в самых различных формах: от различного рода депрессий, имеющих разрушительный для личности характер, ухода в наркоманию и алкоголизм и до прямого насилия над другими членами общества (преступность, терроризм и т.п.).

Новые социальные технологии должны базироваться на принципиально иной парадигме общественного развития, выражающей радикальный поворот общества к личности, защите ее жизненных сил. Если до сих пор во главу угла ставились интересы общества в ущерб отдельной личности, то есть личность оказывалась подмятой обществом и вынуждена была подчинять свои интересы общественной необходимости, а общество, в свою очередь "обслуживало" государство, то теперь сам дальнейший прогресс общества зависит от того, насколько успешно произойдет "перевертывание пирамиды", установление обратного соотношения - не общество и личность для государства, присвоившего себе неограниченную власть над личностью, а государство для общества и общество для личности, для каждого отдельного индивида. Будущее за тем обществом, которое

сможет предоставить всем личностям, составляющим его социально равные стартовые условия, многообразие жизненных выборов, оптимальные условия самореализации в различных ролях и функциях. Каждый член общества должен иметь возможность самостоятельно выбрать свои роли и функции, найти себя в них. Общество только создает возможности для свободного осуществления таких выборов и помогает каждому человеку достойно пройти свой жизненный путь.

Ориентация на "маленького человека", обезличенного "социального винтика", безотказного исполнителя чужой воли во имя утверждения бездушной государственной машины и абстрактных социальных идей, завела наше общество в тупик. Выяснилось и то, что есть незаменимые личности и невозполнимые человеческие утраты, и то, что не "всякая кухарка может управлять государством". Принципы социальной одинаковости и социальной уравниловки исчерпали себя и не соответствуют современным социальным реалиям и задачам, стоящим перед обществом. Бесперспективность и потенциальная взрывоопасность общества, лишаящего личность свободы выбора, возможности полноценно реализовать себя, вырабатывать и защищать собственные жизненные смыслы существования, стала уже очевидной. Поэтому поддержка одаренных, творчески богатых людей, превращение человека в самоцель общественного развития должна стать краеугольным камнем социальной политики. Формирование национальной элиты общества в этой связи является задачей, главным образом, воспитательно-педагогической, а не собственно социальной. Без гармонизации личностных потенциалов, без гуманистической направленности взаимодействия общества и личности невозможно и дальнейшее развитие самого этого общества. Иначе - стагнация, нарастание деструктивного потенциала в обществе, свертывание личной инициативы и ответственности наиболее одаренных членов сообщества.

Оздоровление социально-экономических отношений в обществе, утверждение различных форм собственности, позволяющих приблизить личность к средствам производства, а следовательно, к непосредственному участию в распределении продуктов и услуг, расширение сферы прав и свобод личности, ослабление политического давления на личность в ходе становления правового демократического государства создает объективные предпосылки для политического и экономического раскрепощения личности, а, в конечном счете, и реальные возможности для человека самостоятельно распоряжаться своей судьбой, не воспринимая жизнь как фатальную неизбежность, рок, как нечто не зависящее от него самого. Государство должно делегировать своим социальным институтам, общественным ассоциациям, отдельным личностям ряд функций управления и распоряжения собственными делами и таким образом из средства разнообразного давления на личность трансформироваться в интеллектуальный и организационный центр общества, который, не отказываясь от административно-политических мер, силы законов, тем не менее все полнее использует методы гуманистически ориентированного социального управления, духовно-культурного, информационного, интеллектуального мотивирования своих граждан к достойной жизнедеятельности, самореализации творческих сил каждого, достижению взаимопонимания между людьми и гармонизации человеческих отношений. Когда производство, экономика приобретают четкую социальную ори-

ентацию, то высшим регулятором общественной жизни наряду с законом выступают культура, нравственные нормы и ценности жизни. Именно в таких социальных условиях возрастает роль таких технологий саморазвития личности, когда она сама вольна выбирать свой жизненный путь и отвечать за свои действия.

Институт социологии г. Киев

РУССКАЯ КУЛЬТУРА В УКРАИНЕ

Докт. социол. наук Н.А. Шульга (Украина)

Русская культура в Украине является социально-культурным и политико-правовым феноменом, включающим в себя актуализированные продукты художественного и научного творчества, повседневного бытования и практики.

Русская культура занимает огромный сектор в духовном пространстве украинского общества. Ее параметры имеют достаточно сложный рисунок. У украинских граждан русская этничность и ориентация на русскую культуру не совпадают. Здесь существует асимметрия в пользу русской культуры. Значительная часть этнических украинцев сориентированы в своих выборах и предпочтениях на русскую культуру. К этому примыкает и широкая распространенность русского языка, которая также не совпадает с этнической структурой населения. Если этнические украинцы среди населения страны занимают 73%, а русские - 22%, то структура населения по языковым группам является совершенно иной. Социологические опросы устойчиво показывают, что украиноязычных украинцев в составе всего населения страны - 40%, русскоязычных - 20-21%, русскоязычных украинцев - 33-34%. Украиноязычный мир Украины сдвинут на запад и в село. Русскоязычный мир сосредоточен в городе и на востоке. Это подтверждают и независимые западные исследователи (например, Анатолий Ливен, Эндрю Вилсон и др.).

В развитии правового поля Украины, которое охватывает этнополитические и этнокультурные отношения, на протяжении последнего десятилетия можно выделить **четыре этапа**.

Первый - игнорирование законами Украины наличия такой сферы общественных отношений, как национально-этнические. Этот этап продолжался до 1989 года. В это период право, практически никак не регулировало межэтнические отношения в республике. Законы просто игнорировали существование данного типа отношений в обществе. Хотя, если быть справедливым и точным, то на практике признавалась многэтничность Украины, пусть в искаженном, асимметричном представлении. Это признание проявлялось в том, что в нашей республике школы работали на пяти языках - украинском, русском, молдавском, венгерском и польском. На этих же языках издавались школьные учебники, газеты, велось радио- и телевидение.

Второй этап начался в 1989 году, когда был принят Закон о языках в Украинской ССР. Этот правовой акт официально признал полиэтничность и полилингвистичность состава населения Украины. Больше внимания в нем уделено

регулированию функционированию в обществе двух языков - украинского и русского. Однако в нем упоминаются и языки национальных меньшинств.

