

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

**№ 3
Т.5. Психология**

Санкт-Петербург
2011

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

**№ 3 (Том 5)' 2011
Психология
Основан в 2006 году**

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор (отв. за выпуск);
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,
определенный Высшей аттестационной комиссией
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 476-90-34
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2011

Содержание

ПСИХОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

Е. Ю. Коржова

Психологические аспекты творчества Н. В. Гоголя 5

Е. К. Веселова

Учение Спинозы как методологическая основа
психологии духовно-нравственного развития личности 17

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. Маклаков, И. Д. Головешкин

Особенности адаптации студентов первого курса
к образовательной среде вуза 29

Т. Н. Осинина

Непосредственное и отсроченное воспроизведение
учебного материала школьниками
с различным уровнем развития мнемических способностей 38

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

В. А. Худик, Д. Ю. Шигашов

К вопросу об изучении феномена «Я-концепции» личности
в психологии развития и в клинике детской психиатрии 45

А. А. Жигулин

Акмеологический потенциал педагога
в современной образовательной среде 54

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

М. Т. Каирова

Модель и содержание программы обучения взрослых женщин
рациональному питанию 63

О. В. Ляпустина

Обзор адаптированных американских и отечественных
многокомпонентных антинаркотических программ
для детей и подростков 74

Сведения об авторах 85

Contents

PSYCHOLOGY AND CULTURE

Korjova E. Yu.

Psychological Aspects of N.V. Gogol's Creative Power 5

Veselova E.J.

The Teaching of Spinoza as Methodological Basis
for the Psychology of Spiritual and Moral Development 17

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Maklakov A.G., Goloveshkin I.D.

Adaptation of first year students
to the educational environment of HEI 29

Osinina T.N.

The Direct and Deferred Reproduction of Educational Material 38

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, ACMEOLOGIA

Khudik V.A., Shigashev D.J.

Self-concept: Theoretical and Empirical Research
in Developmental and Clinical Psychology 45

Zhigulin A.A.

Acmeological Potential of Teacher in Contemporary Education 54

HEALTH PSYCHOLOGY

Kairova M.T.

Teaching Adult Women a Healthy Diet: Theoretical Model
and Educational Programs 63

Lyapustina O.V.

Review of Adapted American and Domestic Multi Component
Anti-drug Programs for Children and Teenagers 74

Information about authors 85

ПСИХОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

УДК 159.9.01

Е. Ю. Коржова

Психологические аспекты творчества Н. В. Гоголя

В статье раскрыты психологические основания творчества Н. В. Гоголя. Показано, что в произведениях Н. В. Гоголя представлена оригинальная концепция личности, воплощенная в художественно-образной форме. Концепция личности Гоголя соотносится с этапами творчества и опирается на принцип духовного преображения. Рассмотрен способ изображения личности писателем. Концепция личности Гоголя раскрывается в психологических типах личности, соответствующих различным ценностным ориентациям.

The article is devoted to psychological aspects of N.V. Gogol's creative power. The Gogol's writings present original personality concept embodied in artistic figurative form. The Gogol's concept is connected with writer's creative stages and is based on spiritual transformation principle. The method of personality representation is considered. The Gogol's concept is exposed in psychological personality types according to different valuables orientations.

Ключевые слова: творчество Н. В. Гоголя, концепция личности, принцип духовного преображения человека, развитие личности, творческий метод, способ изображения, психологические типы, ценностные ориентации.

Key words: N.V. Gogol's creative power, personality concept, spiritual transformation principle, personality development, creative method, representation method, psychological types, valuables orientations.

Большей частью творчество Николая Васильевича Гоголя анализировалось и оценивалось с литературоведческих позиций, гораздо реже – с философских, и только в единичных случаях – с психологических. В то же время, Гоголь – не только гениальный писатель и выдающийся мыслитель, но еще и великий психолог, в этом качестве пока не оцененный.

Тема «Гоголь как психолог» почти не изучена. Это может быть связано, помимо необходимости анализа мировоззренческих аспектов творчества, с трудностью выявления психологических законо-

мерностей гоголевских героев в силу особенностей творческой манеры писателя, сжатой, образной, символической формы изображения человека сродни живописной, когда необходимо приложить определенные усилия, чтобы выявить скрытый от поверхностного взгляда душевный рисунок. Такие трудности даже приводили иногда к мысли о том, что как психолог Гоголь несостоятелен. Сам же Гоголь более всего ценил именно психологическую сторону своего творчества.

Некоторые в большей мере обращали внимание на рельефную форму образов Гоголя, исключая ее содержательное наполнение [23; 27]. Но за формой – точность и полнота описания душевных качеств персонажей, ума, воли и чувств, а также определения «взаимоотношений разных сторон души», т. е. типа личности [2; 10; 16; 18]. Е. А. Климов, считая, что психологическая информация порождается не только психологами, но и писателями, полагает, что реконструкция знаний Гоголя о психике по его творчеству может существенно преобразить психологию [12]. Только в предисловии к «Вечерам на хуторе близ Диканьки» Е. А. Климов насчитал пятнадцать психологических идей.

Мнимая простота героев таит глубину авторского анализа душевных явлений. Гоголевских персонажей характеризует «сгущенность» внутренней жизни. Д. Н. Овсяннико-Куликовский, представитель психологического направления литературоведения Потемни, еще в 1902 г. обратил внимание на богатство содержания гоголевских типов, детально разработанную их индивидуальность, и в то же время широту обобщения, что придает им общечеловеческое значение [21].

Мнения об антипсихологичности творчества Гоголя основаны на некоторых реальных особенностях его творчества. Писатель не предавался подробному описанию душевных движений, но зато очень тщательно изображал внешность и окружающую среду, быт, пейзаж – т. е. особенности жизненной ситуации. И тот факт, что за ними отчетливо виден «портрет души», согласуется с современными исследованиями в русле ситуативного подхода, согласно которому ситуация выступает в качестве своеобразного «проявителя» внутреннего мира человека [14]. Современники Гоголя удивлялись его редкой наблюдательности. «Скульптурность» Гоголя, часто наблюдающего взятых врасплох персонажей в моменты оцепенения,

используемая для показа сокровенного, обычно скрытого в повседневности, не сводится к какой-либо литературной или психологической школе, являясь особым феноменом [19].

Психология у Гоголя значительна, но своеобразна, отражая его особый творческий метод, близкий позиции профессионального психолога [11]. О метафизических загадках, которые решал Гоголь, сказано у Д. Чижевского: «Психологическая тонкость, с которой святоотеческая литература разработала проблемы духовной борьбы, изумительные психологические проникновения “Добротолюбия” – остались ли они не замеченными Гоголем? Конечно, нет!» [29, с. 215]. И именно поэтому «... от художественных произведений Гоголя надо ждать попытки разрешения сложных психологических вопросов» [Там же].

Исследователи неоднократно стремились выделить условные фазы гоголевского творчества. А. Белый [3] больше проявил интерес не к содержанию, а к форме творчества, поэтому назвал его линию «от пленяющих безделушек к узкой тенденции». На наш взгляд, более точно выразился по этому поводу И. Ф. Анненский [2], который назвал усложнение изображаемой Гоголем личности вследствие роста ее духовных устремлений «развитием художественного идеализма», причем наиболее высоко с этой точки зрения им оценены «Мертвые души». В «Авторской исповеди» и одновременно в письме Жуковскому Гоголь сам разделил на две части свое творческое развитие, рубежом которого выступает «Ревизор». При этом творчество Гоголя пронизано единым принципом, со временем становящимся все более очевидным. Это принцип духовного преображения личности отдельного человека. По Гоголю, каждый человек обладает «духовной отзывчивостью», которая является потенциальной основой его преображения. Эта идея наиболее ярко раскрывается в поздний период творчества, этапы которого зримо являют нам и этапы духовного восхождения личности самого Гоголя. Поэтому концепция личности писателя может быть раскрыта только в развитии его представлений о главном в человеке, сопровождаемом его собственным духовным преображением на пути к целостной личности. Нет оснований делить творчество Гоголя на две взаимоисключающие тенденции: «Несмотря на кажущиеся противоречия, все написанные им произведения составляют лишь последовательные (хотя подчас и крутые) ступени духовного восхождения»

[8, с. 389]. Эта лестница восхождения стала завещанием русской литературе.

Таким образом, можно полагать, что на протяжении многолетнего творчества у Гоголя в художественно-образной форме складывалась своеобразная концепция личности, соотносимая как с этапами творчества, так и с этапами собственного становления личности. Учитывая святоотеческие основания творчества Гоголя и его собственные духовные устремления, можно назвать ее концепцией развития личности от «внешнего» к «внутреннему» человеку.

Понятие «внутреннего человека» встречается у Гоголя во втором томе «Мертвых душ» в связи с изображением развития личности Тентетникова. Внешний и внутренний человек, в соответствии со святоотеческим учением, символизируют наличие в человеке телесного и духовного начал, одно из которых может преобладать. Действительно, в мире Гоголя всегда присутствует разлад между идеально-духовным и телесным, вещественным, который пытались объяснить по-разному [4]. Если И. Ф. Анненский [2] пытался увидеть в этом «высший юмор творения», то С. Г. Бочаров [5] призывает обратиться к христианской концепции человека, которой сознательно придерживался писатель.

Согласно святоотеческому учению, человек обладает двойственной, смешанной – духовной и телесной – природой. В этом загадочность, противоречивость человека, трагизм, конфликты и контрасты. Св. Григорий Нисский проводил аналогию человека со скульптурой, у которой на одной голове два образа лиц [25, с. 52]. В зависимости от того, находится ли душа в добре, зле или между ними, есть три степени ведения – естественное, противоестественное и сверхъестественное. Естество находится в переходном состоянии, так как человек не может полностью преодолеть тяготение плоти. Для человека естественно быть противоречивым и тянуться к добру – к сверхъестественному, к Богу [7; 10; 22].

В творчестве Гоголя эмпирический человек дан «в изобилии телесных подробностей» [4]. «Внешний человек», крайне упрощенный, наиболее полно воплотился в «мертвых душах» персонажей одноименной поэмы. Гоголь первый в русской литературе открыл и изобразил отщепление внешнего существа от внутреннего, оболочки человеческого существа от ядра [5]. Даже лицо у Гоголя – внешняя вещь. Этот феномен исследовал потом П. А. Флоренский, который,

ссылаясь на гоголевских героев, говорил об отщеплении признаков от личности, отрыве лица от лика и характеризуя лицо как место борьбы телесного и духовного [28].

В неотправленном письме Белинскому, конец июля – начало августа 1847 г., Остенде, Гоголь писал, что человек не материальная скотина, а небесный гражданин, но человек об этом забыл. Будет справедливо отдать первенство выдающемуся киевскому психиатру и психологу И. А. Сикорскому в целенаправленной реконструкции способа изображения личности персонажа Гоголя исходя из замысла самого писателя. Гоголь не ограничивается описанием природной предрасположенности, жизненных обстоятельств и направленности личности. Он раскрывает патологию, диагностику и терапию нравственного зла (особенно в «Мертвых душах»); он дает прогноз, а также предлагает лекарство от изображаемого нравственного зла. У Гоголя даже Чичиков и Плюшкин должны были исправиться. По мнению И. А. Сикорского, никто из писателей так далеко не пошел [26].

В зависимости от стадии творчества параметры психологического описания личности персонажей выступают как более или менее значимые, вплоть до отсутствия некоторых из них [15].

1. Поверхностный, видимый, «слой» личности (поведение и внешность, «опредмечивание» личности в предметах и явлениях внешнего мира, грехи).

Часто «видимый слой» выступает в качестве символа, «сжато» характеризующего внутренний мир в единстве с внешними параметрами. Это характерно для этапа творческого цикла «Вечеров на хуторе близ Диканьки». Наиболее широко и сознательно этот прием в полной мере Гоголь использовал в «Мертвых душах».

2. Роль внешних обстоятельств в формировании личности (напр., должность в «Ревизоре», помещичья жизнь в «Мертвых душах»).

В качестве «фона» становления личности могут выступать условия воспитания и обучения, влияние окружающих людей и взаимодействие с ними, род занятий, повседневные жизненные события, сливающиеся в единый ряд.

3. Роль внешних обстоятельств в проявлении внутреннего содержания (жизненное событие как проявитель внутреннего мира, необходимость поступка, испытание, когда требуется осуществить

выбор, т. е., напр., прибытие ревизора, необычная просьба Чичикова, неожиданное богатство художника («Портрет»). О значении жизненных трудностей Гоголь неоднократно писал в письмах, свидетельствующих о его понимании смысла событий, близком к святоотеческому, полагая, что действительной причиной событий являются собственные «сокровенные язвы». По учению св. Исаака Сирина [22], под видом неприятностей уготовано премудростью Божией промысление Божие о нем, в соответствии с его внутренним устройством.

4. Более глубокое проявление внутреннего мира (механизм, организации личности, источник и принцип, страсти как устойчивые (привычные) склонности).

Внешние обстоятельства-события выступают в роли своеобразной пробы внутренней «крепости» личности, душевные движения которой рассматриваются, как правило, в случае более сложной внутренней организации (более сложной личности). В трудной, проблемной для личности ситуации в первую очередь проявляется ее внутренняя активность (субъектность): осмысление своей жизни и выбор стратегий поведения – поступка [14]. Трудная ситуация побуждает к нравственному выбору, характеризуя личность и с этой важной стороны. Как указывает В. Ш. Кривонос [17], испытание у Гоголя не является чисто сюжетной функцией, а провоцирует событие экзистенциального кризиса.

События могут казаться либо заданными извне, или самостоятельно спровоцированными, на что обратил внимание М. Н. Бойко [5]. Тем не менее, во всех случаях события тесно связаны с личностью персонажей. Внешняя реальность как бы идет навстречу. Например, богатырская натура Тараса Бульбы жаждет войны, чтобы развернуться, – и она оказывается необходимой. «Мотив потрясения» является залогом преображения персонажа для позднего Гоголя [30]. Так, в повести «Портрет» потрясение от создания портрета ростовщика, несущего зло, ведет художника в монастырскую обитель, очищению души и просветлению творчества.

5. Возможности духовного преображения (доступность видения духовного мира (читателю), проблески духовной жизни в прошлом и настоящем, грядущие события, реминисценции святоотеческой литературы в характеристике персонажа).

На каждом новом этапе творчества Гоголь все в большей мере обращает внимание на духовное развитие личности, видя в нем главный стержень личностного бытия. От искажений образа Божия в человеке вплоть до такой степени, когда его вообще не видно (личность-«персона» (маска) в драматургии Гоголя) писатель переходит к изображению элементов духовной жизни, свидетельствующих о том, что душа еще жива («Мертвые души», том 1) и к поиску путей духовного преображения («Мертвые души», том 2; еще в большей степени духовная проза). Размышления Гоголя на эту тему также находят отражение в его письмах. Стремление Гоголя воплотить в творчестве мечты о возможности духовного перерождения В.В. Зеньковский назвал религиозной романтикой и верным чутьем к теме свободы личности и ее преображения [10].

Сложность личности персонажей Гоголя в том, что они не просто олицетворяют ту или иную черту, а представляют комплекс качеств. Гоголь изображал ярко индивидуализированные образы и вместе с тем определенные типы эмпирического выражения личности. В творчестве Гоголя содержатся важнейшие основания типологизации его персонажей.

1. Символическая насыщенность персонажей, позволяющая говорить об их типичности. В соответствии с ярким психологизмом творчества писателя особый интерес представляют персонажи как психологические типы. Строго говоря, каждый из персонажей может быть понят как уникальный психологический тип, в котором определенным образом сочетаются те или иные психологические качества.

2. Широкий спектр психологических свойств персонажей при многообразии их оттенков.

3. Единое направление развития творчества. Его стадии представляют собой мастерское изображение этапов становления личности, в соответствии с принятой Гоголем системой ценностей, сквозь призму которых оцениваются жизненные явления.

4. Наиболее яркая представленность типов в поэме «Мертвые души», что позволяет ориентироваться на гоголевские принципы выделения типов, а также их группировки, прежде всего по данному наиболее художественно зрелому произведению.

Общий принцип выделения типов указан самим Гоголем. Одной из центральных мыслей художественных произведений Гоголя яв-

ляется тема «задора». В главе «Мертвых душ», посвященной Манилову, есть фраза о том, что у каждого человека свой «задор», своя страсть, свое увлечение. Выражение «задор» было найдено Гоголем не сразу, раньше он использовал формулировки «свой конек», «свое влечение» [29, с. 215]. Задором может быть все, что угодно, из окружающей обстановки. Это означает, что Гоголь проявляет особый интерес к направленности личности. Правда, Д. Чижевский считает, что «задоры» «призрачны» и не вызывают подлинной динамики личности, видимо, имея в виду невысокий уровень личности большинства персонажей. К низшим задорам относятся «гастрономия и щегольство», тяготение ко вкусной пище и хорошему платью, иногда объединяющиеся в тяготение к комфорту (Хлестаков и Чичиков). Стремление к обогащению предстает как дар дьявола («Вечер накануне Ивана Купала», «Портрет») или ничтожное мечтание, если оно является средством обеспечения комфорта (Хлестаков, Ихарев, Чичиков). Тяготение к «бабенке» проявляется в двух вариантах «эротического задора»: смутном инстинкте (Хлестаков, Пирогов, Ковалев, Ноздрев) или сопряженном с мечтами о домашнем уюте (Кочкарев, Подколесин, Жевакин, Яичница, Чичиков). Социальный задор состоит в погоне за чинами, иногда орденами (Ковалев, Хлестаков, директор в «Записках сумасшедшего», Барсуков, Поприщин). Действие разных видов «электричества» Гоголь описал не только в драматургии, но и в остальных произведениях.

Любое пристрастие – свидетельство личностной незрелости. В соответствии с православным мировоззрением, согласно святоотеческому учению, страсть как особая приверженность к какому-либо из земных благ всегда действует разрушительно, независимо от ее разновидности. Во всех случаях при страстях гиперболизируется какая-либо потребность телесного или душевного уровня, становится ненасыщаемой. В своем пристальном интересе к «задорам» Гоголь с очевидностью опирался на святоотеческое учение о человеке. Чем в большей мере ценность реализуется как добродетель, тем более целостной предстает личность в произведениях Гоголя. И напротив, чем сильнее выражено действие страсти, тем губительнее ее действие и сильнее личностная деформация. При этом личности разного уровня зрелости могут относиться к одному и тому же типу ценностных ориентаций.

Психологические типы личности у Гоголя соответствуют, во-первых, базовому делению человеческой активности на созерцательную и деятельную стороны, а во-вторых, делению связей человека с миром на отношения к себе, другим людям и к предметам.

Анализируя психологические типы в «Мертвых душах», можно сделать вывод о том, что ориентация на материальные ценности, выражающая отношение человека к предметам, была для Гоголя, предвидевшего усиление страсти приобретательства у современного человека, важной характеристикой личности. Именно в этом произведении присутствуют наиболее яркие персонажи с данной ориентацией, причем различающиеся по уровню личностной зрелости. Часто встречается личность с данной ориентацией и в других произведениях.

Следующие два ведущих психологических типа представляют ориентации на ценности покоя и действия. Своеобразным обобщением галереи ярких типов в конце первого тома «Мертвых душ» выступает притча о Кифе Мокиевиче и Мокии Кифовиче, образы которых, восходя к фольклорной традиции, отражают основные черты русского национального характера. М. Н. Бойко [5] обратил внимание на то, что оба персонажа автономны по отношению друг к другу, одинаково бесполезны и далеки от реальной жизни, что отражается в их экзотических именах. Гоголь надеется на преодоление такого «раздвоения» жизненной силы и потребности в осмыслении бытия, на обретение человеком цельности. В связи с этим необходимо отметить, что в истории человечества интерес к деянию и созерцанию как базовым формам человеческой активности неизменно проявлялся со времен Аристотеля и Платона. В учении св. Исаака Сирина всякое дело имеет видимую (деятельную) и невидимую (созерцательную) стороны [22]. Можно видеть определенную преемственность такого деления в современных психологических исследованиях, опирающихся на положения С. Л. Рубинштейна о том, что человек, будучи конечным существом, включается в бесконечный мир в следующих качествах: 1) бытие, преобразующее реальность; 2) как переходящее в форму идеального существования [24, с. 344].

Таким образом, Кифа Мокиевич и Мокий Кифович воплощают два базовых типа – «деятеля» и «созерцателя», данные в сатирическом ключе.

Практически все персонажи «Мертвых душ», за исключением некоторых эпизодических лиц, охватываются тремя выше рассмотренными ценностными ориентациями. В связи с этим необходимо перейти к предыдущему этапу творчества – этапу пьес и прежде всего «Ревизора». В это время персонажи Гоголя наиболее ярко воплотили ориентацию на самоутверждение, выражающую отношение к себе самому и обнаруживающуюся и на более ранних этапах творчества, и особенно в повестях, описывающих попытки маленького человека выглядеть значимой фигурой в столичном городе Петербурге.

Наиболее глубокие типы, для которых главной ценностью является другой человек, обнаруживаются на этапе «Миргорода», а также присутствуют в более ранних произведениях.

В психологической теории отношений, соответственно, выделяются отношения к себе, предметам и другим людям [20].

Следующие два типа, присутствующие в творчестве Гоголя, соотносятся с духовным уровнем бытия. Это ориентация на мировое зло, т. е. на «темную духовность», изображенную преимущественно на ранних этапах творчества, и ориентация на духовные ценности православия, т. е. на истинные духовные ценности, в стремлении к идеалу, видимому в Личности Иисуса Христа, преимущественно на завершающем этапе творчества. Эти две ориентации своеобразно «обрамляют» указанные ранее психологические типы, которые могут принадлежать личности, функционирующей на любом уровне бытия (телесном, душевном, духовном).

Каких людей изображал Гоголь? Этим вопросом задавался И. А. Сикорский, пришедший к выводу, что персонажей можно разделить на две группы. Первую составляют «... субъекты мало одаренные во всех отношениях, т. е. в отношении воли, чувства и ума, как Петрушка, Селифан, Коробочка. Таких вообще немного. Другие, которых большинство, одарены отличной волей и обладают недюжинным умом своей расы. Но у них слабо развиты чувства и на первом плане – чувство стыда. Это важное для нравственного самосохранения чувство легко стирается в душе и слабеет, и тогда человек утрачивает свою нравственную пронизательность» [26, с. 9]. Действительно, Гоголь – мастер описания личности с максимально пассивной жизненной позицией, или «объектной», жизненный путь которой был определен нами как путь реакций на внешние обстоя-

тельства [13]. А. Терц [27] отметил по этому поводу, что Гоголю не нужны были сложные характеры, психологически развитые типы – его интересовало «присутствие отсутствия». Творчеству Гоголя в значительной мере присуще внимание к внешним обстоятельствам, в которых протекает бытие. У личностей «объектных» обстоятельства предопределяют, по сути, и внутренний мир, вплоть до полного слияния с объектами (предметами) внешнего мира. Эту «предметность» личности Гоголь прекрасно описал в «Мертвых душах», когда предметы «символизируют» личность. Вторая группа характеризует лиц с нравственным дефектом. В нашей типологии это чрезмерно творческие, приспособляющиеся и активные личности, а также претендующие на целостность при отсутствии духовно-нравственного стержня. Иногда типы Гоголя могут явно казаться социальными (например, в «Выбранных местах» действуют «помещик», «губернатор», «живописец», «поэт»), однако, как показала Е.И. Анненкова [1], они скорее сближены, чем отдалены друг от друга. У них может быть разное имущественное или социальное положение, но вопрос о духовно-нравственном самоопределении является центральным и рано или поздно встает перед каждым. Наконец, Гоголь немало сказал и о самом пути, ведущем к духовному преображению в Боге, – только уже большей частью в жанре духовной прозы, а также своей собственной жизнью.

Таким образом, в психологически насыщенном творчестве Н. В. Гоголя в художественно-образной форме представлена соотносимая с этапами творчества оригинальная концепция личности в соответствии с принципом ее духовного преображения, раскрывающаяся в типологии ценностных ориентаций личности.

Список литературы

1. Анненкова Е. И. Исповедь и проповедь Гоголя // Гоголь Н. В. Выбранные места из переписки с друзьями. – СПб.: Азбука-Классика, 2005. – С. 3–36.
2. Анненский И. Ф. Книги отражений. – М.: Наука, 1979.
3. Белый А. Мастерство Гоголя: Исследование. – М.: МАЛП, 1996.
4. Бочаров С. Г. О художественных мирах. – М.: Советская Россия, 1985.
5. Бочаров С. Г. Сюжеты русской литературы. – М.: Языки русской культуры, 1999.
6. Бойко М. Н. Авторские миры в русской культуре первой половины XIX века. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2005.
7. Веселова Е.К. Совесть как психологический феномен // Вестник СПбГУ. Серия 12. – 2009. – Вып. 4. – С. 129–137.

8. Виноградов И. А. Гоголь – художник и мыслитель: Христианские основы мирозерцания. – М.: ИМЛИ РАН, «Наследие», 2000.
9. Дворецкая М. Я. Реконструкция моделей психологической организации человека по текстам Ветхого и Нового Завета // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2005. – № 5 (12). – С. 44-60.
10. Зеньковский В. В. Н. В. Гоголь // Зеньковский В. В. Русские мыслители и Европа. – М.: Республика, 2005. – С. 142–264.
11. Григорьев А. А. Искусство и нравственность. – М.: Современник, 1986.
12. Климов Е. А. О психологическом знании в «Предисловии» к “Вечерам на хуторе...” Н. В. Гоголя // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 66–72.
13. Коржова Е. Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: Личность и ее жизненный путь в художественной литературе. – СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2004. – 480 с.
14. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. – СПб.: Изд-во РХГА, 2006. – 384 с.
15. Коржова Е. Ю. Духовная лестница Н. В. Гоголя: Личность и творчество. – СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2009. – 615 с.
16. Коржова Е. Ю. Психология личности в художественной литературе // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – СПб., 2009. – № 100. – С. 77–87.
17. Кривонос В. Ш. Мотив испытания в «Петербургских повестях» Гоголя // Гоголевский сборник / под ред. С. А. Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1994. – С. 97–108.
18. Манн Ю. В. Комедия Гоголя «Ревизор». – М.: Худ. лит. 1966.
19. Мильдон В. И. Эстетика Гоголя. – М.: ВГИК, 1998.
20. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960.
21. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Н. В. Гоголь / Д. Н. Овсяннико-Куликовский // Литературно-критические работы: в 2 т. – М.: Худ. лит. 1989. Т. 1.
22. Преп. Исаак Сирин. Слова подвижнические. – М.: Правило веры, 2006.
23. Розанов В. В. О Гоголе (Два этюда о Гоголе) / В. В. Розанов // Собр. соч. Легенда о Великом Инквизиторе Ф. М. Достоевского. Литературные очерки. О писательстве и писателях. – СПб.; М.: Республика, 1996. – С. 136–150.
24. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 190 с.
25. Св. Григорий Нисский. Об устройении человека. – СПб.: Аксиома, 1995.
26. Сикорский И.А. Психологическое направление художественного творчества Гоголя (Речь в Университете Св. Владимира в 110-летие Гоголя). Киев, 1911.
27. Терц А. (Синявский А.). В тени Гоголя. – М.: Аграф, 2001.
28. Флоренский П.А Иконостас / П. А. Флоренский // Имена: Соч. – М.: Эксмо, 2006. – С. 323–432.
29. Чижевский Д. О «Шинели» Гоголя // Дружба народов. – 1997. – № 1. – С. 199–218.
30. Шульц С.А. Гоголь. Личность и художественный мир. – М.: Интерпракс, 1994.

Учение Спинозы как методологическая основа психологии духовно-нравственного развития личности

Учение Спинозы о человеке определяется неразрывной связью научно-психологического, метафизического, гносеологического и этического планов анализа души. Монизм Спинозы, в отличие от дуализма Декарта методологически обосновывает учение о неразрывной связи аффективных и когнитивных процессов, что имеет выход на практический метод духовно-нравственного развития личности.

Philosophical views of Spinoza on human characterized by an inseparable bond scientific-psychological, metaphysical, epistemological and ethical plans analysis of the soul. Monism of Spinoza, in contrast to the dualism of Descartes allows you to not to break physical, emotional and spiritual system of the composition of human. This is the teaching of Spinoza has an exit to the practical method of spiritually-moral development of the individual.

Ключевые слова: тело, душа, мыслящий дух, активное действие, страсть, аффект, виды познания, воля.

Key words: The body, the soul, the mind of the spirit, active action, passion, emotion, kinds of knowledge, will.

В современной научной психологии наиболее сложной с точки зрения проясненности методологических оснований является проблема духовно-нравственного развития личности, проблема когнитивного контроля над эмоциями. Уже достаточно ясны методологические основания магистрального направления объективной эмпирической психологии XX века [5; 6; 11; 13 и др.]. Считается, что начало научной психологии положили труды Декарта, в особенности его поздний трактат «Страсти души» (1649). Л. С. Выготский полагал, что еще и в XX веке исследование аффективной деятельности души оставалось в плоскости декартовых координат: «Декарт как бы незримо присутствует на каждой странице психологических сочинений об эмоциях, которые написаны за последние шестьдесят лет» [9, с. 213].

Сегодня отечественная психология возвращается к истокам духовно-ориентированной психологии, идет поиск методологических

оснований этого направления [2; 4; 10; 19]. В связи с этим представляется важным вернуться к философским истокам психологической науки и вспомнить учение Б. Спинозы, на которое указывал еще Л.С. Выготский как на выход из методологических тупиков психологии XX века [9, с. 90–318].

Метафизическая система Спинозы является основанием его антропологии, этики и психологии. Могущество, сила, активность, получаемая вещами от Бога, является системообразующим, стержневым фактором, скрепляющим всю систему, которую можно было бы назвать *этически ориентированной онто-тео-гносео-антропологией*, из которой органично следует психология. Все, что существует – все движется и содержится Богом. При этом все – есть проявление силы Бога. Таким образом, способность, в силу которой отдельные вещи, а, следовательно, и человек, сохраняют свое существование, есть само могущество Бога или Природы.

Учение Спинозы – это *философия дела, действия, активности*. А для активности необходима сила, энергия, мощь. Об этом свидетельствуют следующие теоремы из «Этики»: 1) «Нет ничего, из природы чего не вытекало бы какого-либо действия» (часть 1, теорема 36) [16, т.1, с. 282], 2) «Чем больше какая-либо вещь имеет совершенства, тем более она действует и тем менее страдает; и наоборот, чем более она действует, тем она совершеннее» (часть 5, теорема 40) [16, т.1, с. 475], и 3) «Имеющий тело, способное к весьма многим действиям, имеет душу, наибольшая часть которой вечна» (часть 5, теорема 39) [16, т.1, с. 474]. Таким образом, совершенство понимается как степень приближения к Богу в аспекте Его могущества, которое отражается в человеке как способность к деятельности, активность.

Исследователь творчества Спинозы В.Н. Половцова уточняет, что активность, в его понимании, не равнозначна деятельности в обычном смысле слова: «Сама *сущность* есть *причина*, и она же есть *активность*. В полном соответствии с этим пониманием причины и потенции стоит и понимание *Спинозой* силы с точки зрения истинного познания; *сила для Спинозы есть та же сущность вещи* [18, с. 51, 77]. У Спинозы душа активна лишь постольку, поскольку она познает (по т. 1 и т. 3, ч. III), и лишь постольку можно сказать про нее безусловно, что она действует по добродетели, т. е. активность понимается как *познание*.

Живое активное действие для Спинозы не только критерий истины, не только источник вечности мыслящего духа и его разумно движущегося тела. Это верховное начало бытия вообще. Всякая вещь существует лишь в той мере, в какой она *действует* на все прочие вещи и, в конечном итоге, на самое себя. Прекращение деятельности равнозначно утрате актуального существования, хотя бы вещь по-прежнему продолжала пассивно пребывать в пространстве-времени. Пассивность для Спинозы означает небытие: это всего лишь призрак конечного бытия, его воображаемая тень [14].

Синтетический характер учения Спинозы проявляется в неразрывном единстве онтологии, гносеологии, антропологии и этики и тесной связи всех аспектов системы с психологическим учением. Через смысл жизни, которым является правильное познание Бога (познания Сущего, как Истины), в системе метафизики Спинозы заложена возможность истинного познания для человека. Этому служит пантеистическая форма метафизического учения, которое не предполагает наличия познающего субъекта и противостоящего ему объекта познания. В этой системе субъект и объект познания неразрывны, что делает возможным непосредственное усмотрение истины интуитивно-мистическим путем. Монизм метафизической системы на психологическом уровне позволяет Спинозе преодолеть неразрешимые противоречия дуалистической концепции Декарта.

Декарт является автором неразрешимой психофизической проблемы в психологии (т. е. вопроса об отношении психического к физическому). Психофизическая проблема возникла из утверждения Декарта о существовании двух субстанций (материальной, протяженной, не мыслящей – тела и субстанции мыслящей, но не протяженной – души). В результате такого противопоставления физического и психического, материального и духовного, возникла проблема соотнесения между собой этих разделенных миров, которые, тем не менее, каким-то образом в человеке взаимодействуют. Декарт, размышляя над тем, как в человеке взаимодействуют душа и тело, исходил из неявного допущения, что душа и тело – две разные вещи, две субстанции. Спиноза по-другому взглянул на эту проблему. Он рассмотрел душу и тело как две формы существования *одной и той же вещи*. Так как тело и душа – не две разные вещи, а одна и та же, только выраженная двумя разными способами, два абсолютно разных модуса одной и той же субстанции, то никакого взаимо-

действия между ними нет и быть не может и неразрешимая психофизическая проблема отпадает сама собой [14].

Тело по Спинозе – сложный, органический индивид, которому соответствует душа, представляющая собой идею этого тела. Человек (или личность) понимается как сложный органический индивидуум – некая самотождественная целостность, воспринимающаяся как тело под атрибутом протяженности и как душа под атрибутом мышления или сознания. Т. е. *личность или человеческий индивид – это «тело-душа», или, на языке Спинозы, определенный модус субстанции, воспринимаемой под обоими атрибутами* [3].

Определение Спинозой души как идеи тела означает, что всякому действию души строго соответствует какое-нибудь действие тела, и наоборот. Тело не может действовать на душу, а душа не может действовать на тело, потому, что это *одна и та же вещь*, а действовать друг на друга могут только *разные* вещи. Людям только кажется, что их душа способна воздействовать на тело, заставляя его двигаться и управлять телом. Эта иллюзия возникает оттого, что душа не знает *реальных причин*, которые управляют и ею самой, и ее собственным телом [14].

Знаменитая доктрина Спинозы о трех родах познания представляет три степени познания: 1) представление и воображение (мнение); 2) рациональное познание; 3) интуитивное познание: «Первый род познания мы называем мнением, потому что оно подвержено заблуждению и никогда не имеет места там, где мы убеждены, но лишь там, где речь идет о догадке и мнении. Второй род познания мы называем верой¹, так как вещи, воспринятые только нашим разумом, не усматриваются нами, но известны нам лишь через разумное убеждение, что это должно быть так, а не иначе. Ясным же познанием мы называем то, что происходит не из разумного убеждения, но из чувства и наслаждения самими вещами, и это познание далеко превосходит другие» [16, т. 1, с. 42].

Идеи, возникающие в представлении или воображении, всегда связаны с органами чувств. Идеи, выражающие суть человеческого мышления – рациональные, интеллектуальные. Первые всегда смутные, а вторые ясные. Без них невозможно никакое достоверное знание, образец которого дан в математике. Смутность чувственных

¹ Здесь Спиноза употребляет слово «вера» в рациональном смысле, как «разумное убеждение».

идей связана с тем, что они происходят в результате контакта человеческого тела с окружающими его предметами и явлениями природы, сам процесс человеческой жизни невозможен без таких контактов. В этих бесчисленных случаях идеи выступают в качестве образов. Они имеют сложный состав, так как заключают в себе не только природу внешних тел, воздействующих на человеческие органы чувств, но и природу самого человеческого тела, важнейший элемент которого и составляют эти органы. Представление или воображение называемое Спинозой первым родом познания, есть не что иное, как созерцание человеческой душой внешних тел посредством идей о состояниях собственного тела [15, с. 31]. Эта форма познания теоретически неадекватна по сравнению с последующими формами, но практически незаменима. Ее «ложность» заключается в недостатке ясности, так как она ограничивается частными случаями и не передает связи и отношений причин, т. е. общего порядка Природы.

Познание второго рода – ratio (рассудок), является познанием, основанном на общих для всех людей адекватных идеях (во всяком случае, все люди могут их иметь). В этом познании представлены общие характеристики вещей. Речь может идти, например, об идеях количества, формы, движения и т. д. Рациональное познание устанавливает причинную цепочку в ее необходимости. Поэтому речь идет об одной из форм адекватного познания, даже если она не самая совершенная [1]. Третий род познания у Спинозы называется интуитивным; он заключается в видении вещей как исходящих от Бога, т. е., речь идет о Божественном озарении.

Адекватное познание любой реальности у Спинозы подразумевает Бога. Как отмечают Д. Реале, Дж. Антисери, учение Спинозы станет понятным только в том случае, если принять во внимание факт, что его *рационализм* в действительности представляет собой *формальный рационализм*, выражающий видение на уровне интуиции и местами почти граничащий с мистикой. Как становится ясно из второй части «Этики», суть учения Спинозы можно выразить словами – «чувствовать и видеть все в Боге» [1].

Таким образом, с точки зрения гносеологии центральными понятиями является «адекватность» или «неадекватность» идей. Адекватные идеи суть истинные идеи, пребывающие в нас так, как они

пребывают в Боге. Эти адекватные идеи объясняются нашей сущностью или могуществом как способностью к познанию и постижению. Они выражают другую идею как причину, а также идею Бога как то, что задает эту причину. Адекватная идея верно представляет что-то, она представляет порядок и соединение вещей [1].