Данный этап продолжался до 1 декабря 1991 года. Для него характерно то, что именно в этот период принимались правовые документы, которые провозглашали национальным меньшинствам максимум прав. Более поздние правовые акты не только увеличивали эти права, но иногда и сокращали. Это объясняется тем, что в этот период как раз происходит распад СССР и провозглашается независимость Украины. Понятно, что политические силы, которые лидерствовали в то время в Украине, были заинтересованы в поддержке курса на провозглашение независимости государства всеми этническими группами, и в первую очередь - русскими. Правда, следует подчеркнуть, что в этот период в сфере национальных отношений принимались главным образом не законы, а декларации. А декларации, как известно, имеют политико-правовой, а не нормативно-правовой характер. В этот период были приняты декларации о государственном суверенитете (16 июля 1990 года) и Декларация прав национальностей (1 ноября 1991 года).

В декларации о государственном суверенитете Украины была зафиксирована полиэтничность государства. В разделе "П. Народовластие." говорится, что "граждане всех национальностей составляют народ Украины". Кроме того, в этом документе провозглашалось, что государство "гарантирует всем национальностям, проживающим на территории Республики, право их свободного национально-культурного развития".

Декларация прав национальностей Украины принималась всего лишь через два года после принятия закона о языках и его демократичные нормы еще пребывали в контексте общественной жизни. Кроме того, создатели Декларации помнили, что впереди, всего лишь через месяц после принятия этого документа, состоится референдум о независимости Украины. Поэтому Декларация прав национальностей особое внимание уделяет русскому языку. Не заявить о гарантиях его свободного функционирования в Украине означало бы провалить референдум. В ее Ст. 3 четко говорится: "Украинское государство обеспечивает право своим гражданам свободного пользования русским языком".

На третьем этапе были приняты законы "О национальных меньшинствах в Украине", "Об образовании", "О радио и телевидении" и некоторые другие, имеющие отношение к национальным меньшинствам, нормам использования их языков. Так, в "Законе об образовании" обойдены вопросы языка преподавания для национальных меньшинств в различных видах учебных заведений. Статья Закона не имеет содержательного характера и лишь только отсылает к статьям Закона о языках. Понятно, что это один из пробелов в правовом поле Украины, которое заполняется различными подзаконными актами, инструкциями министерств и именно здесь больше всего возникает конфликтных ситуаций между организациями национальных меньшинств и государственными органами.

Закон "О телевидении и радиовещании" подходит более конкретно. В статье 9 "Язык телерадиопередач и программ" говорится: "Телерадиоорганизации ведут вещание государственным языком. Вещание на определенные регионы может осуществляться также языком национальных меньшинств, компактно проживающих на данной территории". На практике это означает, что языком национальных меньшинств могут вестись телерадиопрограммы только в опреде-

ленных регионах, а общеукраинские каналы телевидения и радио языком национальных меньшинств вещания не ведут. Главным образом, эта статья направлена против того, чтобы центральные каналы радио и телевидения Украины не вели вещания на русском языке. Но кто от этого выиграл? Во всяком случае не государство. Ведь выталкивая из своего информационного пространства более половины своих граждан, для которых русский язык является функционально первым языком, оно теряет возможность непосредственно доносить до населения свою политику, свою точку зрения на многие вопросы.

Кроме того, не понятно, как предполагает государство информировать на родном языке граждан, принадлежащих к национальным меньшинствам, и проживающих дисперсно по всей Украине.

Четвертый этап развития этнополитики украинского государства начинается с принятия Конституции Украины и продолжается по настоящее время. Она определила права национальных меньшинств на уровне Основного Закона. Отметим статью 10, во второй части которой говорится: "В Украине гарантируется свободное развитие, использование и защита русского, других языков национальных меньшинств Украины". В этой статье обращает на себя внимание тот факт, что русский язык в ней выделен из ряда языков других национальных меньшинств. Этим как бы подчеркивается его особая значимость в языковой жизни общества, его распространенность и укорененность. Данная статья продолжает традицию, начатую статьей 3 Декларации прав национальностей Украины. В ней говорилось, что украинское государство обеспечивает право своим гражданам свободно пользоваться русским языком.

Таким образом, четвертый этап развития этнополитики украинского государства вобрал в себя предыдущие этапы и характеризуется тем, что в нем существуют противоречащие один другому законы, другие подзаконные правовые акты, касающиеся прав национальных меньшинств, а также существуют противоречия между правовыми актами и практикой. Эти противоречия не разрешены. Они постоянно напоминают о себе в реальной жизни.

И действительно, заложив законодательную базу, регулирующую проявления русской культуры в Украине можно выделить три пласта ее жизни:

- первый - правовой, официальный. Там русский язык признан на уровне лозунга. Но механизм реализации этого лозунга отсутствует.

- второй тоже официальный - на уровне подзаконных актов. Там просматривается тенденция вытеснить русский, ограничить его роль в Украине. Практика реализации документов данного уровня имеет явно выраженный географический характер: на Западе страны эти установки выполняются и перевыполняются, а на Востоке страны они преимущественно игнорируются.

- третий уровень - обыденной, повседневной жизни. Там русский язык и культура вопреки тенденциям на втором уровне продолжают занимать солидные, авторитетные позиции. В этом можно убедиться, сопоставив данные об оценке статуса русской культуры в Украине населением и ее правовую неопределенность.

В последние пять-шесть лет в Украине проводилось много социологических опросов населения украинскими и зарубежными исследователями. Использовались различные методики исследований, но результаты, полученные в них

практически совпадали. Исследования фиксируют широкое распространение русской культуры и русского языка, их внедренность во все сферы жизни. Опросы отражают высокую толерантность в этнополитических ориентациях граждан Украины. Она (толерантность) у населения значительно выше, чем у многих политиков, особенно правой части политического спектра. Так, по данным Киевского международного института социологии около 20% опрошенных выступают за предоставление русскому языку статуса не просто официального, а второго государственного языка. А 49% опрошенных высказываются за предоставление русскому языку статуса официального (Хмелько Валерий. Украина тяготеет к левому центру. - День, 12 августа 1997 года).

Таким образом, более 1/3 населения выступают за повышение правового статуса русского языка в Украине.

Повышение политико-правового статуса русской культуры в Украине является важнейшим моментом программ многих политических партий и объединений - все партии левой ориентации, Гражданский конгресс Украины, Конституционно-демократическая партия.

Разрыв между практикой и законами приводит к

- а) правовому нигилизму и даже цинизму;
- б) воспитывает у граждан двойную мораль;
- в) ставит законопослушных граждан, граждан с высокой правовой культурой в ситуацию неопределенности, неудовлетворенности;
- г) является живительной средой для политических спекуляций как в отношении руссификации, так и украинизации.

Непонимание или нежелание понимать факта укорененности русской культуры и русского языка в украинском обществе некоторыми политиками, государственными деятелями, как и частью интеллигенции, иногда просто удивляет. Но еще больше удивляет непонимание того, к каким политическим последствиям это может привести.

Через СМИ (особенно через официальные и придерживающиеся правой ориентации) распространяется две модели отношения к русской культуре в Украине. Обе модели - негативные. Одна - **реваншистская**, другая - **конкурентно-конфронтационная**.

Первая модель отрицательного отношения к русской культуре основывается на том, что Россия как государство господствовала на протяжении почти четырех столетий над Украиной, насаждала свою культуру и язык, и наоборот - уничтожала, преследовала украинскую культуру и украинский язык. Теперь настало время **реванша**, восполнения потерянного украинской культурой. Главное направление утверждения украинской культуры лежит в "выдавливании" русской культуры из Украины. Последняя представляется не иначе как чуждая для Украины, как культура имперская, которая после провозглашения Украиной независимости оказалась в положении постимперской культуры. Естественно, интеллигенция Украины, которая творит и развивает эту культуру - это имперская интеллигенция. В этом контексте русскую культуру Украины рассматривают как вариант культурно-исторического мутанта - своего рода креольскую культуру. Ее изображают как рудимент, который не имеет будущего.

Вторая распространенная модель отношения к русской культуре в Украине, конкурентно-конфронтационная, рассматривает русскую культуру как культуру-угрозу, которая постоянно отбирает у украинской культуры реципиента-читателя, зрителя, слушателя и ассимилирует его. Культурой-угрозой она является по той причине, что она не полноценна. Полноценная русская культура оказалась за границей, в России, а здесь осталась провинциально-вторичная, на которую снисходительно смотрят российские русские. Иначе говоря, русская культура Украины ведет только к деградации (Гробович Григорий. Спасти от ассимиляции может только воля к аутентичности - День, 28 августа 1997 г.). Вывод из этих рассуждений понятен. Не хочешь деградировать - выходи из пространства русской культуры в Украине. К чему приводит вытеснение русской культуры, русского языка и русскоязычного населения из духовного пространства новых государств, можно убедиться на примере некоторых центрально-азиатских республик.

Иногда в рамках данной модели русская культура изображается не как культура-угроза, а как культура-маска, культура-хамелеон или культура-сирена, которая усыпляет все того же реципиента и втягивает его в свои сети. А за этой культурой-сиреной стоит пятая колонна (читай русские, русскоязычные), которая плетет интриги и хочет разрушить украинскую государственность и бросить Украину в имперские лапы российского медведя. Дополнительными аргументами для этой модели служат различные опусы, посвященные русскому национальному характеру, русскому менталитету (Евген Гуцало. Ментальшть орди). Надеются русские чертами далеко не позитивными. Здесь и врожденная агрессивность, и склонность к воровству и даже гомосексуализм. Все это в русских от природы, от рождения. Более того, эти качества не только им присущи, но и распространяемы, поскольку они заразны.

Все это в конечном итоге замешано на ксенофобии, а конкретнее - на русофобии. Мера украинского патриотизма в этой модели поведения определяется мерой нелюбви к России, к русской культуре, а, следовательно, и к ее проявлениям в Украине.

Ориентиры на построение моноязычных и монокультурных государств были характерны и типичны в Европе, как и в других частях мира в 20-30-е годы. Такие стандарты и нормы по отношению к национальным меньшинствам давно преодолены в западноевропейских странах. На смену им пришло понимание необходимости равной защиты культуры и языков всех этнических групп, проживающих в государстве. Иначе говоря, на смену моноязычности и монокультурности пришла полиязычность и поликультурность.

К сожалению, в публичном секторе украинского общественного сознания слабо представлена третья - позитивная - модель отношения к русской культуре в Украине - как органичного элемента нашего полиэтнического общества. Это модель европейского образца, на которую так любят ссылаться и наши политики, и наши публицисты. Главными признаками этой модели являются:

- признание полиэтничности и поликультурности как положительного явления;
- государственная поддержка культуры национальных меньшинств;

- правовые гарантии образования и информации на языке национальных меньшинств;
- создание в обществе атмосферы уважения к культуре всех национальных меньшинств;
- формирование атмосферы толерантности.

В ноябре 1995 года, вступая в Совет Европы, Украина торжественно пообещала не только придерживаться буквы и духа этих документов, но и ратифицировать их в течение года. Прошло два года. Эти международные акты не ратифицированы. И тем не менее, будем оптимистами!

Путь к утверждению такой модели отношения к русской культуре в украинском обществе лежит через диалог. Для его развития и углубления необходимо создать ряд условий. Во-первых, в диалог надо вовлечь различные группы поликультурной украинской интеллигенции (то есть интеллигенции Украины). Во-вторых, необходимо преодолеть некоторые ксенофобские стереотипы, присущие части украинской интеллигенции. В публичных дискуссиях следует снять негласное табу на тему русофобии, сделать последнюю темой всестороннего анализа, который бы соответствовал новым реалиям, обстоятельствам, соответствующим периоду существования Украины как независимого государства, стремящегося построить демократическое, гражданское общество.

Институт социологии, г. Киев

Практическая психология и консультирование:

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ВЫБОРА В СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ

Ю. И. Лановенко, Е. Г. Булгакова, члены БПА (Украина)

Люди постоянно задают себе вопрос - как происходит выбор партнера на всю жизнь, по каким критериям можно узнать, что этот человек - твой суженый, и не ошибиться в своем выборе.

С развитием психологии на нее обратились взоры надежды - может быть она поможет выбрать партнера? Появился даже такой термин - "совместимость", который в самом общем смысле означает, насколько партнеры подходят друг другу, дополняют друг друга, насколько глубокое между ними взаимопонимание. Появилась масса тестов, позволяющих молодоженам самим обсуждать свою совместимость.

Наше исследование касалось такой проблемы, как выбор партнера по его личностным характеристикам. Под "выбором" подразумевается неосознаваемое тяготение к человеку с определенным набором черт. В массовом сознании широко утвердилось мнение, что, например, холерик с холериком не уживается, при этом не учитывается тот факт, что одинаковый темперамент, возможно, предполагает различные характеры.

В нашем исследовании мы попытались проследить: есть ли закономерности в неосознаваемых выборах партнера, когда человек испытывает тяготение к

человеку с определенными личностными характеристиками (с определенным личностным профилем). В исследовании приняли участие 100 пар молодоженов, которые при подаче заявления приглашались на консультацию психолога в Центр развития семьи при Центральном отделе регистрации браков г. Киева. В качестве тестового материала использовался адаптированный вариант ММРІ (71 вопрос). Ни разу в нашем исследовании не было получено двух абсолютно одинаковых профилей.