В Боге сомневается только тот, кто имеет ложные представления о Нем. Если бы под Богом понимали то, что следует, исчезли бы любые трудности. В формах адекватного познания нет места для случайности, все оказывается необходимым. В первом роде познания – на уровне воображения и мнения – нет различия между истинным и ложным, но уже во втором роде истинное и ложное различаются, а в третьем – тем более. Таким образом, вещи не таковы, какими они представляются воображению; они соответствуют их восприятию рассудком и разумом. Рассматривать вещи в качестве «случайных», т. е. так, что их могло бы и не быть, означает поддаваться чему-то вроде «иллюзии воображения», иначе говоря, неадекватно воспринимать действительность, ограничиваясь первым уровнем познания. Напротив, рассудку свойственно рассматривать вещи не как случайные, а как необходимые, «под знаком вечности».

Понятно, что в таких обстоятельствах нет места для свободной воли: «В душе нет никакой абсолютной или свободной воли; но к тому или другому хотению душа определяется причиной, которая в свою очередь определена другой причиной, эта – третьей, и так до бесконечности» (т. 48, ч. 2) [16, т.1, с. 327]. Из этого положения следует важнейший психологический вывод: душа не является свободной причиной собственных действий. Хотение есть не что иное, как утверждение или отрицание, сопровождающее идеи; другими словами, это означает, что по королларию к т. 49, ч. 2 – «Воля и разум – одно и то же» [16, т.1, с. 328]. При этом Спиноза уточняет, что «...под волей я разумею способность утверждения и отрицания, а не желание; я разумею... способность, по которой душа утверждает или отрицает, что истинно и что ложно, а не желание, по которому душа домогается какой-либо вещи или отвращается от нее» [16, т. 1, с. 327].

Отсюда становится понятно, почему «...ближайшей причиной всех страстей в душе мы принимаем познание. Ибо мы считаем невозможным, чтобы кто-либо, который не понимает и не познает...

мог быть подвержен любви или желанию, или иным модусам воли» [16, т. 1, с. 42].

С точки зрения теоретической психологии центральными понятиями в учении Спинозы являются «действие» и «страсть». Концепция научной психологии Спинозы обосновывается его метафизикой, особенно онтологией человека и личности как естественного индивида, являющегося частью Природы и имеющего сознание. Теория действия и страсти у Спинозы – теория природы человека и исходный теоретический конструкт его психологии. Все существующее имеет свою природу, и свой идеал совершенства. Все имеет свой порядок и качество. У животных свой идеал совершенства, у человека свой. Человеческая природа представляет собой модус Природы или Бога. В этом смысле человеческая природа потенциально божественна и естественна, надо лишь дать ей проявиться в своей изначальной определенности. Таким образом, ключевым здесь является уже этический момент, т. е. определение *добра* как того, «...что составляет для нас... средство к тому, чтобы все более и более приближаться к предначертанному нами образцу человеческой природы... под злом же то, что, как мы, наверное, знаем, препятствует нам достигать такого образца» [16, т. 1, с. 395].

В достижении этого образца совершенства решающую роль играет процесс познания. Эта философская и методологическая установка Спинозы прослеживается уже в ранней работе – «Трактате об усовершенствовании разума», посвященном выработке метода познания. Трактат начинается с прояснения вопроса о высшем благе. Спиноза не принимает представления о высшем благе как богатстве, славе и любострастии: «В самом деле, ведь то, что обычно встречается в жизни и что у людей, насколько можно судить по их поступкам, считается за высшее благо, сводится к следующим трем: богатству, славе и любострастию. Они настолько увлекают дух, что он совсем не может мыслить о каком-либо другом благе» [16, т. 1, с. 219]. Эти ценности недостоверны, так как не обеспечивают постоянной и высшей радости, с которой и должно быть связано высшее благо. Цель человеческой жизни должна состоять в достижении высшего блага, а также в том, чтобы и другие люди имели возможность его достичь. Но это возможно при условии, что разум человека очищен от ложных идей и свободен для постижения истины. Лишь в стремлении и постижении истины возможно высшее челове-

ческое совершенство. В соответствии с высшим благом определяется и добродетель: «Высшее благо для души есть познание Бога, а высочайшая добродетель – познавать Его» (ч. 4, т. 28) [16, т. 1, с. 412]. Таким образом, добродетель – способность разума, и только как таковая она определяется Спинозой как действие и образ жизни, основанные на стремлении к собственной пользе (ч. 4, т. 24) [16, т. 1, с. 410].

В вопросе о ценности познающей способности человека Спиноза солидарен со святым Иоанном Дамаскиным, который следующим образом высказывается о познании: «Нет ничего более ценного, чем познание, ибо познание есть свет разумной души. Наоборот, незнание есть тьма. Как лишение света есть тьма, так и отсутствие познания есть помрачение разума. Неразумным существам свойственно незнание, разумным – познание. Поэтому, кто будучи от природы способен к познанию и ведению... не имеет его, тот, хотя он от природы и разумен, тем не менее по нерадивости и слабости души бывает хуже неразумных» [17, с. 55].

У Спинозы адекватное познание есть путь к нравственному и духовному развитию, который состоит в преодолении страстей. В т. 4, ч. 5-й «Этики» он пишет: «...все влечения или желания составляют пассивные состояния лишь постольку, поскольку они возникают из идей неадекватных, и относятся к добродетели, как скоро они возбуждаются или рождаются от идей адекватных. <...>...нельзя придумать против аффектов никакого другого средства, которое находилось бы в нашей власти, лучше того, которое состоит в истинном познании их, ибо... не существует никакой другой душевной способности, кроме способности мышления и составления адекватных идей» [16, т.1, с. 457].

Системность и целостность «Этики» как вершины творчества Спинозы и полного выражения его учения очень хорошо прослеживается в структуре содержания. Последняя, завершающая 5-я глава называется «О могуществе разума или о человеческой свободе». 4-я глава имеет название – «О человеческом рабстве или о силах аффектов». Практический смысл его целостного учения заключается в том, что Спиноза не только философски обосновывает возможность для разума человека познавать Бога и утверждает, что это есть смысл его жизни, но и фактически предлагает практическое руководство к духовному развитию личности человека. Но, при этом,

он сначала излагает философско-антропологическую концепцию человека, как пребывающего в рабстве своих страстей (или аффектов), сопровождая ее ценнейшим психологическим учением об аффектах, которое до сих пор является актуальным для психологии и представляет перспективы путей, на которых психология может развиваться не как материалистическая естественнонаучная дисциплина, выбрасывающая проблемы духовного развития личности, а как наука, ориентированная именно на него.

Спиноза не был согласен со стоиками в том, что аффекты абсолютно зависят от человеческой воли и можно безгранично управлять ими. Из человеческого опыта известно, что для обуздания аффектов требуются навык и старание. Аффекты имеют силу, власть над людьми и определяют действия и поступки человека. В этом смысле человек является рабом аффектов. «Человеческое бессилие в укрощении и ограничении аффектов я называю рабством. Ибо человек, подверженный аффектам, уже не владеет сам собой, но находится в руках фортуны, и притом в такой степени, что он, хотя и видит перед собой лучшее, однако принужден следовать худшему» [16, т.1, с. 393]. Так как аффекты препятствуют жизни согласно разуму, от них необходимо освободиться, как необходимо освободиться от всякого рабства. Поскольку невозможно приспособить к себе внешние нам вещи – все они не зависят от нас, только познание определяет наше могущество. С помощью познания раскрывается истинная природа вещей.

Выготский также обращается к ядру проблемы страстей – связи воли и аффекта, он пишет: «Те совершенно своеобразные психологические отношения, которые существуют между сознательно действующей волей, проявляющейся в решении и намерении, и аффектом, овладевающим нашим сознанием... представляет собой истинный психологический и философский центр всего учения о страстях, не только оставались необъяснимыми с точки зрения старой теории, но просто не замечались и обходились молчанием» [9, с. 90–318]. Как специальную задачу Л.С. Выготский определял нахождение неразложимой единицы интеллекта и аффекта. Он писал, что мышление и аффект представляют части единого целого – человеческого сознания. Именно в этом положении нерасторжимой связи мышления и аффекта Выготский видит наивысшую ценность учения Спинозы. Анализируя различие учений Спинозы и Декарта,

он подчеркивает, что у Декарта проблема страстей ставится как проблема физиологическая, проблема взаимодействия души и тела. У Спинозы же, эта проблема выступает с самого начала как проблема отношения мышления и аффекта, понятия и страсти. «Это в полном смысле слова другая сторона луны, которая остается невидимой на всем протяжении учения Декарта» [9, с. 90–318].

Разрабатывая свою теорию высших психических функций, Выготский рассматривал проблему единства аффекта и интеллекта как краеугольный камень теории психического развития ребенка. Это единство проявляется как динамическая, а не как стабильная связь аффекта с интеллектом, оно обнаруживается, согласно Л. С. Выготскому, в динамической, меняющейся взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта.

Выготский придавал аффекту важнейшую роль в процессе психического развития: «...аффект открывает процесс психического развития ребенка и построение его личности и замыкает собой этот процесс, завершая и увенчивая развитие личности в целом. В этом смысле не случайно аффективные функции обнаруживают непосредственную связь как с древними подкорковыми центрами, которые развиваются первыми и лежат у основания мозга, так и с самыми новыми, специфически человеческими областями мозга (лобными долями), развивающимися позднее всех. В этом факте находит анатомическое выражение то обстоятельство, что аффект есть альфа и омега, начальное и конечное звено, пролог и эпилог всего психического развития» [7, с. 269–317]. На этой ранней стадии развития воля и аффект совпадают: «Самое замечательное, для... ранней стадии развития воли то, что в примитивной психической жизни воля и аффект тождественны. Каждый аффект в то же время тенденция, каждая тенденция принимает черты аффекта» [8, с. 281]. Соответственно, если, согласно Спинозе – воля и разум – одно и то же, то именно разум является ведущей силой развития личности, которая заключается в преодолении аффекта, что совпадает с пониманием психического развития Л. С. Выготским.

Этический смысл учения Спинозы раскрывается им в связи психологических понятий – *аффект* и *способность мыслить*: «Аффект лишь постольку бывает дурен или вреден, поскольку он препятствует душе в ее способности мыслить...» [16, т.1, с. 459].

Об этом же он говорит в 10-й теореме пятой части «Этики»: «Пока мы не волнуемся аффектами, противными нашей природе, до тех пор мы сохраняем способность приводить состояния тела в порядок и связь сообразно с порядком разума...<...> Аффекты, противные нашей природе... дурны постольку, поскольку они препятствуют душе познавать. ...пока мы не волнуемся аффектами, противными нашей природе, до тех пор способность души, вследствие которой она... стремится к познанию вещей, не находит для себя препятствия. А потому душа сохраняет способность образовывать ясные и отчетливые идеи и выводить их одни из других... и, следовательно... до тех пор мы сохраняем способность приводить состояния тела в порядок и связь сообразно с порядком разума...» [16, т.1, с. 459–460].

Обосновывая предлагаемый путь нравственного развития, Спиноза говорит о важности правильного образа жизни: «Благодаря... способности приводить состояния тела в правильный порядок и связь мы можем достигнуть того, что нелегко будем поддаваться дурным аффектам. Ибо... для того, чтобы воспрепятствовать аффектам, приведенным в порядок и связь сообразно с порядком разума, требуется большая сила, чем для аффектов неопределенных и беспорядочных. Таким образом, самое лучшее, что мы можем сделать, пока еще не имеем совершенного познания наших аффектов, это принять правильный образ жизни или твердые начала для нее, всегда помнить о них и постоянно применять их в единичных случаях, часто встречающихся в жизни, дабы таким образом они широко действовали на наше воображение и всегда были у нас наготове» [16, т.1, с. 460].

Кульминацией практической психологии Спинозы является путь преодоления негативных (неадекватных) страстей любовью: «... в числе правил жизни мы поставили... побеждать ненависть любовью и великодушием, а не отплачивать за нее взаимной ненавистью. Однако для того, чтобы это предписание разума всегда иметь перед собой, где только оно потребуется, должно часто думать и размышлять об обыкновенных обидах людей и о том, каким образом и каким путем всего лучше можно отвратить их от себя посредством великодушия. Таким путем образ обиды мы соединим с воображением такого правила, и... оно будет восставать перед нами всегда, как только нам будет нанесена обида» [16, т.1, с. 460].

Завершает теоретическое обоснование «Этики» ода любви к Богу. Теоремы с 12 по 37-ю посвящены обоснованию любви к Богу, как к средству совершенствования человека, достижения блаженства и как к средству приобретения вечной жизни.

Таким образом, подводя итог, можно заключить, что в своем учении Спиноза не только метафизически обосновывает способность человека к нравственному совершенствованию, но и намечает практический путь к его достижению.

Список литературы

1. Антисери Д., Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней. Кн.3. – СПб., 1996.
2. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – №5.
3. Вартофский М. Действие и страсть. Конструкция научной психологии у Спинозы // Альманах «Восток». Философия практики и культура // Вып. № (25/26). – 2005.
4. Веселова Е.К. Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 316 с.
5. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – М.: МГППУ, Смысл. 2003. – 240 с.
6. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 1. – М.: Академия, 2006. – 432 с.
7. Выготский Л.С. Младенческий возраст / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1982.
8. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т 5. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1982-1964. – С. 213.
10. Дворецкая М.Я. Концепция человека в религиозно-философском учении восточно-христианской церкви эпохи средневековья: психологический аспект. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2004. – 250 с.
11. Дильтей В. Описательная психология. – СПб.: Алетейя, 1996.
12. Клевер В. Материальная логика в философии Спинозы // Историко-философский ежегодник-88. – М., 1989. – С. 332–344.
13. Коржова Е.Ю. Психология личности. Типология теоретических моделей. – СПб.: Институт практической психологии. 2004. – 542 с.
14. Майданский А.Д., Декарт и Спиноза о природе души: «мыслящая субстанция» или «идея тела»? Психология и философия: возвращение души. – М., 2003. – С. 76–91.
15. Соколов В.В. Спиноза. – М.: Мысль, 1977.
16. Спиноза Б. Сочинения: в 2 т. – СПб.: Наука, 1999.
17. Творения преподобного Иоанна Дамаскина. Источник знания. – М.: Индрик, 2002.
18. Половцова В.Н. К методологии изучения философии Спинозы. – М.: Товарищество Кушнерев и К°, 1913.
19. Эммонс Р.А. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9228.8 – 057.87 : 159.923.2

А. Г. Маклаков, И. Д. Головешкин

Особенности адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза

Изучение влияния факторов образовательной среды вуза на психологические и психофизиологические характеристики студентов первого курса способствует пониманию изменений, происходящих в личности молодого человека при изменении привычных условий жизни и деятельности, при частичном изменении ведущего вида деятельности, присущего данному возрастному периоду.

Практическая значимость выполненного исследования состоит в том, что на его основе можно предложить систему мероприятий по сопровождению адаптации студентов к условиям обучения в вузе, включающих психодиагностику, психокоррекционные мероприятия и оказание индивидуальной психологической помощи.

Factors of educational environment that influence psychological and psycho-physiological characteristics of the first year students are analyzed in the article. That issue helps to understand changes of the personality of young people when social surroundings and occupational conditions are changing.

Practical significance of the results is that various forms of psychological support to students adapting to the Institute of Higher Education educational environment can be suggested, which include psycho diagnostics and psychological counseling.

Ключевые слова: адаптация, трудности в обучении, образовательная среда вуза.

Key words: adaptation, educational difficulties, educational environment of Institute of Higher Education.

Проблема адаптации в психологии не нова. Значительный вклад в формирование теоретических основ социально-психологической адаптации внесли современные отечественные ученые, которые рассматривают адаптацию как биологическое приспособление к среде (Р. М. Баевский, Е. А. Горелова, А. М. Крупник, В. И. Медведев), как процесс активного взаимодействия индивида и социального окружения (П. К. Анохин, А. Ю. Александровский, Ф. Б. Березин, А. М. Вейн), одновременно и как процесс и как результат приспособления (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Маклаков, А. Б. Георгиевский), как механизм развития личности (А. А. Ре-

ан, С. Т. Посохова, А. А. Алдашева, С. И. Розум и др.). Вместе с тем, несмотря на постоянный интерес к изучению проблем адаптации, приходится признать, что еще недостаточно комплексных психологических исследований, посвященных приспособляемости учащихся к условиям новой системы обучения.

Понятие «адаптация» – одно из основных в научном исследовании организма, поскольку именно его механизмы, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования в постоянно изменяющихся условиях среды. Благодаря процессу адаптации достигается оптимизация функционирования систем организма и сбалансированность в системе «человек-среда». Начиная с работ К. Бернара [6], выдвинувшего концепцию о постоянстве внутренней среды организма, адаптация рассматривается как совокупность динамичных образований, как соотношение между неравновесными системами.

В развитии большинства адаптационных реакций прослеживаются два этапа, а именно: начальный этап срочной, но не совершенной адаптации и последующий этап совершенной, долговременной адаптации [4]. Срочная адаптационная реакция возникает непосредственно после начала действия раздражителя и, следовательно, может реализовываться лишь на основе готовых, ранее сформированных физиологических механизмов. Особенность ее состоит в том, что деятельность организма протекает на пределе его физиологических возможностей, при почти полной мобилизации функционального резерва, и далеко не в полной мере обеспечивает адаптационный эффект. Следовательно, реализуется «с места», но оказывается несовершенной. Долговременная адаптация возникает постепенно, в результате длительного или многократного воздействия на организм факторов среды и характеризуется тем, что в итоге постепенного количественного накопления приобретает новое качество – он из неадаптированного превращается в адаптированный. Именно переход от срочного, к долговременному является узловым моментом адаптационного процесса, делает возможной жизнь организма в новых условиях, расширяет сферу его обитания и свободу поведения в меняющейся среде. Механизмом этого перехода является обеспечение реакции организма на факторы среды не отдельными органами, а определенным образом ориентированными и соподчиненными между собой системами.

Несмотря на то, что механизмы регуляции адаптационных реакций у всех людей однотипны, исход адаптации может быть различным даже при воздействии одного и того же стрессора. Это явление связано с индивидуальностью человека, его пределами нормального функционирования, которые отражают наличие функциональных резервов и которые можно охарактеризовать как разность

между максимально допустимым уровнем его специфической функции в условиях физиологического покоя, и как готовность организма выполнить заданную деятельность в указанное время. В настоящее время разработан целый ряд интегральных показателей, оценивающих физиологические резервы организма. Однако, по мнению А.Г. Маклакова, в формировании функциональных состояний особая роль принадлежит субъективной стороне, опосредуемой личностными особенностями индивида, что определяет необходимость более глубокого изучения механизмов психической регуляции адаптационных процессов [3].

Под социальной адаптацией, по мнению А.Г. Маклакова, подразумевается постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, при этом важнейшим ее аспектом является принятие индивидом определенной социальной роли (процесс социализации) [3].

Очевидно, что нарушение баланса в системе «человек-среда» возникает не как следствие пассивного восприятия субъектом жизненных событий, а в результате активного взаимодействия.

Б. Рубин и Ю. Колесников называют адаптацией студентов процесс «вхождения личности» в совокупность ролей и форм деятельности, усматривая главный момент этого процесса в содержательном, творческом приспособлении индивида к особенностям избранной им профессии и специальности с помощью учебного процесса [5]. Результатом адаптации студента, по их мнению, является положительное отношение его к избранной профессии, поглощенность ею, и этот результат фиксируется показателями академической успеваемости.