В результате факторного анализа всех данных выделились две группы факторов: в одной оказались результаты только мужчин, в другой - только женщин. Это говорит о том, что, хотя все люди имеют одинаковый набор характеристик, каждому в разной степени присущи черты импульсивности, ригидности и т.д. Причем мужские черты отличаются от женских. И выявление у молодоженов одинаковых характеристик дает повод не радоваться ("замечательно, что мы похожи"), а задуматься: ведь эта "одинаковая" черта имеет различные проявления, и могут сложиться такие условия, при которых возможно "столкновение лбами" и никто, в силу своих личностных особенностей, не сможет уступить.

В целом были получены интересные данные: на момент подачи заявления мужчины и женщины имеют сходное эмоциональное состояние. А именно: у них доминирует высокий уровень жизнелюбия, приподнятое настроение, реакция гнева, если и возникает на какое-либо противодействие, то легко угасает, отсутствует склонность углубляться в житейские трудности, преобладают уверенность в будущем и стремление довести начатое дело до конца (блокирование этого стремления и вызывает гнев, ревность, злобу и другие негативные эмоции). При этом молодожены совершают столь важный для себя шаг достаточно обдуманно, хорошо контролируют (или стараются контролировать) свои поступки, стремясь подчинить их как общественным нормам, так и личным желаниям.

В каждом конкретном случае эти отличия приобретают еще больший разброс. И все же вопрос о том, есть ли закономерности в выборе партнеров остается открытым. Мы попытались проследить эту закономерность на основе корреляционного анализа. В результате были получены хоть и значимые, но незначительные корреляции, поэтому можно говорить не об устойчивых связях между переменными (мужскими и женскими личностными характеристиками), а лишь о тенденциях.

Выявилось, что среди молодоженов приблизительно 25% пар имеют разницу в возрасте больше 4 лет. Проведенный корреляционный анализ данных этих двух подвыборок (молодожены с большой разницей в возрасте и молодожены с малой разницей в возрасте) показал иные тенденции между мужским и женским профилем:

1) среди молодоженов с разницей в возрасте меньше 4 лет выборы осуществляются (также как и по всей выборке) и по принципу комплементарности, и по принципу подобности, а именно:

а) мужчины и женщины с высоким уровнем жизнелюбия и оптимизма, веселые и жизнерадостные выбирают друг друга;

б) мужчины с практичным и трезвым взглядом на жизнь, опирающиеся на собственный опыт, склонные к точности и аккуратности, находят общий язык с женщинами, которые, наоборот, не могут создать в жизни чего-то

упорядоченного и постоянного, т.к. быстрая смена настроений и яркость эмоций, зависимость от внимания окружающих не создают для этого благоприятных условий;

в) мужчины, у которых преобладает пассивная личностная позиция, собственные проблемы оцениваются через призму неудовлетворенности и пессимизма, ведущая их потребность - потребность в понимании, объединяются либо с женщинами подобного же склада, чья пассивность усилена "страдательной" позицией и способностью к эмпатии (выраженная привязанность к партнеру), либо с женщинами с яркими эмоциональными проявлениями, известной демонстративностью, чьи поступки зависят от сиюминутных побуждений, и которые ненавидят однообразие и монотонность.

2) среди молодоженов с разницей в возрасте больше 4 лет принцип комплиментарности или похожести "не работает", скорее всего выбор здесь основывается на возрасте - слишком большая разница всегда создает дополнительные трудности, как социального, так и психологического характера:

а) мужчины с высоким уровнем стремления соответствовать социальным нормам, придающие значение особенностям функционирования собственного организма (связи с чем подавляется всякая активность) предпочитают объединяться с женщинами более зрелого возраста;

б) мужчины с аналитическим складом мышления, склонные к раздумьям, с ярко выраженной индивидуальностью объединяются с женщинами, которые занимают в жизни пассивную позицию и прикрывают это болезнью, явной или мнимой ("бегство в болезнь"), и у которых это отягощается чувством беспокойства и ощущением надвигающейся беды.

Наиболее часто встречающаяся разница в возрасте - 2 года (мужчина старше). В среднем по Киеву чаще всего женщины выходят замуж в 20 лет, а мужчины женятся в 22 года - в этот момент они имеют максимально сходное эмоциональное состояние, основные характеристики которого мы уже описали.

Но человек не является раз и навсегда зафиксированной данностью - его внутренний мир, его личностные черты меняются с течением времени. Наше исследование, также, позволило проследить динамику эмоционального состояния молодоженов в зависимости от того возраста, когда они женятся. Опять же, мы можем говорить не о строгих закономерностях, а лишь о тенденциях. Мы поделили женщин на 5 возрастных групп (в зависимости от количества человек в группе), а мужчин на 7. И после сравнительного анализа получили следующие результаты: 1) по женской выборке:

- результаты у самых юных невест (17-18 лет) отличаются от среднестатистических по всей выборке повышенной шкалой ригидности, что отражает недостаточную гибкость и трудность переключения при внезапно меняющихся обстоятельствах;

- в 19 лет несколько падает уровень тревожности, и значительно снижается негибкость и жесткость установок; женщины этого возраста демонстрируют отсутствие спонтанности и импульсивности, у них начинают доминировать трезвые и практичные убеждения, основанные на самостоятельных выводах;

- в 20 лет значительно нарастают оптимистичный настрой и сила переживания (положительные эмоции преобладают), кроме того, достаточно ярко начинает проявляться индивидуальность личности, настроение и эмоции становятся более устойчивы, и при этом усиливается ориентация на собственный опыт;

- в 21-22 года несколько падает (но не ниже среднестатистического) уровень оптимистичности и жизнелюбия, а также стандартизируются и шаблонизируются личностные установки; т.е. все пики и профиль в целом приходят в усредненное состояние;

- после 23 лет нарастают пессимистичный настрой, лабильность эмоций и смена настроений, уровень жизнелюбия снижается, и значимо повышается стремление следовать социальным нормам, сдерживать спонтанность и агрессию.

2) По мужской выборке:

- в 18-21 год особых отличий от среднестатистических данных нет, лишь незначительно понижается шкала пессимистичности;

- к 22 годам происходит нарастание позитивно окрашенных эмоций, повышается жизненный тонус и уровень жизнелюбия;

- в 23 года общий оптимистический настрой понижается;

- в 24-25 лет усиливается самоконтроль, который сдерживает проявления спонтанности и непосредственности;

- в 26-27 лет уменьшается ригидность установок и негибкость поведения, на 1-е место выходят некоторая ригидность мышления, рефлексивность, критичность самонаблюдения;

- после 28 лет нарастают лабильность эмоциональных проявлений, уровень пессимистичного настроения, значимо возрастает стремление ориентироваться на собственный опыт; по сравнению с 22 годами (пик уровня оптимизма) шкала оптимистичности значимо упала, и она перестала быть ведущей в мужском личностном профиле.