Исследования проведенные Кагановым А.Б., показали, что 70 % студентов первых курсов, 55 % студентов вторых и 53 % – третьих испытывают затруднение в связи с переходом на вузовские формы обучения. Среди причин, вызывающих эти трудности, студенты всех курсов поставили на первое место необходимость организовать самостоятельную учёбу. Трудности адаптации, в свою очередь, оказывают значительное влияние на успеваемость студентов. При этом 58 % студентов первых-третьих курсов жалуются на утомление от занятий [1]. Аналогичные затруднения студентов отмечают и другие исследователи. М.В. Левченко приходит к выводу, что у первокурсников недостаточно сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности [2].

С целью изучения влияния факторов образовательной среды вуза на психологические и психофизиологические характеристики студентов первого курса на факультете психологии Ленинградского

государственного университета имени А.С. Пушкина проводилось комплексное исследование. В исследовании приняло участие 150 человек.

В ходе исследования изучалось наличие взаимосвязей между психологическими и психофизиологическими характеристиками обучаемых. Кроме этого, был разработан опросник, отражающий наиболее актуальные проблемы, с которыми, возможно, сталкиваются студенты, начиная обучение в вузе. Опросник был задуман таким образом, что максимальное значение вопроса указывает на наличие проблемы в той или иной сфере деятельности и, наоборот, минимальное значение – на отсутствие проблем. Исследование проводилось лонгитюдным методом.

Студентам перед началом занятий предлагалось ответить на вопросы опросника и одновременно снимались показатели по отдельным психофизиологическим характеристикам: частота сердечных сокращений, систолическое и диастолическое давление, время задержки дыхания на вдохе и на выдохе и т. д.

В результате проведенного исследования были выявлены те сферы привычной жизни и деятельности молодых людей, которые оказались наиболее подвержены определенным изменениям. Так, было установлено, что в течение первого семестра у студентов наблюдаются достоверные изменения в пяти сферах: взаимоотношения в семье, взаимоотношения с администрацией вуза, изменение привычного распорядка дня, изменение привычной системы обучения и успеваемость (рис.).

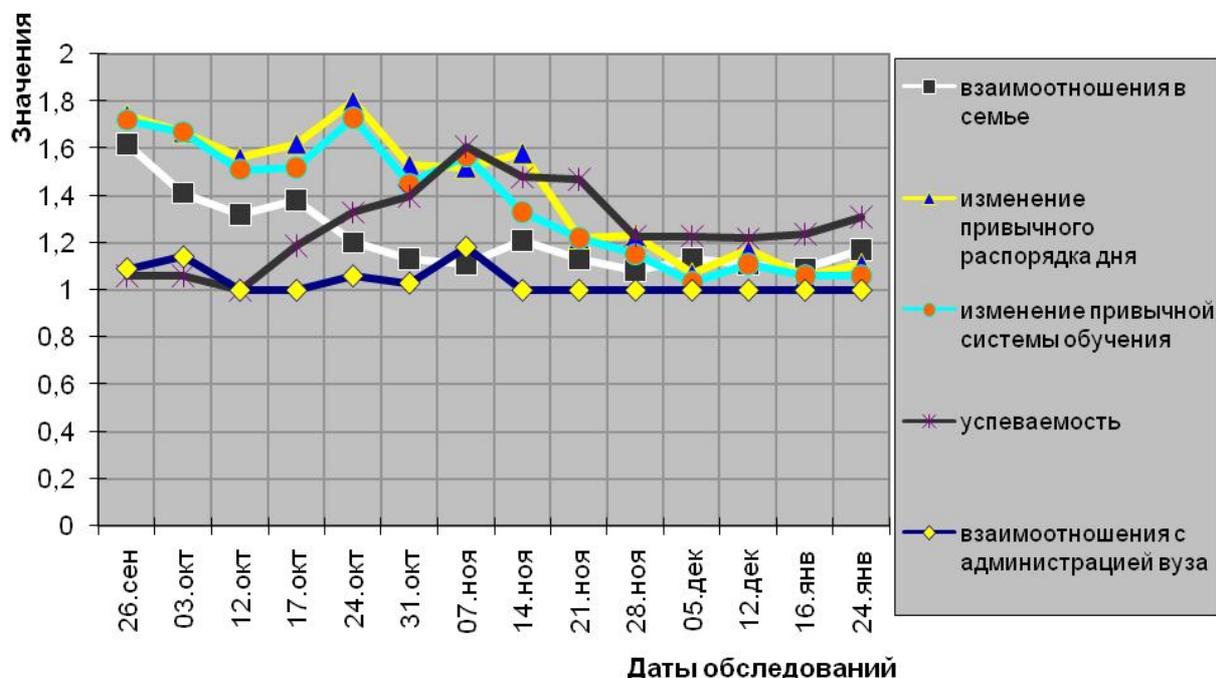


Рис. Динамика факторов образовательной среды, вызывающих у студентов определенные трудности

На рис. представлена подробная динамика характеристик по тем аспектам жизни и деятельности, которые подвергаются максимальным изменениям при поступлении выпускника общеобразовательной школы в вуз. За начальную точку отсчета было принято первое психодиагностическое обследование и все сравнения проводились по отношению к показателями первого обследования.

Анализ динамики факторов образовательной среды, вызывающих у студентов определенные трудности, и их актуальность предоставил возможность увидеть основные направления в адаптации к образовательной среде вуза. Так, в течение первых шести недель устанавливается определенная система взаимоотношения с администрацией вуза (факультета), т. е. происходит формирование определенных социальных стереотипов поведения, ориентированных на соблюдения тех норм и правил, которые существуют в вузе.

Вместе с тем, в течении первых трех недель происходит изменение отношений с близкими родственниками. Вероятно, это связано с изменением социального статуса обследованных молодых людей (из школьников «превратились» в студентов, что воспринимается как процесс быстрого взросления). Причем процесс изменения отношений с ближайшими родственниками наиболее выражен у тех студентов, которые стали жить в студенческом общежитии.

Причем не вызывает сомнения, что характер изменения семейных взаимоотношений связан не только со студентами, но и их родителями. Это может быть обусловлено разными причинами, например, признанием родителями взрослости и самостоятельности своих детей, или переоценкой ценности взаимоотношения со своими детьми и др.

В течение восьми недель длится привыкание к новым для первокурсников распорядку дня и системе обучения. Это связано, прежде всего, с изменением характера учебных занятий и особенностями организации учебного процесса.

Кроме этого, весьма интересна динамика отношения студентов к проблеме успеваемости. Так, в течение первых двух недель успеваемость не вызывает никакого беспокойства. Вероятно, это связано с тем, что у первокурсников возникает ощущение, что их никто не контролирует в плане посещаемости занятий, а также в отношении того, что никого не интересует, как они усваивают учебный материал. Однако это ощущение ошибочно, поскольку в течение первых двух недель октября деканат факультета проводит первый анализ посещаемости студентами занятий и делает это регулярно на протяжении всего учебного года. На основании проведенного анализа со студентами, у которых наблюдается низкая учебная дисциплина, проводятся определенные мероприятия воспитательного характера. В результате на протяжении последующих одиннадцати недель

проблемы с возможностью возникновения задолженности в обучении и, соответственно, получения отказа в допуск к зачетно-экзаменационной сессии актуализируются.

Таким образом, адаптация обучаемых к образовательной среде вуза вызывает перестройку стереотипа представлений у студентов-первокурсников о взаимоотношениях между субъектами учебного процесса, об учебном процессе в целом, а также организации распорядка дня. Следовательно, можно предположить, что факторы образовательной среды оказывают влияние на личностную и субъект-объектную сферы обучаемых. Остается выяснить, в какой мере индивидуальные особенности студентов задействованы в процессе адаптации к новым условиям.

Подробный анализ результатов исследования динамики физиологических характеристик студентов на протяжении первого семестра обучения позволил установить, что показатели всех изучаемых физиологических характеристик характеризуются наличием определенного колебания в зоне высоких физиологических резервов. Наличие подобной закономерности уже само по себе способствует возникновению вопроса следующего содержания: если значения физиологических параметров, которые в той или иной степени характеризуют индивидуальную сферу обучаемого, все же колеблются в определенных пределах и с разным уровнем достоверности различий между первым и последующими днями психодиагностических обследований, то влияют ли факторы образовательной среды на эти изменения?

На этот вопрос можно ответить, рассмотрев характер взаимосвязи результатов исследования влияния факторов образовательной среды на личность студентов-первокурсников с полученными характеристиками отдельных физиологических параметров организма студентов.

Так, взаимоотношения с администрацией вуза рассматриваются студентами как фактор среды, вызывающий определенные трудности в организации их повседневной жизни. Выявлено, что проблема в установлении взаимоотношений с администрацией вуза у студентов, при индивидуальном рассмотрении, носит ситуативный характер, однако прослеживается общая тенденция, заключающаяся в ее актуализации в течение определенного периода обучения. Другими словами можно сказать, что в течение первых восьми недель происходит приспособление студентов к данному фактору образовательной среды, оказывающему весьма значимое влияние на личность обучаемого.

Вероятно, речь идет о краткосрочной адаптации личности к данному фактору. Последующее отсутствие изменений по рассматриваемому фактору может указывать на переход краткосрочного

этапа адаптации в долговременный. При этом, исследуя взаимосвязь психофизиологических характеристик с показателем, характеризующим «Установление взаимоотношений с администрацией вуза», выявлено, что для поддержания адаптационной системы студента первого курса в состоянии равновесия под действием фактора образовательной среды «Установление взаимоотношений с администрацией вуза», в первой половине семестра необходимы некоторые энергетические затраты организма, что вполне соответствует теории перехода краткосрочной адаптации в долговременную. При этом не вызывает сомнения, что характер установленного равновесия в отношении данного фактора образовательной среды будет в той или иной степени влиять на характер изменения функционального состояния организма на протяжении всего периода обучения.

Интересным представляются наблюдения за изменениями в осознании студентами проблемы, возникающей от наличия или возможности получения задолженности в учебе и соотношении данной проблемы с изменениями физиологических показателей организма. В течение первых трех недель данная проблема не представляется актуальной. Затем на четвертой-седьмой неделях происходит повышение значимости проблемы до $p \leq 0,05$, затем на восьмой неделе и далее значения показателя, характеризующего наличие проблемы от фактора «задолженность по обучению» снижаются до уровня значимости $p \leq 0,1$.

В течение первых четырех недель обучения корреляционных связей между рассматриваемыми характеристиками и физиологическими показателями функционального состояния организма не наблюдаются ($p \leq 0,1$). Далее появляются кратковременные связи фактора успешности обучения (на уровне тенденций) с дисистолическим артериальным давлением – пятая-шестая неделя ($p \leq 0,05$), систолическим артериальным давлением – пятая-шестая неделя ($p \leq 0,05$), способностью к задержке дыхания на выдохе – седьмая неделя ($p \leq 0,01$). Далее на восьмой-одиннадцатой неделях корреляционные связи отсутствуют. На двенадцатой неделе повторяется кратковременная связь с дисистолическим давлением ($p \leq 0,05$) и способностью к задержке дыхания на входе ($p \leq 0,05$), характеризующей состояние кардиореспираторной системы. На семнадцатой неделе наблюдается тесная взаимосвязь фактора со способностью к задержкам дыхания на входе ($p \leq 0,001$) и на выдохе ($p \leq 0,01$). На восемнадцатой неделе корреляционная связь фактора со способностью к задержке дыхания пропадает.

Таким образом, можно предполагать, что успешность обучения является не только одним из наиболее значимых факторов образовательной среды, но и фактором, вызывающим у большинства сту-

дентов напряжение физиологических механизмов организма на различных этапах обучения, вызванных процессом адаптации к новым условиям.

Другим фактором образовательной среды, вызывающим определенные проблемы в адаптации к новым условиям, студенты указывают изменение привычного распорядка дня. Наличие корреляционной связи между субъект-деятельностной сферой и индивидуальными характеристиками, указывает на наличие краткосрочного этапа адаптации по фактору «Изменение привычного распорядка дня», который длится на протяжении первых семи недель и завершается переходом в долговременную адаптацию. Следовательно, средне-статистическому студенту требуется около семи недель, чтобы привыкнуть к новой системе организации занятий и учебного дня в целом. Соответственно, если конкретный студент за этот промежуток времени не сможет приспособиться к новому распорядку дня, то это будет свидетельствовать о наличии у такого студента осложнения в адаптации к образовательной среде, что, в свою очередь, указывает на необходимость оказания ему соответствующей психологической помощи.

Таким образом, в решении проблемы по изменению стереотипа о способах, методах и приемах обучения в новой среде, сфера, индивида хотя бы и краткосрочно, но все же участвует, т.е. определенные адаптационные перестройки происходят и на уровне физиологических систем организма и изменения психофизиологических характеристик.

Следовательно, исследование, проведенное по выявлению факторов образовательной среды, вызывающих у студентов определенные трудности, и анализ динамики некоторых личностных и физиологических характеристик с данными факторами, предоставили возможность увидеть основные направления в адаптации студентов к образовательной среде вуза, которая сопряжена с перестройкой стереотипов представлений о взаимоотношениях с близкими родственниками, администрацией вуза, представлений об организации учебного процесса в вузе и распорядка дня. Установление этих фактов позволило сделать предположение о том, что факторы образовательной среды оказывают влияние на личностную и субъект-объектную сферы обучаемых.

Вместе с тем обнаружено, что каждый из рассматриваемых факторов в определенные периоды имеет различные по длительности и интенсивности корреляционные связи с физиологическими характеристиками. Что позволило утвердиться в парадигме о взаимосвязи всех структур индивидуальности и сделать предположение о доминировании, в процессе адаптации обучаемых к образовательной среде вуза, субъект-деятельностной и личностной сфер над ин-

дивидной. Вместе с тем, этапы актуализации проблем и взаимосвязи с изменениями физиологических характеристик, предположительно дают возможность установить момент перехода краткосрочной адаптации в долговременную, что весьма важно для организации психолого-педагогического сопровождения студентов в период их адаптации к образовательной среде вуза.

Актуальность и практическая значимость выполненной научно-исследовательской работы заключается в том, что полученные результаты позволяют организовывать мероприятия по психологическому сопровождению студентов и своевременно оказывать психологическую помощь тем обучаемым, кто испытывает осложнения в адаптации. Причем дальнейшие научные исследования могут быть связаны с поиском наиболее эффективных средств оказания психологической помощи студентам и разработки общей системы организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Список литературы

1. Каганов А.Б. Рождение гражданина. – М., 1983.
2. Левченко М.В. К вопросу об адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в педвузе // Психологические и социально- психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1983.
3. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1996.
4. Меерсон Ф.З. Физиология адаптационных процессов. – М.: Наука, 1986. – 635 с.
5. Рубин Б.Г., Колесников Ю.С. Студент глазами социолога. – Ростов н/Д., 1986. – 277 с.
6. Bernar K. (Бернар К.) Лекции по экспериментальной патологии. – М.: Биомедгиз, 1938.

Непосредственное и отсроченное воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей

Представлены результаты исследования воспроизведения учебного материала школьниками 12–13 лет с различным уровнем развития мнемических способностей. Показано, что эффективность непосредственного и отсроченного воспроизведения учебного материала является следствием системного взаимодействия функциональных, операционных и регулирующих механизмов, обуславливающих уровень развития мнемических способностей.

Results of the research of reproduction of educational material by 12–13 years old schoolchildren with different levels of the mnemonic abilities are presented in the article. It is shown that the efficiency of the direct and deferred reproduction of the educational material results from the interaction of functional, operational and regulating mechanisms which determine the level of the development of mnemonic abilities.

Ключевые слова: запоминание, воспроизведение, мнемические способности, функциональные механизмы, операционные механизмы, регулирующие механизмы.

Key words: mnemonic abilities, direct and deferred reproduction, functional mechanisms, operational mechanisms, regulating mechanisms.

В структуре учебной деятельности мнемические процессы выступают как важнейшее условие её эффективности. Память справедливо считают основой обучения, успешность которого связывают с полнотой усвоения знаний, прочностью их сохранения во времени, готовностью к адекватному использованию в различных ситуациях познавательной и практической деятельности [1].

Большинство работ посвящено исследованию запоминания через непосредственное воспроизведение, что затрудняет создание целостной картины функционирования памяти и мнемических способностей [1, 4]. Процессы воспроизведения традиционно рассматриваются как проявления особенностей запоминания. Признавая объективно существующую связь этих процессов в едином познавательном акте, следует отметить назревшую необходимость изучения процесса воспроизведения как относительно самостоятельного проявления памяти.

Воспроизведение – это процесс репродукции или реконструкции ранее запомненного материала. По нашему мнению, безусловный по значимости материал по вопросу реконструкции при воспроизведении находится в работе Ф. Бартлетта «Воспоминание» [8]. Из отечественных психологов вопросы реконструкции материала при воспроизведении изучали П.П. Блонский, А.А. Смирнов, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Комм, М.Н. Шардаков, Л.В. Занков, Д.М. Маянц, Х.Р. Еникеев, А.И. Липкина, Т.А. Корман.

Мнемические способности рассматриваются как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [5, 7]. Представления о мнемических способностях как системе разноуровневых механизмов дают возможность приблизиться к объяснению причин различной эффективности непосредственного и отсроченного воспроизведения учебного материала.

В связи с этим целью настоящего исследования явилось изучение воспроизведения учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей. Объект исследования – мнемическая деятельность школьников 12–13 лет. Предмет исследования – непосредственное и отсроченное воспроизведение учебного материала школьниками 12–13 лет с различным уровнем развития мнемических способностей. Исследование проводилось на базе sixth классов общеобразовательных школ города Орехово-Зуево Московской области. Объём выборки составил 96 школьников 12–13 лет.

Методология исследования

Исследование осуществлялось в несколько этапов: 1. Диагностика мнемических способностей; 2. Запоминание и непосредственное воспроизведение текста; 3. Воспроизведение текста спустя сутки; 4. Воспроизведение текста спустя неделю; 5. Воспроизведение текста спустя год.

Изучение мнемических способностей школьников осуществлялось с использованием методики диагностики мнемических способностей Л. В. Черемошкиной [5, 297]. В основу данной методики положен метод развертывания мнемической деятельности [7]. Методика диагностики мнемических способностей предусматривает использование 10 карточек с изображенными на них фигурами нарастающей сложности, которые состоят из прямых пересекающихся линий. Время предъявления каждой карточки следующее: с 1-го по

10-е предъявление – 1 с; с 11-го по 20-е – 2 с; с 21-го по 30-е – 3 с и т. д. Невербальный бессмысленный материал и указанный порядок его предъявления позволяют «развернуть» мнемическую деятельность и вычленивать продуктивность реализующих ее механизмов: функциональных, операционных и регулирующих.

Для диагностики мнемических способностей школьников 12–13 лет мы использовали две фигуры из предлагаемого набора – 2 и 3. Показателем продуктивности запоминания с опорой на функциональные механизмы является время запоминания карточки № 2. Для определения эффективности и качественного своеобразия запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам учитывалось время запоминания карточки № 3. Кроме того, данная методика предполагает опрос испытуемого в соответствии с 30-ю разработанными для определения качественного своеобразия мнемических способностей вопросами [5, с. 300]. Качественный анализ самоотчетов испытуемых позволяет сделать вывод об уровне развития мнемических способностей. Использовались следующие показатели: продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы; эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам; уровень развития регулирующих механизмов; уровень обработки материала; уровень развития мнемических способностей.