Описанная динамика эмоциональной картины личности не является обязательной для каждого конкретного человека: это вовсе не означает, что в возрасте от 18 лет до 28 лет каждый молодой человек должен пережить, к примеру, взлет жизнерадостного настроения и его падение. Мы лишь отразили личностные особенности молодоженов в зависимости от того, в каком возрасте они женятся, тем самым подчеркивая, что отличия партнеров лежат как в половой, так и в возрастной сфере.

Итак, исходя из результатов нашего исследования, следует подчеркнуть, что, несмотря на неповторимость и уникальность каждой пары молодоженов, некоторые определенные тенденции в выборе партнера все-таки обнаружились. Причем в парах, близких по возрасту, выявилось объединение как по принципу комплиментарности, так и по принципу подобности; увеличение же возрастной разницы нивелировало ситуацию.

Кроме того, исследование показало, что в момент подачи заявления на регистрацию брака большинство молодежи находится в несколько эйфоричном эмоциональном состоянии, имея при этом высокий уровень стремления соответствовать социальным нормам и достаточный контроль над своими поступками. Это говорит о том, что в настоящий момент браки осуществляются обдуманно,

на достаточно разумной основе, при определенной готовности обеих сторон к этому важному шагу в жизни любого человека.

Следует отметить также, что анализ динамики личностных и эмоциональных проявлений в зависимости от возраста, позволил сделать интересные открытия, объясняющие обнаруженную ранее в социологических исследованиях закономерность относительно наиболее часто встречаемого брачного возраста в г. Киеве - 20 лет у женщин и 22 года у мужчин. В частности, оказалось, что именно в этом возрасте максимально оптимистичный настрой у обоих, а женщины при этом уже больше доверяют собственному индивидуальному опыту. Поэтому можно предположить, что такие особенности помогают молодоженам преодолеть трудности, связанные с тем, что все-таки в указанном возрасте еще велика зависимость родителей в материальном и жилищном вопросе, девушки, возможно еще учатся в ВУЗе, а молодые люди не совсем определены с работой.

В заключение необходимо заметить, что немаловажное значение данное исследование несет и для психологического консультирования, показывая с какими проблемами межличностного взаимодействия может столкнуться практикующий психолог-консультант и насколько важна диагностика при консультировании молодоженов.

Государственный центр семьи, г. Киев

РОЛЬ ВОСПРИЯТИЯ И ИСТОЛКОВАНИЯ СКАЗОЧНЫХ СЮЖЕТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Аспирант Т.А. Тоичкина (Украина)

Современная жизнь предъявляет повышенные требования к человеку. Изменение стереотипов поведения, социальных отношений, ценностей, постоянная нестабильность условий жизни и труда требуют от человека способности быстрого принятия решения, выбора наиболее эффективной стратегии поведения.

В данной работе я бы хотела остановиться на этнокультурном аспекте мотивационной сферы, т.е. на установках, сформированных в результате приобщения ребенка к фольклору, а именно к сказкам, и на том влиянии, которое оказывают данные установки на поведение подростка.

Целью данной работы было изучение мотивационных установок, сформированных на основе восприятия и истолкования сказочных сюжетов; оценка адекватности их влияния на разрешение проблемных ситуаций; разработка модели экспериментального исследования установок, исходя из поступкового принципа с использованием методик, построенных на материале сказок.

Сказка является одним из компонентов, которые влияют на формирование мотивационных установок в детстве, и которые сохраняются и трансформируются на протяжении жизни и, соответственно, могут корректироваться и изменяться по воздействию обыденных и необыденных (критических) ситуаций. Возраст

15-18 лет является сенситивным и имеет свою специфику для коррекции и изменения стереотипов поведения, утративших свою актуальность, или оказывающих негативно разрушающее влияние на построение отношений с окружающим миром.

Через сказку, анализ поступков сказочных героев, их оценки, через проигрывание ролей, изменение сказочного сюжета возможен процесс осознания собственной личности, предпосылок конфликтов, влияющих на поведение подростка.

Сказка актуализирует и выявляет мотивационные установки, делает их доступными для анализа. Народная сказка по своей структуре является системой архетипических элементов, которые переплетены с различными аспектами окружающей среды. Архетипы, которые проявляются в сказке, создают склонность к поведению определенного типа. Народное сознание делит всех героев на положительных и отрицательных, избегая середины. Отрицательный герой должен быть наказан, положительный - награжден.

Поэтому в детстве допускается фиксация установок в отношениях и поведении, соответствующих структуре сказки. Но через осознание, анализ возможно изменение представления об основных оценочных категориях, определенности героев. Таким образом, снимается полярность героев, а они сами меняются местами.

Фантазия помогает человеку изменять сюжеты сказок, дополнять их, вводить новых героев, придумывать события. Человек способен выходить за пределы сказки. И этот момент творчества становится основой нового видения старой знакомой сказки.

Для проведения исследований были выбраны 2 сказки: "Василиса Прекрасная" (сборник сказок Афанасьева, сказка № 104) и "Дух в бутылке" (сборник сказок братьев Гримм).

"Василиса Прекрасная" - более ранняя сказка, которая содержит архаические мотивы и соответствует традиционным взглядам на добро и зло. Зло жестоко карается и в этом справедливость, а добро непременно побеждает. В сказке практически избегается моральная дилемма о степени наказания и о мере справедливости зла, направленного на отмщение.

"Дух в бутылке", напротив, предоставляет злу шанс исправиться и отыскать в самой его природе способность к продуцированию добра.

Дети, как правило, слушая сказку "Василиса Прекрасная", не замечают ее жестокости. У них не возникает мысль о том, что конец сказки трудно назвать добрым и справедливым с точки зрения морально-ценностных отношений. Но в 15-16 лет сказка воспринимается иначе. Подростки предлагают изменить конец сказки, предоставить отрицательным героям шанс исправиться.

Морально-ценностные отношения становятся основными для личностного формирования, являясь своеобразным эквивалентом общественных отношений. Поэтому мы акцентируем на них внимание.

Можно сказать, что эти две сказки являются полюсами плоскости морально-ценностного самоопределения личности. Это путь развития от включенности в навязанные системы морали до появления собственного морального мотива.

Экспериментальное исследование мотивационных установок было проведено с группой студентов Киевского государственного университета имени Тараса Шевченко (1-й курс философского факультета и факультета социологии и психологии - 40 человек) и группой старшеклассников одной из Киевских школ - 30 человек. Использовались следующие методики:

- 1) опросник
- 2) текст сказки "Василиса Прекрасная" и вопросы к нему
- 3) текст сказки "Дух в бутылке" и вопросы к нему.