В качестве экспериментального материала для исследования воспроизведения учебного текста использовался отрывок из учебника по биологии для 6-х классов общеобразовательных учреждений [3]. Выбранный нами текст из учебника по биологии дает возможность исследовать как функциональную и операционную, так и регулируемую стороны памяти (приложение 3). На данном этапе подготовки экспериментального исследования использовался прием выделения смысловых единиц содержания текста. Под смысловыми единицами понимаются слова (понятия, термины и т. п.) и словосочетания с наибольшей смысловой нагрузкой. При определении необходимого количества составляющих экспериментальный материал смысловых единиц, мы опирались на закономерности функционирования памяти, в частности, на показатель объема кратковременной памяти: 7 ± 2 единицы [2]. Текст «Семейство паслёновые» включает 8 смысловых единиц, 27 предложений, 268 слов. Подсчитывались следующие показатели: количество правильно воспроизведенных смысловых единиц, предложений, слов; количество искажений; количество и характер привнесений в оригинал. Время воспроизведения не ограничивалось, текст предъявлялся один раз.

Результаты исследования и их обсуждение

По методике диагностики мнемических способностей были получены следующие результаты. Время запоминания карточки № 2 свидетельствует о продуктивности функциональных механизмов мнемических способностей. 23,99 % испытуемых имеют очень высокую продуктивность функциональных механизмов, 28,13 % – высокую 18,75 % – выше среднего, 10,42 % – среднюю, 6,25 % – ниже среднего, 3,13 % – низкую, 5,21 % – очень низкую. При этом 4,17 % школьников не справились с запоминанием простого материала.

По времени запоминания карточки № 3 можем судить об эффективности запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам. Результаты запоминания карточки № 3 свидетельствуют о том, что 16,67 % испытуемых отличаются очень высокой эффективностью запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам, 28,13 % – высокой, 21,88 % – выше среднего, 9,38 % – средней, 1,04 % – ниже среднего уровня. 22,92 % школьников не справились с запоминанием усложненного материала.

Операционные механизмы мнемических способностей функционируют на разных уровнях обработки запоминаемого материала: перцептивном, образном, мыслительном [5]. Выделение уровней реализации операционных механизмов мнемических способностей производилось с учетом результатов опроса. 31,25 % нашей выборки запоминают материал при доминировании перцептивного уровня реализации операционных механизмов мнемических способностей; 20,83 % продемонстрировали доминирование образной обработки; а 25 % – мыслительной. 22,92 % испытуемых не справились с заданием по карточке № 3.

Распределение выборки испытуемых по уровням развития мнемических способностей показало, что у 21,88 % школьников, находящихся на первом уровне развития, процесс запоминания совершается с опорой на функциональные механизмы, так как операционные механизмы еще не появились. Для большинства школьников – 46,88 % – характерен второй уровень развития. Главная особенность этого уровня – появление в структуре памяти операционных механизмов. 31,25 % школьников имеют третий уровень развития мнемических способностей, сущность которого заключается в появлении регулирующих механизмов.

Результаты изучения эффективности и качественного своеобразия воспроизведения учебного материала школьниками с низким и высоким уровнями развития мнемических способностей представлены в таблицах.

У школьников с низким уровнем развития мнемических способностей запоминание совершается с опорой на функциональные механизмы, так как операционные ещё не появились. Их отсутствие не

означает, что любая обработка материала не происходит. Для школьников 12–13 лет с первым уровнем развития мнемических способностей характерно проявление операционных механизмов перцептивного уровня: группировки, ассоциации, повторения, выделения опорных пунктов. Испытуемые данной группы отталкиваются только от особенностей материала. На первом уровне развития мнемических способностей регулирующие механизмы не сформированы. Распределение результатов непосредственного и отсроченных воспроизведений текста школьниками с низким уровнем развития мнемических способностей представлено в табл. 1.

Таблица 1

Показатели воспроизведения учебного материала школьниками 12–13 лет с низким уровнем развития мнемических способностей

Показатели	Непосредственное воспроизведение		Воспроизведение спустя сутки		Воспроизведение спустя неделю		Воспроизведение спустя год	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
КВСЕ	2,33	1,55	2,28	1,55	2,21	1,4	1,42	0,66
КВП	4,51	3,44	4,72	3,53	4,93	3,77	3,19	3,44
КВС	31,65	25,49	33,46	28,53	29,15	27,32	21	19,51
КП	0,42	1,37	0,68	2,39	0,57	2,43	0,91	2,1
КИ	2,02	1,67	2,4	1,49	2,8	1,52	1,31	0,66

Примечание: М – среднее значение, σ – стандартное отклонение, КВСЕ – количество воспроизведенных смысловых единиц, КВП – количество воспроизведенных предложений, КВС – количество воспроизведенных слов, КП – количество привнесений, КИ – количество искажений.

У школьников с низким уровнем развития мнемических способностей значение среднего по количеству смысловых единиц от непосредственного воспроизведения к воспроизведению спустя год уменьшается. Среднее значение по количеству предложений и искажений увеличивается спустя неделю, а спустя год уменьшается. Значение среднего по количеству слов достигает максимума, при воспроизведении спустя сутки. Значение среднего по количеству привнесений возрастает при воспроизведении спустя сутки, а спустя неделю уменьшается (табл. 1).

На высоком уровне развития мнемических способностей появляются все основания рассматривать процесс запоминания как деятельность. У школьников 12–13 лет с третьим уровнем развития мнемических способностей наряду с операционными механизмами перцептивного и образного уровней наблюдается тенденция к появлению операционных механизмов мыслительного уровня (аналогия, структурирование, систематизация). Результат достигается благодаря тому, что операционные механизмы образуют с функциональными механизмами систему, появляются регулирующие механизмы. Процесс мышления на этом уровне функционирования памяти вы-

полняет по отношению к иным познавательным способностям интегрирующую роль.

Распределение результатов непосредственного и отсроченных воспроизведений текста школьниками 12–13 лет с высоким уровнем развития мнемических способностей представлено в табл. 2.

Таблица 2

Показатели воспроизведения учебного материала школьниками 12–13 лет с высоким уровнем развития мнемических способностей

Показатели	Непосредственное воспроизведение		Воспроизведение спустя сутки		Воспроизведение спустя неделю		Воспроизведение спустя неделю	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
КВСЕ	3,57	1,27	3,65	1,58	3,03	1,33	1,83	0,83
КВП	6,09	2,06	6,14	2,48	5,89	2,9	3,87	1,78
КВС	41,12	15,94	43,37	19,67	39,58	23,14	27,31	15,93
КП	0,71	1,23	0,83	0,83	1,15	1,88	1,32	1,41
КИ	1,54	0,95	1,86	1,27	1,56	1,5	0,89	0,87

Примечание: М – среднее значение, σ – стандартное отклонение, КВСЕ – количество воспроизведенных смысловых единиц, КВП – количество воспроизведенных предложений, КВС – количество воспроизведенных слов, КП – количество привнесений, КИ – количество искажений.

У школьников с высоким уровнем развития мнемических способностей значение среднего по количеству смысловых единиц, предложений и слов увеличивается спустя сутки, а спустя неделю уменьшается. Среднее значение по количеству привнесений увеличивается от непосредственного воспроизведения к воспроизведению спустя год. Значение среднего по количеству искажений достигает максимума, при воспроизведении спустя сутки (табл. 2).

Следует отметить, что школьники 12–13 лет с развитыми регулирующими механизмами (высокий уровень) непосредственно, и отсрочено воспроизводят больше смысловых единиц, предложений и слов, чем испытуемые, опирающиеся при запоминании и воспроизведении на природную память (низкий уровень). Появление в структуре мнемических способностей регулирующих механизмов приводит к увеличению количества привнесений как при непосредственном, так при отсроченном воспроизведении. Учащиеся с мыслительным уровнем обработки допускают меньше искажений учебного материала, чем школьники с перцептивным уровнем обработки.

Полученные результаты непосредственного и отсроченных воспроизведений текста школьниками 12–13 лет с различным уровнем развития мнемических способностей свидетельствуют о связи уровня с эффективностью воспроизведения учебного материала. Воспроизведения учащихся с различным уровнем развития мнемических способностей имеют свою специфику, и отличаются не только количеством, но и качеством восстановленного материала [6].

Таким образом, эффективность непосредственного и отсроченного как спустя сутки, спустя неделю, так и спустя год воспроизведений является следствием системного взаимодействия функциональных, операционных и регулирующих механизмов. Чем выше уровень развития мнемических способностей, тем выше эффективность всех исследуемых видов воспроизведения. Развитие мнемических способностей представляет собой развитие системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов. Каждый из этих этапов имеет свои особенности, определяющие субъектные и субъективно-личностные тенденции процесса воспроизведения.

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие **выводы**:

1. Эффективность и качественное своеобразие как непосредственного, так и отсроченного воспроизведения учебного текста, обусловлены продуктивностью функциональных механизмов и эффективностью системного взаимодействия функциональных, операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей. Чем выше эффективность и уровень развития мнемических способностей, тем выше успешность воспроизведения учебного материала.

2. Эффективность непосредственного воспроизведения учебного материала определяется продуктивностью функциональных механизмов мнемических способностей.

3. Успешность отсроченного воспроизведения учебного материала обусловлена эффективностью и уровнем реализации операционных механизмов мнемических способностей.

4. Наличие регулирующих механизмов в структуре мнемических способностей субъекта повышает показатели как непосредственного, так и отсроченного воспроизведения учебного материала.

Список литературы

1. Бочарова С. П. Психология и память. Теория и практика для обучения и работы. – Харьков, 2007. – 382 с.

2. Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс или минус два // Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М., 1998. – 272 с.

3. Пасечник В. В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 8-е изд., стереотип. – М., 2005. – 304 с.

4. Флорес Ц. Память // Экспериментальная психология. – М., 1973. – Вып. 4. – 340 с.

5. Черемошкина Л. В. Психология памяти. – М., 2009. – 318 с.

6. Черемошкина Л. В., Осинина Т. Н. Мнемические способности школьников как фактор успешности воспроизведения учебного материала // Психология обучения. – 2011. – №4. – С. 21–35.

7. Шадриков В. Д., Черемошкина Л. В. Мнемические способности: развитие и диагностика. – М., 1990. – 251 с.

8. Bartlett F. C. Remembering: a study in experimental and social psychology. – Cambridge University Press, N.Y., 1932. – 447 с.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

УДК 159.922.7 : 159.983 : 159.943

В. А. Худик, Д. Ю. Шигашов

К вопросу об изучении феномена «Я-концепции» личности в психологии развития и в клинике детской психиатрии

В статье обсуждается возможность изучения феномена «Я-концепции» у детей и подростков, находящихся на обследовании и лечении в условиях детского психиатрического стационара. Описываются методики и их направленность в диагностике детерминант «Я-концепции» личности.

In the article the possibility of studying a phenomenon of "Self-concept" in children and teenagers who are under inspection and treatment in the conditions of children's psychiatric hospital is discussed. Techniques and their use in diagnostics of determinants of the Self-concept are described.

Ключевые слова: личность, феномен «Я-концепции», аномалии поведения, психологическая диагностика.

Key words: Self-concept, anomaly of behavior, psychologic diagnostics.

В клинике детской психиатрии врачу-психиатру часто приходится обращаться к изучению психологических феноменов, относящихся к пониманию этиологических особенностей поведения ребенка, когда описываемая клиническая симптоматика не имеет психопатологических отклонений. Поведение ребенка условно называют «нормальным», когда родители и педагоги школы отмечают существенные трудности в его обучении и воспитании. Отклонения в поведении представляют собой очевидные проявления, которые в клинической практике диагностируются как аномалии личности у лиц с акцентуацией характерологических свойств, формирующейся, как правило, в подростковом возрасте [1].

Врач-психиатр, используя клинико-описательный метод, описывает особенности личности детей и подростков с отклоняющимися формами поведения понятиями и терминами, широко применяемыми в клинической диагностике. При этом также используются ре-

зультаты параклинических методов исследования – ЭЭГ, Эхограмма, компьютерная томография мозга и другие объективные методы исследования высшей нервной деятельности [2]. Наряду с указанными методами исследования, в клинике детской и подростковой психиатрии часто применяются патопсихологические методы изучения личности, направленные на раскрытие психологических феноменов когнитивно-личностных аспектов поведения и аномальных новообразований [3; 4].

Психологическое обследование в условиях детского психиатрического стационара осуществляется патопсихологом, который использует для этих целей набор традиционных и зарубежных методик, достаточно широко описанных в руководствах Б.В. Зейгарник [5], С.Я. Рубинштейн [6], В.М. Блейхера [3], Л.Ф. Бурлачука и С.А. Морозова [7] и др. Однако опыт практической деятельности патопсихолога показывает, что в каждом конкретном случае в работе с детьми ему приходится иметь дело не столько с результатами обследования, сколько с их интерпретацией, преломляемой сквозь призму социальной ситуации развития и формирования личности больного ребенка.

Экспериментально-психологическое обследование представляется значимым еще и потому, что позволяет вскрыть генезис формирования аномально-личностных новообразований на том или ином этапе развития болезни, показать иерархию нарушений психической сферы в общей структуре личности, определить глубину поражений или деформации как отдельных психических функций, так и личности в целом. Таким образом, по данным экспериментального обследования психолог описывает присущие больному психологические симптомы поведения, квалифицирует полученные результаты с учетом известных ему патопсихологических симптомокомплексов, к которым относят также и особенности описания феномена «Я-концепции».

Описание феномена «Я-концепции» и особенности его изучения в условиях детского психиатрического стационара может быть целью психологического исследования. В **задачи исследования** входит: дать краткую характеристику феномена «Я-концепции» и выделить основные детерминанты, подлежащие патопсихологическому и психопатологическому изучению; описать доступные мето-

ды психологического исследования и возможные результаты в работе клинических психологов.

«Я-концепция» личности является мерилем адекватного поведения и включения личности ребенка в условия учебно-образовательной среды. Феноменология «Я-концепции» личности пребывает на пути дальнейшего развития, мотивационного совершенствования и аффективно-когнитивной изменчивости.

Предложенное Р. Бернсом [8] понятие «Я-концепции»¹ личности рассматривается в отечественной психологии с позиций онтогенетического подхода, анализа роли биологических и социальных факторов в развитии личности, изучения личности на основе мультифакторных представлений о ее структуре. Это давало возможность увидеть личность в ее развитии и становлении, определить удельный вес тех или иных факторов в ее формировании, а главное – изучить психологические механизмы обуславливающие эффективное включение индивида в систему отношений и учебно-образовательную деятельность. А поскольку детский возраст представляет собой период начального этапа становления социальной зрелости личности, то и вопросы, связанные с изучением когнитивного и личностного развития, самооценки, интро- и экстраиндивидуальных характеристик и пр., приобрели особую актуальность в контексте решения задач учебной (более широко – социальной) адаптации.

Составляющими «Я-концепции» являются:

- «Я-реальное» (представление о себе в настоящем времени);
- «Я-идеальное» (то, каким субъект должен быть, ориентируясь на моральные нормы);
- «Я-динамическое» (то, каким субъект намерен стать);
- «Я-фантатистическое» (то, каким субъект желал бы стать, если бы это оказалось возможным).

Изучение проявлений данных детерминант в детском и подростковом возрасте требует разработки специальных исследовательских методов, их объективации в конкретных условиях лечебно-образовательной среды в период восстановительного лечения ребенка в детском психиатрическом стационаре.

¹ В гуманистической психологии Р. Бернс определил «Я-концепцию» как динамическую систему представлений человека о себе, которая складывается из осознания человеком своих качеств: физических, интеллектуальных, нравственных и др.

Объект исследования. Изучение феномена «Я-концепции» личности проводится на детях, которые обследуются и получают лечение в условиях детского психиатрического стационара. При этом исследуемые группы должны отличаться по возрасту и длительности наблюдения. Такое разделение на группы предполагает получить как срезные характеристики по изучаемым параметрам, так и особенности их становления, изменения на различных этапах наблюдения.

Все обследуемые принимают участие в поперечном исследовании, в котором используется заранее подготовленный блок методик, состоящий из: 1) анкеты-вопросника для изучения лиц детского возраста; 2) модифицированного варианта методики Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн; 3) вопросника для изучения интро-экстравертированной направленности и нейротизма личности; 4) метода объективного анализа успеваемости-неуспеваемости по учебно-предметным дисциплинам. Данный выбор методов исследования не случаен и обусловлен, во-первых, мультифакторными представлениями о личности ее развитии в пространственно-временных характеристиках, получивших свое раскрытие при теоретическом анализе проблемы становления детерминант феномена «Я-концепции» личности в условиях школьного образования; во-вторых, объективизация детерминант «Я-концепции» личности представляется крайне сложной исследовательской проблемой для психологической практики, поскольку теория личности затрагивает те индивидуально-личностные образования, которые лежат в плоскости интро-экстраиндивидуальных характеристик поведения, общения, потребностей и мотивов, самооценки и притязаний, влияющих на успешность развития адаптивных способностей к заданному виду учебно-предметной деятельности, и, в-третьих, указанные особенности личностной сферы для самой личности остаются глубоко скрытыми, личностно значимыми, интимными. А поэтому задача изучения и возможности корригирования аффективно-личностных компонентов поведения личности в целях решения задач школьной адаптации и интегрированных форм обучения представляется весьма значимой, но проблемной с точки зрения выбора оптимальных методик исследования.

Характеристика методов исследования. Опишем вкратце предлагаемые методы исследования «Я-концепции» личности.

Анкетное исследование детерминант, составляющих «Я-концепцию» личности. Представление о том, что личность характеризуется некими социально-психологическими свойствами, которые можно отразить в виде анкеты уже давно используются как отечественными, так и зарубежными исследователями. Результаты анкетных исследований позволяют судить о тех или иных тенденциях, переменных или других характеристиках, получаемых от респондентов конкретной популяции. При этом достоверность информации во многом будет зависеть от того, какой вид анкеты используется. Известно, что при анонимном исследовании достоверность результатов повышается. Значение имеет также и то, какой вариант анкеты используется – открытый или закрытый? При закрытом варианте анкеты значительно ускоряется время проведения опроса, конкретизируются «штампы» ответов, смысловое значение которых приобретает статичность для всех респондентов, тогда как при открытом анкетировании риск различия смысловой рефлексии тех или иных вопросов увеличивается, а необходимость самостоятельно отвечать приводит нередко к формализации или отказам.

Для изучения «Я-концепции» в подростковом возрасте может быть использован модифицированный вариант закрытой анкеты-вопросника, разработанной В. Ю. Дмитриевым и В. А. Худиком [9] для исследования лиц детского и подросткового возраста. Модификация метода заключалась в оптимизации вариантов ответа на вопросы, относящиеся к сфере мотивации учения, отношений со сверстниками и педагогами, высказываемыми планами на будущее в связи с будущей учебой в средних классах школы. В целом анкета-вопросник используется для изучения «Я-концепции» личности с учетом тех новообразований, которые характерны для детского и подросткового возраста, а именно – возраста определения интересов и направленности аффективно-личностных компонентов поведения.