1. Опросник предлагается для того, чтобы ввести испытуемого в ситуацию эксперимента, в пространство сказки, вызвать интерес к работе, эмоциональную вовлеченность. Вопросы, представленные в опроснике, относятся к трем категориям: информационные вопросы, вопросы, охватывающие сферу переживаний, проективные.

2. Методика, построенная на основе сказки "Василиса Прекрасная". Предлагается сокращенный вариант сказки. Текст разбит на три части, после каждой из которых задаются вопросы, направленные на получение информации относительно оценочных суждений и возможных вариантов действия.

Когда эта работа заканчивается, испытуемые пишут свой вариант сказки, сохраняя состав действующих лиц и ее начало. Им позволено изменять сюжет, менять действующие лица местами и т.д.

В группе можно предложить проиграть сюжет сказки. Дети при этом сами выбирают режиссера, который распределяет роли, планирует ход игры. Ценность такой формы работы в том, что она вызывает интерес и активность участников, создает динамику сюжета, ситуаций и требует быстрого разрешения проблемы, поиска неординарных выходов.

Сознательно или бессознательно испытуемые отождествляют себя с одним из героев сказки. Отвечая на вопросы, проигрывая роль, они прежде всего проявляют собственные установки относительно поступка и его оценки.

3. Работа со сказкой "Дух в бутылке" ведется по какому же принципу.

Для анализа результатов использовался контент-анализ. Было выделено 4 основных критерия, на основе которых строилась типология:

- 1) активность-пассивность;
- 2) сбалансированный-несбалансированный внешний локус оценивания (М. Боуен);
- 3) лабильность-ригидность;
- 4) стабильность-поиск нового.

Несбалансированный внешний локус оценивания - склонность перекладывать ответственность за свои выборы на других; реагирование на действия других людей, их интерпретацию этих действий, а не на собственные представления, согласно внутреннему опыту.

В результате исследования испытуемые разделились на три основные группы:

- а) с лабильными установками;
- б) с ригидными установками;
- в) с установками, имеющими тенденцию перехода к лабильности.

Испытуемые первой группы достаточно активные, инициативные, для них характерна гибкость оценок героев сказок, способность к изменению сюжета, дополнения его новыми деталями, введением новых событий. Представители этой группы уверенно чувствуют себя в ситуации игры, быстро адаптируются к действиям других участников, импровизируют, принимают решения, находят выход из проблемной ситуации. Они пытаются разрешить моральные дилеммы, исходя из собственных представлений о справедливости, добре, зле, избегая при этом наказания, мести.

Испытуемые второй группы характеризуются низкими регуляционными способностями, что может проявляться через:

1) неспособность отделить главное от второстепенного, искривление оценки действительности под влиянием познавательного или эмоционально значимых ожиданий;

2) одностороннее построение поведения на основе неактуальных или неадекватных в данный момент событий.

Эти особенности делают человека невосприимчивым к новому опыту. Таким людям трудно увидеть ситуацию по-новому, изменить свое мнение об определенных людях или явлениях. Для них картина мира сохраняется словно неизменная.

Испытуемые третьей группы могут действовать либо подобно испытуемым первой группы, либо второй, в зависимости от обстоятельств как объективного, так и субъективного плана.

Экспериментальная ситуация создает условия для реализации тех способностей и возможностей человека, которые, как правило, не находят своего выражения в обычной жизни. Человек начинает ощущать себя способным раскрыть те аспекты своей личности, которые часто оказываются спрятанными, более полно реализовать себя, проявляя творческие, интеллектуальные способности.

Все это является моментами практической работы психолога с человеком, который обратился в консультацию. Методики, построенные, на основе сказок достаточно эффективны для работы с детьми и подростками и могут успешно применяться в психологической практике.

Институт социологии, г. Киев

Приглашение к дискуссии

ЧЕЛОВЕК НЕПОНИМАЮЩИЙ (ЗАМЕТКИ ПСИХОЛОГУ)

Докт. социол. наук, вед. научн. сотр. Е.А. Донченко (Украина)

Вспомним еще раз суть биогенетического закона: онтогенез в своих основных параметрах повторяет филогенез. Сегодня, когда мы можем насытить понимание этого закона новыми знаниями, он щедро преподносит нам новые и новые версии человека. Путь человека по Земле настолько таинственен, что само понятие филогенеза все чаще в нашем представлении ассоциируется с космиче-

ской пылью. От этого начинает кружиться голова и сильнее биться сердце. Мы знаем о себе сегодняшних так же мало, как и о себе вчерашних, об исторических себе. Мы смело беремся за исцеление человеческой души, не зная ее природы, не прикоснувшись к тайне ее вечного бытия. Мы бодро называем себя практическими психологами, овладев десятком-другим теорий, техник и технологий (ТТТ), закрывая при этом глаза на глубинную, древнюю, как мир, толщу человеческой психики и отвлекая себя милыми душе словами Горация: "Что ты утомляешь малый ум вечными вопросами?"

Никто еще не аргументировал окончательную версию о происхождении человека, в которую можно было бы до конца поверить. Не найдено до сих пор переходное звено между австралопитеком, питекантроп, неандертальцем и нашими предками кроманьонцами. Была ли гибель Атлантиды, и мы как спасшиеся семена, вновь засеяли плодородную и всепрощающую Землю или ее не было вообще? Что за НЛО пытаются наш разум? Где найти объяснения тайнам Египетских пирамид и индийский мумий, искусственные части которых до сих пор поражают человеческий ум своим нечеловеческим прошлым? Никто не знает, какова природа нашего разума или нашего безысходного вопрошания, нашего вечного и неизбывного непонимания. "Человек разумный" в такой же мере является "неразумным", как орел или решка являются разными сторонами одной и той же монеты. Доказательством являются все повторяющиеся катастрофические эпизоды истории, неосмысленный человеческий опыт, непонятые и необъясненные явления... С начала человеческой истории и по сей день, видимо, именно непонимание является причиной работы человеческого разума в самых разнообразных научных, технических и художественных его формах.

Разум оказался лучшим другом и защитником человеческой психики, ее самым совершенным защитным механизмом. Инстинкты не успели избавить человека от скорби и страха непонимания: разум был рожден для сохранения чьей-то великой тайны и вступил в борьбу с глубинными голосами человека. Инстинкты и разум с тех пор - непримиримые братья, ведущие смертельную борьбу за наследие будущего.

Иррациональное и рациональное начала в человеке с тех далеких пор совместно делали историю. Доминирующая же роль, несмотря на преклонение человека перед разумом, принадлежала иррациональному. Нас учили, что историю делали массы. Теперь мы сами убедились в том, что историю делали и делают отдельные личности, наделенные харизмой. А что такое харизма, если не власть иррационального, необъяснимого, того, что неумолимо ведет массы и иногда в самую пропасть? Вспомним Гитлера, который говорил, по словам Юнга образами, голосом и мыслями коллективного бессознательного. Такие, как он, делали историю. Все остальные отвечали им, так или иначе структурировались вокруг них. Массы, как известно, нельзя сдвинуть с места до тех пор, пока не проснется их собственное прошлое, их собственный утерянный рай, к которому харизма всегда указывает путь...

Вот предмет практической психологии: харизма, которая есть у всякого из нас, к которой всякий стремиться, но не всякому она доступна... Видимо, это и есть та самая пресловутая самореализация, самоактуализация, а, может быть, "личность во весь рост" (проблема личностного роста), к которой мы подвигаем

других людей. Достижение харизмы - это достижение дна, которое именуется началом...

Небывалое в истории ускорение разума, направленного на создание и усовершенствование так называемой цивилизации, по времени совпадает с рождением массового человека, обреченного пользоваться этими материально-техническими и технологическими благами. Но этот рост качества и количества грубого мира никак не соотносится с духовным ростом человека, с изменением и усовершенствованием его психологии. Что человек Древнего Египта, что современный американец, не говоря уже о нас с вами - разницы в психологии никакой. Перед рождением массового человека, как вы знаете, в филогенезе господствовал общественный человек, затем личность и даже индивидуальность, сыгравшая в истории весьма заметную роль: роль "палача Бога". Особенно ярко и далеко не безболезненно отвержение абсолюта произошло в Европе, которую сегодня потрясают кризисы духовности как следствие индивидуалистической жизненной установки.

Отречение от Бога в европейской культуре открыло разуму человека его конечность, нефундаментальность, неукорененность, временность и т.п. Инстинкты сказали бы человеку об этом совсем другим языком, более того - сказали бы о другом.

Сартр увидел, что в каждом человеке зияет дыра величиной с Бога. Это прекрасное выражение: " в каждом человеке - дыра величиной с Бога" - иллюстрирует опустошенного человека, нашего вечного клиента, отягощенного поисками материала для залатывания этой дыры. Каждый человек по-своему пытается залатать эту дыру, для каждого человека нужен особый материал. Каждая культура справляется с этим по-своему, от чего и зависит ее более или менее успешное продвижение по пути нормального человеческого развития. Восток это делает куда более искусно, чем вечно болеющий и духовно страдающий Запад.

Архетип непонимания и "дыра величиной с Бога", видимо, могут быть отнесены к феноменам одного порядка. Это слепые пятна в, человеческой психике, создающие фон вечной обеспокоенности и поиска. До возникновения индивидуальности в истории и до "отнятия Бога" у западного человека функцию залатывания этой дыры выполняла Церковь как социальный институт. Две главные человеческие потребности - потребность в Абсолюте, в воссоединении с Единым и потребность в обособлении Церковь удовлетворяла как с помощью известных метатеорий, так и с помощью сакральных техник (ритуалов, обычаев, традиций, обрядов и пр.).

С появлением нового научного племени - психологов - эту черную дыру в человеке взялись латать они.

Судьба наших украинских психологов очень сложна, а дело, которому они должны служить находится пока еще в тяжелых предродовых муках. Я бы не разделяла оптимизма тех, кто с дипломами в руках сегодня делает резкие движения в направлении живого человека. Им прежде всего необходимо себя подготовить методологически и душевно (что для психолога, по-видимому, должно стать дуальным тождеством).

Армия квалифицированных психологов и переквалифицированных безработных, отягощенная своими земными проблемами, стала "лечить" людей, на-

сыщая архетип непонимания жаждущего что-то постигнуть человека весьма земными, мирскими, вещами: направленностью, локусом контроля, уровнем тревожности, конфликтности, индексом интеллекта и т.п. К сожалению, здесь необходимо напомнить, что к нашему времени человек уже вышел из этапа расцвета индивидуальности и окунулся в иной этап развития человечества, о котором Московичи сказал "век толп и анонимных индивидов". Сегодня мы насыщаем массового человека с его массовыми параметрами массовыми психотехниками и технологиями, создавая в итоге холодный, искусственный конгломерат, функционирующий на рациональной логике науки. А то слепое пятно величиной с Бога, которое зияет в каждом из нас, по весьма определенным причинам остается незаполненным. И связано это прежде всего с отсутствием духовной психологической школы в нашей стране, в отсутствие необходимой психологу иррациональной методологии. Это по-разному, но касается всех практических психологов: и занятых в сфере психологии управления, и в медицинской, и в педагогической, и в семейной психологии и тем более в зоне индивидуальных консультаций по поводу нарушений общения, кризисов жизни, внутриличностных конфликтов, Стрессов и т.п.

Проблема заключается в том, что, желая помочь человеку, мы, может быть, и создаем такую иллюзию, и иногда весьма успешно, но, если после работы с психологом человек остается жив, дыра величиной с Бога все же продолжает зиять, и продолжает увеличиваться дыра величиной с человечество в Космической системе: холодный рациональный анонимный индивид либо теплая богатая индивидуальность, по-научному охраняющая себя, не в состоянии уменьшить боль Земли (современный менеджер вряд ли думает о глобальных экологических проблемах, включившись в азартнейшую игру по добыче земных богатств).

Вспомним А. Камю, который говорил о предмете вечной драмы - об абсурде. Абсурд не в человеке и не в мире, но в их совместном присутствии. С момента возникновения нашего предка кроманьонца абсурд - пока единственная связь между живым миром, живой природой и живым человеком. Для человека он исчезает только с его смертью, а вот для мира он остается актуальным до тех пор, пока существует на Земле человек. И если в каждом человеке дыра величиной с Бога, то в земной природе, являющейся частью Космоса, зияет дыра величиной с Человечество. А пустые места пространства культуры, как говорил Мамардашвили, как правило, заполняются темными силами. Сегодня, на рубеже тысячелетий, Земля с нами разговаривает на языке землетрясений и прочих природных катаклизмов, а человечество все же ее не слышит, не слышим и мы, психологи.