Вопросы анкеты, которые отражают детерминанты «Я-концепции» личности, нами были сгруппированы в следующие переменные: 1) возраст; 2) пол; 3) среда проживания; 4) материальное положение; 5) соотношение учебного и внеурочного времени; 6) сфера отношений к учебе и педагогам; 7) сфера интересов и увлечений; 8) занятость в течение дня и организация досуга; 9) оценка успешности деятельности; 10) притязания на будущее. Эти пере-

менные вошли в предложенную нами модель «Я-концепции» личности (рис. 1), которая может быть использована при изучении субъекта деятельности в онтогенетическом аспекте, в частности, при исследовании лиц других возрастных категорий – подростков и юношей, включенных в учебно-педагогический процесс. Представленные в анкете регистр-вопросы, а точнее варианты ответа на них, отражают основные компоненты составляющие модель «Я-концепции» (пространства) жизнедеятельности личности. Применительно к детскому возрасту выделенные регистр-вопросы позволяют исследовать уровень социальной зрелости и психологической готовности к учебной деятельности.

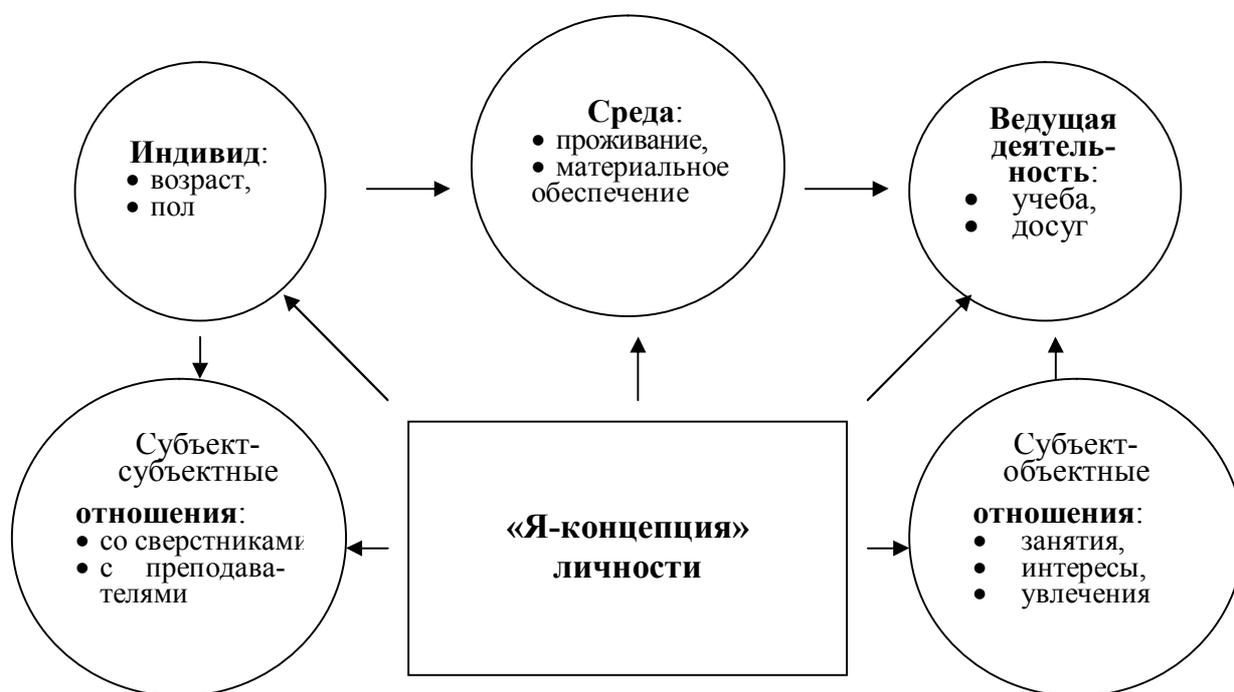


Рис. 1. Модель «Я-концепции» личности учащихся по данным регистр-вопросов анкетного исследования

Результаты исследования по данным анкетного опроса анализируются в исследуемых группах с учетом возраста и особенностей «социальной ситуации развития» испытуемых.

Рефлексия самооценки в аспекте интро- или экстрапсихической модели «Я-концепции» личности. Самооценка личности, а точнее ее рефлексия индивидом, представляет собой одну из переменных модели «Я-концепции». По самооценке личности можно судить о потребностях, мотивации и поступках поведения человека. К. А. Абульханова-Славская отмечает, что в самооценке выражает-

ся потребность человека к самопознанию – «познание самого себя начинается с познания своих способностей, характера, возможностей...», что важно для «...определения личностью своего места в жизни, выбора жизненной позиции» [10]. Внутренний план оценочных суждений, касающихся детерминант «Я-концепции» личности, может изучаться с помощью модифицированного варианта методики Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн. Суть модификации заключается в том, что испытуемому предлагается 7 шкал («Здоровье», «Умственные способности», «Характер», «Авторитет у сверстников», «Авторитет у преподавателей», «Внешность», «Учеба»), на каждой из которых представлены деления от минимального числа до максимального, то есть от 1 до 7 баллов. Одному баллу соответствовала минимальная степень выраженности изучаемого явления (качества), а семи баллам — соответственно максимальная. По мнению Т.М. Габриял [11], это позволяет испытуемому быстрее определиться на указанной шкале (например: «самые здоровые», «весьма здоровые», «более или менее здоровые», «средне больной», «более или менее больной», «весьма больной», «самый больной»). В свою очередь, данная градация шкал представляет собой семантическое поле личности, которое квалифицируется в контексте формирующейся модели «Я-концепции».

Смысловой подтекст каждой из шкал предварительно обсуждается с обследуемыми для того, чтобы рефлексия изучаемого параметра максимально приближалась к объективной оценке испытуемым. При этом заранее предлагаемые шкалы должны быть систематизированы по семантическому принципу, представляемому по семи-балльной шкале. Смысловое и семантическое значение шкал приведено на основе данных, взятых из научной литературы, а также на основе используемых в русском языке слов-терминов.

В ситуации выполнения задания по данной методике от обследуемого требуется вначале определить то, как у него представлено данное качество в настоящее время и установленным значком («–») помечается на соответствующей шкале, а затем другим значком («+») на этой же шкале помечают место, к которому следовало бы стремиться, то есть определяется уровень притязания личности по данному качеству в будущем.

Мотивация выбора той или иной точки отметки на шкале отражает, с одной стороны, интро- или экстравертированную направ-

ленность личности в раскрытии оценочных суждений по изучаемому явлению (качеству), с другой – дает возможность судить об уровне личностной критичности, проявляющейся в самооценке и в адекватности ее притязаний. Естественно, что получаемые с помощью настоящей методики данные скорее носят субъективно окрашенный характер и трудно поддаются критериям объективной оценки. Ведь не случайно автор данной методики С. Я. Рубинштейн, применяя ее при исследовании детей и подростков, обращала внимание на то, что скорее представляют интерес не точки отметок на шкале, а мотивация их выбора, то есть то, как испытуемый объясняет свое решение.

С позиции разрабатываемой модели «Я-концепции» субъективное шкалирование может рассматриваться как динамика временной перспективы, когда в сравнении оказываются изучаемые характеристики относительно прошлого, настоящего и будущего. В этом смысле в методе самооценки находит свою реализацию процедура выполнения заданий, используемая в методе «временной линии», где от испытуемого требуется отложить отрезки, характеризующие настоящее, индивидуальное и историческое прошлое и будущее личности. По мнению Т. Cottle (1976), в онтогенезе наблюдается тенденция к уравниванию дифференциальных различий, что может служить подтверждением гипотезы К. Levin относительно «развития пространственно-временной структуры сознания личности как последовательной дифференциации с возрастом ее реального и ирреального уровней».

Настоящий вариант методики самооценки также позволяет получить дифференциальные различия реального и ирреального уровней организации пространственно-временных детерминант, раскрывающихся в личностной критичности и в уровне притязаний, в мотивации определения «границ линии», семантическим полем которой является вербальная, аффективно-личностная самооценка. Рефлексия самооценки связана с определением человеком своего жизненного пространства, то есть осознанного способа жизни. Таким образом, настоящая методика позволяет выявить источники активной позиции личности в изменении детерминант жизненного пространства, в котором находит свое отражение и реализация детерминант «Я-концепции».

Изучение интро-экстравертированной направленности и нейротизма как аффективно-личностного показателя модели «Я-концепции». Факторы интро- и экстраверсии, нейротизма, выделенные в вопроснике Г. Айзенка используются для оценки интро-экстраиндивидуальных и аффективных компонентов поведения субъекта в различных жизненных ситуациях, которые условно рассматриваются в контексте концепции «психологического поля» и «Я-концепции» личности.

Анализируя указанные переменные с позиции теории «Я-концепции», исследователь пытается соотнести данные самооценки, уровня притязаний и достижений личности с мотивационными компонентами учебной деятельности, адекватностью успеваемости и готовностью к учебной деятельности, что используется при уточнении симптоматики в психологической и клинической диагностике в условиях пребывания ребенка в психиатрическом стационаре.

Список литературы

1. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 255 с.
2. Фесенко Ю. А. Монополярные пограничные психические расстройства у детей. – СПб.: Наука-Питер, 2007. – 232 с.
3. Блейхер В. М. Клиническая патопсихология. – Ташкент, 1976. – 325 с.
4. Худик В. А. Детская патопсихология. – Киев: Здоровье, 1997. – 96 с.
5. Зейгарник Б. В. Введение в патопсихологию. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 172 с.
6. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М.: Медицина, 1970. – 215 с.
7. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – Киев: Наук. думка, 1989. – 200 с.
8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
9. Дмитриев В. Ю., Худик В. А. Анкета-опросник социально-психологического исследования подростков. – Чернигов: Черниговск. областн. ин-т усоверш. учителей, 1986. – 19 с.
10. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
11. Габриял Т. М. Нарушение мотивационного компонента мышления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1973. – 28 с.

Акмеологический потенциал педагога в современной образовательной среде

В статье на основе анализа актуальной психологической, акмеологической литературы, представления характеристик акме, потенциала, личностно-профессионального потенциала педагога в современной образовательной среде, раскрывается актуальность и показывается сложность изучения акмеологического потенциала педагога и дается его общая характеристика.

Analysis of psychological and acmeological literature is presented. General characteristics of acmeological potential of teacher are discussed and the relevance of investigations in this area is revealed.

Ключевые слова: акме, акмеология, потенциал, акмеологический подход, акмеологический потенциал педагога, акме-развитие личности.

Key words: acme, acmeologia, acmeological potential of teacher, acme-personality development.

В условиях социально-экономических перемен прямое наследование и копирование социального опыта предшествующих поколений, ставка на пассивное усвоение знаний и навыков, во многом оторванных от реальной действительности и подлинных, жизненных интересов и проблем обучающихся становится, во многом, бесполезной. Современному обществу нужны качественно новые характеристики конкурентоспособных образовательных систем, в которые входят вариативность, полифункциональность, практико- и жизненноориентированность, ценностнообразность, акцент на освоение ценностей и способов деятельности человека в культурной сфере. Такие требования ведут к изменению содержания понятия «образование». Образование можно определить как специально организованный процесс развития у обучаемых способности самостоятельного решения проблем, имеющих социальное и личностное значение, в различных сферах деятельности на основе освоения культуры общества, поэтому одним из основных концептуальных положений подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности мы принимаем рассмотрение образования как процесса, на-

правленного на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности.

В отечественном и зарубежном человекознании все большее значение в развитии личности придается изучению и использованию резервных возможностей личности человека применительно к состоянию профессионального и личностного взлета. Акмеология как комплексная и интегративная наука, объектом изучения которой является человек в динамике его самоактуализации, саморазвития и самоопределения в разных жизненных сферах, исследует закономерности, условия и факторы самореализации творческого потенциала человека и пути достижения им образовательных и профессиональных вершин разного уровня (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Ю.А. Гагин, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, А.А. Реан и др.), т. е. акмеология не только ищет закономерности проявления максимальных возможностей человека, но и «ставит насущные (для политики, воспитания, культуры) вопросы о таком изменении условий жизни людей, которое давало бы дорогу талантам, не оставляло бы их нереализованными» [3, с. 11–23].

Идея формирования психических образований личности педагога, которые обеспечили бы ему успешное выполнение самых разных видов педагогической деятельности, соответствует духу современной социально-педагогической практики: требуется подготовка творчески мыслящего преподавателя, способного к эффективной рефлексии, к выработке стратегического верного направления в образовательной политике. Обзор научной литературы по проблемам совершенствования профессиональной подготовки педагогов показывает, что они широко и многосторонне разрабатываются в отечественной педагогике и психологии. В научных работах представлены результаты психолого-педагогического анализа профессиональной педагогической деятельности педагога, его личности и педагогического общения, раскрываются основные пути и методы совершенствования педагогического мастерства в системе существующей профессиональной подготовки. Однако, как замечает А.Б. Орлов, в подавляющем большинстве этих работ внимание авторов акцентируется преимущественно на необходимости частичных технологических улучшений и совершенствований сложившихся форм и методов подготовки преподавателей, гораздо меньше внимания уделяется поиску и обоснованию новых подходов в этой работе, вы-

ходящих за пределы традиционных представлений о системе подготовки педагогов как системе передачи некоторой суммы психолого-педагогических знаний, умений и навыков. Нельзя не согласиться с утверждением А. Б. Орлова, что без обращения к реальной личности педагога, без обращения его личности к личности студента нельзя решить основные проблемы в области психологии труда, и в конечном счете в области обучения и воспитания в целом [8].

Можно утверждать, что необходимо активно внедрять акмеологический подход в образовательную практику высшей школы. Вслед за Н.Е. Кузнецовой и Н.А. Печказовой мы понимаем «акмеологический подход» как «важное методологическое направление, помогающее разрабатывать модели, проекты и тактику современного образования и формирования человека до уровня его высших достижений, развития его как целостности, как субъекта творческой деятельности, как личности, как индивидуальности» [6, с. 42–47]. Педагогическая акмеология как интегративная наука об образовательном искусстве служит развитию готовности педагога к продуктивному, самостоятельному и творческому решению образовательных и других профессиональных задач, помогает ему выбрать для этого собственный путь и собственные вершины достижений. В этом, по нашему мнению, и заключаются новые цели и ценности профессиональной подготовки современного педагога: создание условий для увеличения вероятности самореализации личности специалиста как субъекта профессиональной деятельности.

В современной литературе широко обсуждается вопрос о том, какие индивидуально-психологические качества педагога определяют направление и интенсивность его профессионально-личностного саморазвития, уровень его профессиональной компетентности и устойчивости. Активно разрабатываются и апробируются специальные технологии развития интеллектуальных возможностей, эмотивного и праксиологического потенциалов личности. Рассматривается профессионально-творческое становление личности и связанный с ним творческий потенциал педагога – один из факторов его творческого самосовершенствования, хотя в то же время творческое самосовершенствование можно определить как процесс развития творческого потенциала личности. Общей является идея использования резервных возможностей личности педагога для обеспечения его профессионального самоопределения, которое яв-

ляется многоступенчатым процессом конструирования личностью индивидуальных ценностей и смыслов профессиональной деятельности, и, в дальнейшем, эффективности этой деятельности.

В качестве основ подготовки современного педагога к педагогической деятельности и профессиональному самосовершенствованию называются различные психологические механизмы и индивидуальные характеристики. Большое внимание уделяется развитию мотивации достижения, так как соответствие мотивов деятельности ее целям благоприятствует развитию личности. Установлена взаимосвязь между удовлетворенностью профессиональной деятельностью педагога и уровнем его профессионального саморазвития.

Обоснование понятия «акмеологический потенциал педагога» конкретизировалось, в первую очередь, в рамках основных категорий акмеологической науки – «акме», «потенциал», «личностно-профессиональный потенциал» и др. Акме – это высшая точка, период расцвета личности, наивысших ее достижений, когда проявляется зрелость личности во всех сферах, происходит максимальное развитие способностей и дарований. Это результат взаимодействия очень многих объективных и субъективных факторов – источников, движущих сил таких неординарных достижений человека. Акме, как высший уровень развития человека и наделенный такими признаками как: прогрессивная направленность (конструктивная интенция), интенсивность (лавинообразный динамизм) развития, принципиальная его незавершенность (открытость следующему витку развития), указывает на многогранность и калибр потенциала такой личности [2].

В структуре личности педагога потенциал предстает как индивидуальная система особым образом организованных внутренних возобновляемых ресурсов человека, обеспечивающих многообразие возможных векторов развития и трансформации личности педагога в образовательной среде, а также влияющих на достижение личностью социально-значимых результатов своей деятельности.

По мнению Е.Н. Богданова, потенциал представляет собой совокупность средств, скрытых возможностей, могущих проявиться при определенных условиях. Согласно В.Н. Маркову, потенциал есть система его возобновляемых внутренних ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов. В настоящем исследовании особо учиты-

валась точка зрения В.Н. Маркова, который, рассматривая потенциал как психологический феномен, интегрально описывает феномены мотивов и способностей. Способности индивида отражают в этом случае уже реализованный потенциал, а мотивация личности определяет дальнейшие перспективы развития потенциала. Исходя из описанных в акмеологии ипостасях акме-индивидуальном, личностном, субъектном, профессиональном, гражданском, следует подразумевать взаимосвязь морфологических, физиологических, психологических характеристик человека, а также влияние социальных, культурных и др. условий, порождающих и обеспечивающих их развитие. Поиск таких характеристик и их сочетаний на психологическом уровне может быть начат со способностей и мотивации, интеграция которых может раскрыть суть потенциала личности. То есть акмеологические составляющие потенциала личности могут быть обнаружены, прежде всего, в характеристиках его способностей и мотивов [7].

Акмеологический потенциал в самом общем виде может быть раскрыт как личностное образование, которое обеспечивает ускорение процесса акме-ориентированного саморазвития человека, закрепление новых достижений в этом процессе и подготовку к дальнейшим акме-ориентированным самопреобразованиям. Если рассматривать личность с точки зрения ее основных подструктур, как потенциалов, то возможно выделение таких потенциалов, как: гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный, художественный. Кроме того, правомерно говорить об энергетическом потенциале личности, как об уровне энергичности, напористости, устойчивости к внешним влияниям, способности отстаивать свою точку зрения, независимости в суждениях и др. Важно добавить, что обладатели энергетического потенциала – это люди с харизмой и другими качествами, которые мы не можем увидеть, понять, сравнить и оценить, а можем только почувствовать. Можно сказать, что акмеологичность человека и его потенциала раскрывается не только в ее характере, темпераменте, физических качествах и т. п., а в том, что и как она знает, что и как она ценит, что и как она созидает, с кем и как она общается, каковы ее потребности, как она их удовлетворяет и каковы в целом ее реальные достижения. Очевидно, что наличие акмеологического потенциала в виде мотивации, способностей, возможностей, свойств, качеств личности на пике опти-

мума сформированности, является необходимым условием для наиболее полноценного самоосуществления личности в жизнедеятельности. Общее представление о сути акмеологического потенциала личности формировалось с учетом имеющихся точек зрения ученых на акме-мотивацию, акме-способности личности. Акме-мотивация – это совокупность всех видов побуждений и условий (мотивов, потребностей, интересов, целей, влечений, идеалов, привычек, подражания и т. д.), которые детерминируют, активизируют, направляют и регулируют акме-ориентированное саморазвитие человека как специальную духовную деятельность. Согласно ученым, содержание акме-мотивации составляет: мотивация относительной автономности и независимости человека в ходе индивидуального развития; мотивация достижения, сопряженная с высокой готовностью к риску; мотивация самоосуществления; мотивация творчества [4].