Вся практическая и теоретическая психология, по сути, - это средство защиты человека от абсурда. Человеческий разум, который так превозносят сами люди - это не что иное, как инструмент, средство самозащиты, защиты человека от непонимания. Рациональная практическая психология, вбирающая в себя сегодня в основном достижения американской психотехники, безысходно противоречива. Объясняя абсурд, интерпретируя его, практический психолог, неотягощенный сакральным инструментарием, вносит в него лишь свои фигуры и образы, не дотрагиваясь до истины, удаляясь от нее. Он вносит в отношения клиента с миром столько рациональности, что не только индивидуальность клиента, но

и мир ускользаю от него все больше по мере увеличения логических каузально-следственных построений. Извечная проблема переноса, трансфер сегодня обострится и становится социальной катастрофой только потому уже, что среди практических психологов 90% — дилетанты, но с характером. Как известно, интеллект и сила характера - это качества-антагонисты, и если пламенеет одно, то тускнеет другое. Самое страшное - когда знания даются людям с неподготовленной психикой, людям с не готовой для психолога душой.

Недаром господь Бог изгнал из Рая Адама и Еву за то, что они сорвали плод с древа познания раньше положенного времени. Это, с точки зрения Христа, есть самый большой грех, который может совершить человек. Мы же с вами плодим эти знания и дальше, рационализируя человека и изолируясь в этом все больше. Девяносто процентов всех научных знаний приходится на жизнь поколения, рожденного в начале этого столетия. Человек больше не рассматривает себя на практике частью природы. Тем более "человек-экспериментатор", "психолог-технолог" считает, что знания дают ему право внедряться в психику другого человека, своего подопытного кролика, без всяких защит. Грех самозванства по сравнению с нашим грехом куда инфантильнее.

Сегодня в психологии доминируют методы анализа человека, а не методы его познания, познания путей и возможностей освобождения от этого первородного греха, освобождения от абсурда, стоящего между человеком и миром. Создание такой психологии предполагает принятие некоей философии психологии, метафизической доктрины, которая заранее определяла бы главные, самые существенные выводы, вопреки всем заверениям в беспредпосылочности метода как такового, которая была бы своеобразной духовной защитой в процессе работы психолога с психикой другого человека. Такой метатеории сегодня в нашей психологической науке нет, а если где-то и есть - ею никто не руководствуются, ее никто не преподает. По-прежнему психология, несмотря на разрастание теоретических рассуждений и эмпирических методик, не говоря уже о "техниках и технологиях", остается психологией "уха, горла, носа", и по-прежнему наше прикосновение к человеку порождает только один эффект: он ускользает от нас по мере приближения. Некоторые психологи удовлетворенно говорят о том, что после общения с ними человек становится "совсем другим"... И чаще всего он становится частью нашего с вами непонимания, наших проблем, нашего абсурда и притом с отнятой у него тайной.

Я не разделяю оптимистических взглядов некоторых психологов (например, "Просыпающаяся планета" Петера Рассела), которые считают, будто бы область личностного развития растет и удваивается примерно каждые четыре года. А под личностным развитием понимается при этом кумулятивный эффект от накопления в человеке таких чужих премудростей как медитация и йога (причем, мы учим йоге, не обучив предварительно индийской философии вне-временья, индусской метафизике и т.п.), техник от "гештальт-терапии", технологий от "трансактного анализа", а также тренингов самоутверждения, процветающего сознания, стрессоустойчивости и тому подобного. Скорее, в результате мы получаем эффект не личностного развития, а конструирования киборга (существа, соединяющего в себе черты робота, машины и человека), который

будет функционировать в этом мире с помощью не очень надежных механизмов, безвкусовых костюмов и пыльных декораций массового производства.

Человек и так ушел от себя довольно далеко. Сегодня - век болезни духа, перманентных кризисов и посттравматических стрессов. Психология как единственная наука, репрезентирующая и систематизирующая развивающуюся рефлексию человечества относительно самого себя, просто обязана сегодня, на рубеже XXI века, серьезно подумать о создании новой духовной базы для работы с людьми. Украинским психологам необходим свой, адаптированный космогонический миф, необходим новый предмет, который даже наверняка будет граничить с мистикой и именно благодаря этому сможет выполнять роль психологической защиты, роль проводника к Единому, к Абсолюту, туда, где любой человек найдет священное время начал, мир архетипов, героев и их дорог, то есть утраченный рай. Задача практического психолога - исцелить человека от боли существования во времени, вернуть его к его же сущности, которая всегда предшествует действительному человеческому состоянию. Без исцеления самих психологов очищающей философией (а таковая всегда тесно смыкается с мистическими, архетипическими феноменами, которые освобождены изначально от вредоносного влияния трансфер), нельзя допускать психолога к людям, нуждающимся в психологической помощи. Человек, вооруженный "до зубов" чисто земным, так называемым позитивистским психологическим инструментарием никогда не станет психологом без веры, а сегодняшняя вера для психолога, думается, заключается в принятии своей, родной, соответствующей менталитету нашего общества, психологической философии. Чтобы проводить человека к его началам, психологу нужен проводник, идол, которому он сам свято верит.

Институт социологии Украины

Памяти ученого:

Е.Н. Сурков (1929 - 1998)

Президиум БПА с прискорбием сообщает, что 12 марта 1998 года на 70-м году жизни после продолжительной болезни скончался действительный член Балтийской педагогической Академии, доктор психологических наук, профессор Евгений Николаевич Сурков (рожд. 11.03.1929).

Научно-педагогический путь Е.Н. Суркова начался и завершился на кафедре психологии Санкт-Петербургской Академии физической культуры им. П.П. Лесгафта. Будучи по образованию тренером по спортивной гимнастике Е.Н. Сурков еще в студенческие годы проявил научный интерес к психологии спорта, став в 1957 году одним из первых аспирантов проф. А.Ц. Пуни на кафедре психологии ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта. Ученик А.Ц. Пуни и Б.Ф. Ломова он удачно сочетал в себе качества междисциплинарного исследователя, долгие годы работал в лаборатории инженерной психологии НИИ КСИ ЛГУ.

Научные труды Е.Н. Суркова, в основном, касались проблем психомоторики в спорте. Докторская диссертация Е.Н. Суркова (1985 г.) была посвящена проблеме антиципации в спорте. Его перу принадлежат известные среди специа-

листов монографии: Антиципация в спорте (М.: ФиС, 1982), Психомоторика спортсмена (М.: ФиС, 1984) и др.

За свою плодотворную творческую жизнь в психологической науке Е.Н. Сурков опубликовал более 150 научных работ, посвященных изучению высших психических процессов личности в организации сознания и деятельности спортсмена при выполнении им сложнокоординированных движений на примерах футбола, акробатики, бадминтона, гимнастики и др.

В 1995 году Е.Н. Сурков был избран действительным членом БПА по отделению психопедагогики. Будучи уже больным, он живо интересовался научной деятельностью, участвовал в ряде заседаний отделения, консультировал аспирантов. Мы будем помнить Е.Н. Суркова как яркую личность в науке, пионера-исследователя проблем антиципации и психомоторики в спорте.

Президиум БПА