Включенность человека в акме-ориентированный процесс развития предполагает наличие у него акме-способностей, а также стимулирует в нем новые акме-способности: жизнеспособность (витальность), лабильность способов решения жизненных ситуаций и переключаемость, способность строить и реализовывать индивидуальную стратегию своего развития (акмеограмму), опираться на «восходящее сравнение» (по Л.И. Анцыферовой), т. е. усложнять задачи предстоящего развития по сравнению с задачами настоящего этапа; конструктивный выход из кризисов и конфликтов, когда все препятствия на жизненном пути рассматриваются как незначительные помехи и становятся менее важны, чем достижение уровней акме и осознание значимости своего вклада в общественный прогресс [5, с. 157–165].

Очевидно, что данные способности взаимосвязаны и влияют друг на друга, обеспечивая достижение человеком акме. Однако, это интересно не само по себе, а в контексте понимания их предпосылок (психологических), источников таких достижений; уточнения того, как от них зависит калибр акме, его продолжительность, а также как они могут быть сопряжены с различными воздействиями извне и ролью самого человека при этом. Принимая во внимание имеющиеся примеры псевдо-акме, антисоциального акме, считаем важным сконцентрировать научный поиск, прежде всего, на созидательных ресурсах личности, реализация которых позволит человеку

внести вклад в настоящие ценности жизни и культуры. Интересной представляется одна из характеристик в Модели выдающейся личности, описанная Е.Б. Старовойтенко. К основным потенциалам такой личности автор относит: мышление, проблематизирующее мир; творчество, дающее миру смыслы будущего; рефлексивность, создающую суверенное «я» и приводящую внутренний мир в соответствие с социальными и трансцендентными перспективами; диалогизм психической жизни [9].

В понятие «акме» также включаются такие характеристики, как активная личностная позиция, самокритичность, умение творчески использовать опыт, смысл жизни, акмеологическая грамотность и культура педагога, ценностные ориентации, стремление к саморазвитию, уровень субъективного контроля, способности к самообразованию и профессиональному росту и т. д.

Мы полагаем, что все характеристики личности могут быть объединены в понятие «акмеологический потенциал педагога», который представляет собой интегративное образование, включающее в себя мотивационный, когнитивный и операциональный компоненты. Вслед за Н.Е. Кузнецовой и Н.А. Печказовой мы используем такие термины, как «акмеологическая направленность личности», «акмеологическая грамотность педагога» и предлагаем термин «акмеологические умения» взамен понятия «акмеологическая культура», который используется данными исследователями, так как определение «культура» намного шире и объемнее понятий «грамотность» и «направленность» и, на наш взгляд, не составляет с ними одного ряда. Эти термины в несколько дополненном содержании представляют собой блоки понятия «акмеологический потенциал педагога».

Под акмеологической направленностью педагога (ценностно-мотивационный блок) мы понимаем такое качество его личности, в основе которого лежит совокупность мотивов и ценностей, определяющих творческий характер педагогической деятельности, стремление к достижению вершин своего профессионального мастерства, повышению квалификации и обогащению опыта творческой деятельности, осознание значимости инновационных процессов в образовательной практике, активная жизненная позиция и положительное отношение к своей работе.

Под акмеологической грамотностью педагога (когнитивный блок) мы понимаем интегративную систему знаний основ по педагогике, психологии, акмеологии и методике, ориентацию на участие в создании и реализации концептуальных основ образования, осведомлен-

ность о комплексных диагностиках личностных качеств учителя, его когнитивных и креативных способностей и познавательных ценностей, осознание таких понятий, как «акме», «смысл жизни человека», «самоактуализация» и др., инициативу и любознательность.

Под акмеологическими умениями педагога (операциональный блок) мы понимаем умения и навыки функционального и творческого применения системы своих знаний на практике, выбора программы личностного развития и средств ее достижения, рефлексии, самоанализа и коррекции своей деятельности на основе его результатов, способности к творчеству и сотворчеству.

Л.В. Антропова обращает особое внимание на то, что «сложность изучения акме-развития личности педагога заключается в его процессуальном характере, имеющем различные характеристики на разных этапах формирования готовности» [1, с. 213–222], поэтому возникает необходимость выделить в каждом составном блоке изучаемого понятия три уровня достижения определенных качеств: высокий, средний и низкий. Высокий уровень можно охарактеризовать как активно-созидательный тип, основанный на высокой выраженности стремления к успеху, владении и активном применении необходимой системы знаний, рефлексии и самокоррекции. Относительно студентов университета, которым присущ данный тип, говорят, что они могут и хотят расти как профессионалы. Средний уровень является допустимым, но недостаточным; это неустойчивый (ситуативный) тип – хочет, но не может расти, так как не обладает достаточной системой знаний, способностей и умений, являющихся основой профессионального самоопределения, а на выработку этих умений затрачивается много сил и времени. Низкий уровень соответствует пассивному типу – не хочет и не может расти, так как стремится не к успеху, но к избеганию неудач, не обладает умениями полифункционального, целесообразного и творческого применения своих знаний на практике и развития своего творческого и духовного потенциала.

Таким образом, понятие «акмеологический потенциал педагога» состоит из трех компонентов, отвечающим трем подструктурам личности (мотивация, знания и способности), и объединяет в себе такие психические образования и характеристики человека, которые помогают ему самореализоваться в профессиональном и жизненном плане.

Список литературы

1. Антропова Л.В. Акме-технологии в профессиональной подготовке учителя адаптивной школы / Л.В. Антропова // Школьные технологии. – 2003. – № 6. – С. 213-222.
2. Бодалев А.А. Как становятся великими или выдающимися? / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 287 с.
3. Бодалев А.А., Ганжин В.Т. Основные акмеологические закономерности человеческой жизни./ А.А. Бодалев, В.Т. Ганжин // Мир психологии. – 1999. – №2. – С. 11–23.
4. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах: учеб. пособие / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 248 с.
5. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – С. 157–165.
6. Кузнецова Н.Е. Акмеологическая школа – новое качество высшего образования / Н.Е. Кузнецова // Наука и школа. – 2003. – №3. – С. 42–47.
7. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В. Н. Марков. – М.: РАГС, 2001. – 162 с.
8. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
9. Старовойтенко Е.Б. Культурная психология личности: моногр. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2007. – 310 с.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 159.9.07

М. Т. Каурова

Модель и содержание программы обучения взрослых женщин рациональному питанию

В статье представлены возможности оптимизации пищевого поведения среди взрослого здорового населения. Дается характеристика понятий рациональное питание, экстернальный, эмоциогенный, ограничительный тип пищевого поведения. Представлена модель и содержание программы обучения взрослых женщин рациональному питанию. Обозначены мишени психолого-педагогического воздействия, выделенные в ходе эмпирического исследования. Конкретизируются психолого-педагогические коррекционные задачи для специализированной работы в группах женщин с разными типами нарушений пищевого поведения.

The article presents possibilities of optimization of feeding behavior in the adult healthy population. The concepts of good nutrition, externalities, emotiogenic, restrictive type eating behavior are discussed. A theoretical model and training programs for adults are presented. An empirical research in groups of women with different types of eating disorders in the course training is discussed.

Ключевые слова: рациональное питание, экстернальный, эмоциогенный, ограничительный тип нарушений пищевого поведения, обучение рациональному питанию, программа обучения, мишени психолого-педагогического воздействия, критерии успешности обучения.

Key words: nutrition, externalities, emotiogenic, restrictive type eating disorders, nutrition education, the training program, the target of psychological and pedagogical impact, success criteria for learning.

В наши дни необходимость обучения взрослых людей рациональному питанию связана с острой необходимостью оздоровления населения страны. Это обусловлено тем, что возможности профилактики набора веса у здорового населения используются весьма ограничено, в то время как количество лиц, имеющих избыточный вес прогрессивно увеличивается – 10 % от их прежнего количества за каждые 10 лет [1; 9].

В связи с этим важны действия, организованные в рамках системы образования взять на себя ответственность за решение проблемы формирования знаний и умений организации здорового образа жизни в аспекте пищевого поведения у граждан страны. Пищевое поведение – ценностное отношение к пище и ее приему, стереотипы питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, а также ориентация на образ собственного тела и деятельность по его формированию [2]. Основной составляющей пищевого поведения является рациональное питание, которое следует рассматривать как физиологически полноценное питание здоровых людей с учетом их пола, возраста, характера труда, этнических и генетических факторов [7]. В настоящее время в сфере образования активно разрабатывается обучение, направленное на обеспечение здоровья и эффективной жизнедеятельности и все более актуальными становятся исследования, позволяющие расширить область научного и практического знания в этой области [2]. При этом практически отсутствуют психолого-педагогические программы обучения взрослого населения профилактике нарушений здоровья, в частности в форме обучения рациональному питанию – важному фактору, обеспечивающему поддержание здоровья и высокоэффективную социальную активность взрослого населения. Все это способствует распространению среди населения (50,5 %) самолечения избыточного веса (использование диет и биологически активных добавок) и распространению нарушений пищевого поведения [5]. На сегодняшний день у психически и соматически здоровых людей выделяют три основных типа нарушений пищевого поведения: эмоциогенное пищевое поведение, где стимулом к приему пищи становится не физиологическая потребность в энергии пищи, а эмоциональный дискомфорт; экстернальное пищевое поведение – повышенная реакция на внешние стимулы еды (накрытый стол, реклама и т. д.); ограничительное пищевое поведение, которое характеризуется преднамеренными усилиями, направленными на достижение или поддержание желаемого веса посредством сокращения потребления энергии пищи [10].

В нашем обществе формирование культуры питания принадлежит преимущественно женщинам, так как они ответственны за воспитание в детях правильных приоритетов в области здорового (рационального) питания с целью профилактики нарушений здоровья и повышения уровня самореализации. Поэтому, обучение женщин ра-

циональному питанию является не только узко медицинской, но и в широком смысле социально-педагогической задачей.

Поиск конкретных и эффективных методов обучения взрослых рациональному питанию дал основание полагать, что одной из наиболее конструктивных и быстро действующих форм психологической работы является обучающая программа, имеющая четкие цели и задачи обучения, с выделением мишеней обучения, позволяющая за относительно короткий срок влиять на психическое развитие личности, способствовать изменению в самоуважении, самодетерминации, конгруэнтности между идеальным и реальным «Я», уменьшению диктата в отношениях, большей степени принятия других.

При составлении обучающей программы мы ориентировались на ряд требований, сформулированных нами на основании проведенного анализа литературы по различным подходам к краткосрочным программам обучения, а именно:

- содержание обучения и организация процесса обучения должны способствовать решению и профилактике проблем, возникающих у женщин в ходе обучения и по завершению привести к нормализации пищевого поведения;

- в программе должно быть учтено соответствие решаемых задач и применяемых методов обучения возрастным особенностям личности, а также ее социальной роли, ведущей деятельности, актуальным задачам жизнедеятельности;

- программа обучения должна быть преемственной, предоставляя возможность последовательно оптимизировать пищевое поведение на каждом этапе обучения;

- «мишенями» психолого-педагогического воздействия должны быть мотивационно-ценностные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие характеристики женщин с нарушениями пищевого поведения с целью изменения и развития их содержания средствами адекватной саморегуляции и влияния коррекционных механизмов, возникающих в процессе групповой динамики;

- при реализации программы обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности формирования знаний и умений каждого участника, что предполагает сочетание групповой формы работы с индивидуальной.

При обучении женщин рациональному питанию основной **целью** мы ставили развитие их информационной компетентности о смысле и содержании рационального питания. А также программа предполагает оказание обучающимся качественной психологиче-

ской помощи в форме индивидуального и группового консультирования по изменению личностных качеств, детерминирующих нарушение пищевого поведения.

Данная цель могла быть достигнута только при четко сформированных **задачах** программы обучения:

- 1) ценностно-мотивационная задача – развитие ответственного отношения к своему пищевому поведению;
- 2) когнитивная задача – формирование знаний в области пищевого поведения в соответствии с принципами рационального питания;
- 3) эмоциональная задача – коррекция эмоциональных реакций и состояний, являющихся предикторами переедания;
- 4) поведенческая задача – обучение свободному пищевому поведению при отказе от пищевых запретов, в соответствии с принципами рационального отношения к питанию.

Разрабатывая содержание и технологию программы мы опирались на *теоретико-методологические основы* личностно-ориентированной (реконструированной) психотерапии (Мясищев, Карвасарский, Исурина, Ташлыков), где личность рассматривается как система отношений человека к себе, к людям, к окружающему миру. В качестве метода, реконструированная психотерапия позволяет произвести интеграцию различных подходов психотерапии в связи с конкретными целями и задачами психолого-педагогического воздействия, а также психологическими характеристиками конкретной категории клиентов. В основу работы также положена клиент-центрированная терапия К. Роджерса и гештальт-терапия, которая в нашей стране интегрирована в практику личностно-ориентированной психотерапии [4; 6]. На основании теоретического анализа и данных собственного эмпирического исследования и факторного анализа данных были выделены *мишени психолого-педагогического воздействия* в процессе развития групповой динамики, позволяющей за относительно короткий срок оказывать влияние на поведение и личностные качества учащихся, а именно:

- изменение в самоуважении, самодетерминации;
- степень конгруэнтности между идеальным и реальным «Я»;
- уменьшение диктата в отношениях, большей степени принятия других, эмоциональная коррекция нарушенных отношений;
- формирование адекватного поведения на основе достижений в когнитивной и эмоциональной сферах.

Проектирование модели обучения рациональному питанию подчинялось следующей логике: 1) определение границ модели и формулировка цели проектирования; 2) формулировка цели и задач модели; 3) обоснование принципов, на основе которых будет осуществляться проектирование модели; 4) обоснование компонентов модели и разработка их содержания; 5) выделение условий эффективного функционирования модели; 6) определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики; 7) экспериментальная апробация модели в рамках выделенных условий.

Для достижения цели нашей модели наиболее эффективными являются проблемный, деятельностный и рефлексивный педагогические подходы. Среди психологических мы выделили когнитивно-поведенческий и гештальт-подходы. Обеспечение их возможно на основе реализации соответствующих им педагогических и психологических принципов. К педагогическим принципам мы отнесли: принцип проблемности, приоритета деятельностного содержания над информационным, осознанной перспективы, центрации на личность, обратной связи и гибкости. Психологические принципы: «здесь и теперь», добровольности, вариативности, субъективизации, сотрудничества, конфиденциальности.

Процесс обучения рациональному питанию представлен:

- содержанием обучающей программы;
- средствами (информационные, обучающие, диагностические) и методами обучения (проблемные, активные, методы разработки решения, рефлексивные), используемые на этапах процесса обучения рациональному питанию;
- комплексом педагогических и психологических условий, включающим в себя: включение взрослых в совместную деятельность по обучению рациональному питанию; формирование установки на саморазвитие и улучшение качества жизни.

Результативный компонент модели – критерии (знания, умения и навыки рационального питания, необходимые для свободного пищевого поведения, мотивация), соответствующие им показатели и диагностические методики.

Модель целостна, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат. Предлагаемая нами модель выступает средством организации практических действий, направленных на обучение взрослых рациональному питанию, поэтому она имеет прагматический характер.

Схема модели представлена на рис.1.

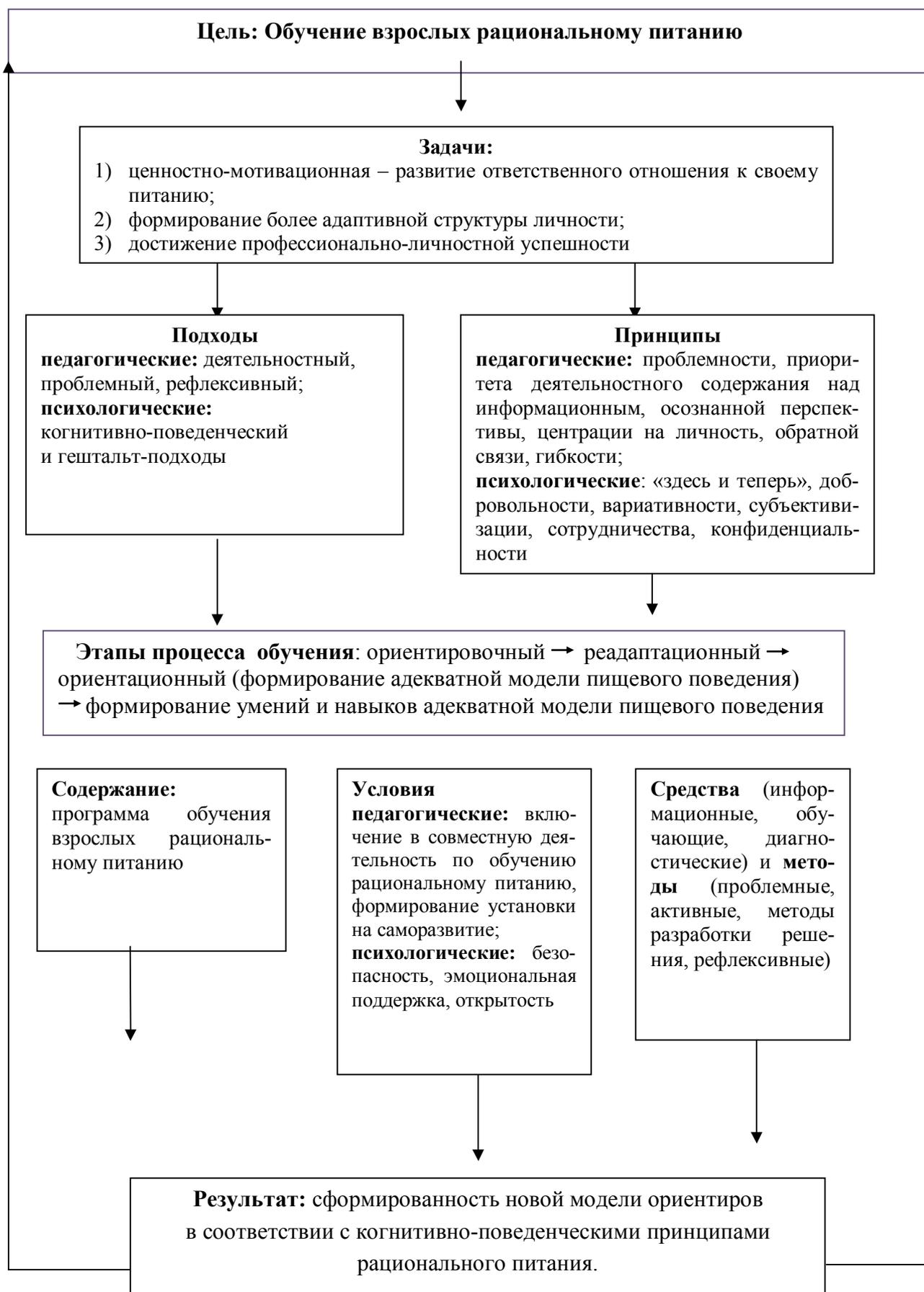


Рис. 1 Модель обучения взрослых рациональному питанию

Содержание программы подчинялось решению задач на каждом этапе обучения. Так, на начальном этапе – это формирование установки на успешность, способности получать удовлетворение от самого процесса обучения и повышения способности к саморегуляции.

На втором этапе необходимо создать условия для реализации и развития поведенческих навыков, ведущих к формированию пищевого поведения в соответствии с принципами рационального питания и повышения способности к саморегуляции.

На третьем этапе наиболее важно создать личностную готовность к самостоятельной деятельности и личностному развитию.

На каждом из трех этапов психолого-педагогического сопровождения должны использоваться методы и техники, направленные на эмпирически выявленные проблемы клиентов. Это достигается комплексным и последовательным использованием практических рекомендаций из психологических концепций, предлагающих решение задач, схожих с проблемами клиентов (см. табл. 1).

Таблица 1

Содержание учебной программы обучения рациональному питанию

Этап	Вид обучения	Задачи обучения	Результаты обучения
Формирование мотивационно-ценностного отношения к нормализации пищевого поведения	Эмоционально-поведенческий подход	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА ТЕЛА 1) осознание отношения к своему телу и когнитив, ведущих к перееданию	Осознание своей позиции личности, своих непозитивных установок и способов их преодоления, более реалистичное восприятие себя и других людей, своего места в социуме
		2) позитивное переформулирование симптома	Способность трансформировать агрессивную позицию по отношению к телу, в исследовательскую, что позволяет внимательнее прислушиваться к своим желаниям, потребностям и по возможности удовлетворять их
Формирование знаний, умений и навыков рационального питания	Когнитивно-поведенческий подход	НОРМАЛИЗАЦИЯ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ 1) передача знаний, умений и навыков основ рационального питания	Более осознанный подход к выбору и употреблению продуктов, повышение ответственности за свое питание и уровня поведенческой гибкости в отношении еды в зависимости от ситуации
		2) разделение чувства голода, как физиологической потребности и аппетита как проявление эмоционального дискомфорта	Способность отслеживать и осознавать собственные потребности, замещаемые едой

		3) выявление и коррекция своих стилей реагирования и и повышение способности к саморегуляции	Повышение уровня поведенческой гибкости в реализации своих потребностей
Постановка задач развития и самосовершенствования	Эмоционально – поведенческий, гуманистический подходы	АКТУАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕЙ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ 1) повышение уровня осознания обусловленности процесса и результата действий с содержанием установки (суждения, инициирующего действие)	Большая осознанность в выборе мотивов снижения веса, повышение собственной ответственности в достижении цели снижения веса
		2) анализ своих установок во взаимоотношениях со значимыми другими	Повышение ответственности за свое обучение и успешность межличностного взаимодействия

В результате эмпирического исследования, в котором приняло участие 196 женщин, удалось выделить три типа нерационального пищевого поведения – экстернальный, эмоциогенный и смешанный тип (сочетание эмоциогенного и ограничительного типов пищевого поведения). В ходе исследования мы также изучили специфику свойств личности женщин каждого из выделенных типов нерационального пищевого поведения и конкретизировали психолого-педагогические коррекционные задачи для специализированной работы в каждой их трех групп.

Опираясь на общую модель программы обучения взрослых рациональному питанию, были разработаны три варианта программы, для каждой из трех групп по типу пищевого поведения.

Таблица 2

**Содержание программы обучения
для женщин с экстернальным типом пищевого поведения**

Специфика свойств личности	Психолого-педагогическая задача		Метод		Ожидаемый результат
	Психологическая	Педагогическая	Психологический	Педагогический	
Негативное содержание телесного я-образа	Включение в телесный я-образ позитивного содержания	создание мотивационных ориентаций	Трансовые техники, аутотренинг	Ролевая игра, демонстрация	Формирование ауто-симпатии
пассивно-избегающее поведение с паттернами регрессивной зависимости	фокусировка на ситуации «здесь и сейчас» и развитии самоподдержки	Контроль способов взаимодействия	Гештальт упр., техника челока	Обратная связь, анализ альтернатив, обсуждение	Конфронтация с подобным поведением и изменение системы отношений

гиперболизация стратег. совладания со стресс. ситуац.: «конфронтация», «принят. ответственности «избегание»; низкий уровень «планирования»	Создание позитивных установок, модификация поведенческого репертуара	обучение планированию	когнитивно-поведенч. методы: направленное воображение	Дискуссия, диспут	реконструкция копинг – стратегий совладания со стрессовыми ситуациями
Экстернальный локус контроля	Повышение интернальн. локуса контроля	развитие самоподдержки, распределение ответственности	Когнитивно-поведенч. методы: «психология оптимизма», Seligman	Обратная связь, демонстрация, обсуждение	Развитие интернального локуса контроля

Таблица 3

Содержание программы обучения
для женщин с эмоциогенным типом пищевого поведения

Специфика свойств личности	Психолого-педагогическая задача		Метод		Ожидаемый результат
	Психологическая	Педагогическая	Психологический	Педагогический	
Негативное содержание телесного я-образа	Включение в телесный я-образ позитивного содержания	создание мотивационных ориентаций	Гештальт-упражнения: переформулирование симптома	Проблемная ситуация, демонстрация	Формирование ауто-симпатии, закрепление позитивного самоотношения
Алекситимические тенденции	Повышение способности к определению и вербализации чувств и эмоций	Контроль внутренних переживаний и ощущений	Когнитивно-поведенческие методы: БОС-терапия	Объяснительно-иллюстративные методы	Развитие рефлексии
пассивно-избегающее поведение	фокусировка на ситуации «здесь и сейчас» и развитии самоподдержки	Контроль способов взаимодействия	Гештальт-упражнения, техника челнока	Обратная связь, анализ альтернатив, обсуждение	Конфронтация с подобным поведением и изменение системы отношений
гиперболизация и неадаптивное использование стратег. совладания со стресс. ситуациями «самоконтроль»	Создание позитивных установок, модификация поведенческого репертуара	Развитие самоподдержки, распределение ответственности	когнитивно-поведенч. методы: направленное воображение	Дискуссия, обратная связь, «мозговой штурм»	реконструкция копинг – стратегий совладания со стрессовыми ситуациями

Таблица 4

**Содержание программы обучения
для женщин со смешанным типом пищевого поведения**

Специфика свойств личности	Психолого-педагогическая задача		Метод		Ожидаемый результат
	Психологическая	Педагогическая	Психологический	Педагогический	
Негативное содержание телесного я-образа	Включение в телесный я-образ позитивного содержания	создание мотивационных ориентаций	Гештальт-упражнения, переформулирование симптома	Проблемная ситуация, демонстрация	Формирование аутосимпатии, закрепление позитивного самоотношения
пассивно-избегающее поведение с паттернами регрессивной зависимости.	фокусировка на ситуации «здесь и сейчас» и развитии самоподдержки	Контроль способов взаимодействия	Гештальт упр., техника челнока	Обратная связь, анализ альтернатив	Конфронтация с подобным поведением и изменение системы отношений
гиперболизация и неадаптивное использование стратег. совладания со стресс. ситуациями «самоконтроль»	Создание позитивных установок, модификация поведенческого репертуара	Развитие самоподдержки, распределение ответственности	когнитивно-поведенческ. методы: направленное воображение	Дискуссия, обратная связь, «мозговой штурм»	реконструкция копинг-стратегий совладания со стрессовыми ситуациями

Общий план проведения занятий включал в себя пять встреч длительностью 4,5 часа в течение месяца. Затем, в течение года через систему факультативных занятий проводилась специально организованная групповая работа, в процессе которой пополнялись представления участников о проблеме избыточного веса в мире и влияние его на здоровье человека.

Критерии эффективности обучения.

Предполагается, что клиент по завершению обучающей программы:

- несет ответственность за свое пищевое поведение,
- имеет систему убеждений и отношений к себе, необходимый и достаточный объем знаний и умений, которые дают ему возможность самостоятельно, без помощи специалиста следовать принципам рационального питания;
- имеет систему убеждений, объем знаний и технических умений, которые дают возможность самостоятельно контролировать ка-

чества своей личности с целью сохранения результата психолого-педагогического коррекционного процесса.

Эффективность обучающей программы и устойчивость достигнутых положительных результатов выявлена по результатам итоговой диагностики, представленных в других статьях по теме, и дает обоснование считать, что педагогическая психология обладает научно-методическим потенциалом, позволяющим психологам активно включаться в решение проблем формирования у взрослого населения знаний, умений и навыков реализации здорового образа жизни, в том числе и посредством развития тенденций рационального питания [8, с. 3].

Список литературы

1. Гинзбург М.М, Козулица Г.С., Крюков Н.Н. Ожирение и метаболических синдром. Влияние на состояние здоровья, профилактика и лечение. – Самара, 1999.
2. Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья. – СПб., 1999.
3. Каирова М.Т. Психологические аспекты формирования компетентности в сфере пищевого поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2009
4. Карвасарский Б.Д. 2006 Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб., 2006 .
5. Лобыкина Е.Н. Организация профилактики и лечения ожирения и избыточной массы тела взрослого населения крупного промышленного центра (на примере г. Новокузнецка): автореф. дис. ... д.м.н. – Кемерово, 2009.
6. Менделевич В.Д. Садыкова Р.Г. Психология зависимой личности или подросток в окружении соблазнов. – Казань, 2002.
7. Петленко В.П. Основы валеологии. 2000 URL: [www. Medical-term.ru//](http://www.Medical-term.ru/).
8. Петанова Е.И. Каирова М.Т. Особенности психологических защит у женщин с избыточным весом // Состояние здоровья: медицинские и психолого-педагогические аспекты. – Чита – Славянск, 2009.
9. Hodges E.L., Cochrane C.E. family characteristics of binge-eating disorder patients // Int. J. Eat. Disord., 1998.
10. The Eating Disorders / Eds. A.J. Giannini, A.E. Slaby. – Springer-Verlag New York Inc, 1993.

Обзор адаптированных американских и отечественных многокомпонентных антинаркотических программ для детей и подростков

В статье рассмотрены адаптированные американские, а также отечественные программы профилактики употребления психоактивных веществ детьми и подростками, использующие многокомпонентный подход. Дана их краткая характеристика, отмечены их положительные стороны и недостатки, предложены эффективные пути их проведения.

In the article adapted American as well as domestic programs for prevention of psychoactive substances abuse are discussed. These programs are mainly based on the multicomponent approach. The brief description of these programs is given, their advantages and disadvantages are noted, and the effective ways to conduct these programs are suggested.

Ключевые слова: наркотизм, психоактивные вещества (ПАВ), злоупотребление, программы профилактики, подростки, школа, семья.

Key words: addiction, psychoactive substances (surfactants), abuse, prevention programs, teenagers, school, family.

Многокомпонентный подход к профилактике употребления психоактивных веществ (ПАВ) представляет комплексную интервенцию, соединяющую школьную программу с использованием ресурсов воздействия сверстников, семьи и/или сообщества, чтобы расширить и усилить контекст адресного воздействия на молодых людей до социального окружения [3]. Данный подход к профилактике считается многими специалистами залогом его успешности в настоящее время [21; 22; 25].

Существующие в России программы профилактики наркотизма используют как правило один компонент, или стратегию в своих подходах. Эти стратегии рассчитаны на активное вовлечение или сверстников (напр., программа «Смотри по жизни вперед» [11]) или членов семей (напр., «Комплексная методика ранней профилактики наркомании» [5]), и интервенциях, проводимых в школах (напр., программы «Полезные привычки» [7], «Школьная валеология» [10], «Программа педагогической профилактики наркотизма среди млад-

ших школьников» [15], «Навыки жизни» [18], «Путешествие во времени» [9], «Мой выбор» [2], «Уроки профилактики наркомании в школе» [16] и др.). Многокомпонентный подход (включающий три компонента интервенции: школьная программа, лидеры-сверстники и родители), используется в нашей стране только в американском проекте «Норзленд» [22] (адаптирована 1-я часть проекта) и в программе «Формирование здорового жизненного стиля» [17]. Такие программы, как «Семья и школа вместе» [20], «Обучение жизненно важным навыкам» [13], «Все цвета, кроме черного» [4, 14], «Перешеек» [12], хотя и являются программами профилактической работы с семьями несовершеннолетних, их также можно отнести к многокомпонентным программам, так как в них используется два компонента интервенции: школьная программа и подключение родителей.

Проект Норзленд [22] направлен на уменьшение употребления алкоголя среди молодых людей и является модельной программой в США [3]. Проект представляет собой семилетнее исследование, состоящее из трех фаз: 1) 6–8 классы (программа включает четыре компонента: школьная программа, включение в работу фактора «сверстников», подключение родителей); 2) 9–10 классы (минимальная интервенция, прямо направленная на уменьшение уровня потребления); 3) 11–12 классы (пять компонентов интервенции включали: школьную программу, подключение сверстников, привлечение родителей, самоорганизацию сообщества и кампанию в СМИ) [3]. Используются следующие методы: групповые дискуссии, обсуждение в малых группах, ролевые игры, комиксы, видеокассеты, аудиокассеты, плакаты, призывы за участие, что делает эту программу увлекательной и доступной. По результатам исследования подростки, которые участвовали в проекте Норзленд, по отношению к контрольной группе продемонстрировали снижение уровня алкоголя, марихуаны и сигарет [25]. В рамках проекта «Партнеры в профилактике», осуществляемом сектором «Медико-психологической реабилитации» Московского городского психолого-педагогического университета в сотрудничестве с университетом Миннесота, проводилась культурная адаптация и оценка эффективности программы 1-й фазы Проекта Норзленд для 6–8 классов с 1997 по 2003 год в Москве [24]. Были выбраны три компонента интервенции: школьная программа, включение в работу фактора «сверстников» (через занятия под руководством лидеров сверстников в рамках школьной про-

граммы и альтернативную деятельность), подключение родителей (путём совместных родительско-детских домашних заданий и буклетов для родителей). В апробации профилактических программ в 1999–2002 году принимали участие 24 школы Москвы: 86 классов, 36 учителей, около 2300 учащихся и их родителей [3]. Полученные результаты продемонстрировали успешность научно-исследовательского проекта, приемлемость американских программ для российских школьников, учителей и родителей [6].

Программа профилактики злоупотребления наркотиками и другими психоактивными веществами среди подростков и молодежи «Формирование здорового жизненного стиля» [17] предполагает работу с родителями и подростками старшего (15–17 лет) и среднего (12–14 лет) школьного возраста. Она состоит из четырех разделов: 1) информационный раздел; 2) когнитивное познавательное развитие; 3) развитие личностных ресурсов; 4) развитие стратегий и навыков высокофункционального поведения. Выделяются группы волонтеров для проведения дальнейшей профилактической активности: группа лидеров-подростков, группа лидеров-учителей и группа лидеров-родителей. Эти группы в дальнейшем проходят специальную подготовку. Этапы: 1) подготовка специалистов из числа школьных психологов и учителей (15-часовой цикл занятий); 2) работа со школьниками-подростками (долгосрочная программа в течение года – 36-часовой цикл); 3) работа с родителями в течение года (15-часовой цикл занятий). Работа с родителями имеет в своей основе следующие цели: 1) дать родителям знания и навыки, способствующие эффективному, социально-поддерживающему и развивающему поведению в семье и в процессе взаимодействия с детьми; 2) сформировать группу лидеров-родителей. Также определяются родители группы риска и оказывается индивидуальная и групповая психологическая помощь нуждающимся в этом родителям. Методы работы: групповая работа, тренинг поведения, когнитивная модификация и терапия, личностный тренинг, дискуссии, мозговые штурмы, беседы, лекции, ролевые игры, психогимнастика, психодрама, элементы индивидуальной и групповой психотерапии, круглые столы, совещания. В программе внимание родителей обращается на факторы риска приобщения к употреблению ПАВ в окружающей среде (расположение торговых точек, работа правоохранительных органов, охрана учебных заведений, соблюдение правил продажи

спиртных напитков и лекарств и т. п.), на необходимость осознания собственного отношения к ПАВ и критического подхода к рекламе, песням, анекдотам, материалам СМИ по проблеме. Предполагаемые результаты: 1) уменьшение факторов риска употребления наркотиков и других психоактивных веществ среди подростков; 2) формирование здорового жизненного стиля и высокоэффективных поведенческих стратегий и личностных ресурсов у подростков; 3) развитие системного подхода к профилактике злоупотребления ПАВ; 4) отработка концептуальной модели региональной профилактической программы; 5) развитие профессиональной и общественной сети профилактики злоупотребления психоактивными веществами. До и после программы предполагается проведение экспериментально-психологического обследования ее участников. Проводится отсроченное тестирование спустя 6–8 месяцев после проведения программы.

Программа «Семья и школа вместе» (СиШВ) [20] положительно зарекомендовала себя в США, Канаде, ряде европейских стран и Австралии. Программа СиШВ создана для помощи в адаптации ребенка в школе, поддержки семей, оптимизации отношений внутри семьи и построении сети поддержки по месту жительства и учебы детей. Эта программа объединяет специалистов и учителей, обучает родителей и усиливает их родительскую позицию, чтобы они могли стать первичным звеном профилактики негативного поведения своих детей. Цель программы – увеличение вероятности того, что ребенок достигнет успехов дома, в школе и в обществе. Программа СиШВ усиливает центральный защитный фактор сплоченности семьи, которая достигается через пять промежуточных целей, направленных на уменьшение факторов риска и усиление защитных факторов: эмоциональная поддержка родителей, увеличение включения родителей на многих уровнях, включая социальные сети, снижение фактора риска повседневного стресса, снижение фактора риска злоупотребления ПАВ ребенком и семьей, снижение фактора риска хронического конфликта в семье. Первоначально программа была создана для школьников начальных классов и их семей, чтобы как можно раньше привлечь к совместной работе семью, затем была расширена на другие возрастные группы (0–18 лет). Программа состоит из увлекательных встреч группы семей восемь раз еженедельно. Формат этих еженедельных трехчасовых занятий-тренингов

с семьями является постоянным, со структурированным общением (основанным на технологии семейной психотерапии). План проведения занятия состоит из 12 компонентов: создание семейной эмблемы, приветствие семей, семейное угощение, совместное пение, упражнение «Каракули», упражнение «Шарады чувств», детский час, упражнение «Время с другом», родительская группа самопомощи, упражнение «Особая игра», призы/лотерея, заключительный круг и упражнение «дождь» [8]. Эта программа может использоваться как для профилактической работы со всеми школьниками (универсальная профилактическая программа), так и для работы с детьми «групп риска» (избирательная профилактика), так как в ней отработан механизм привлечения семей, родители которых обычно не посещают школу [3]. Программа СиШВ для начальных классов была адаптирована для России и апробирована в рамках российско-американского научно-исследовательского проекта «Семья и школа вместе – I». Одним из ключевых моментов программы явилось занятие с семьями по профилактике злоупотребления ПАВ. На нем семьям предлагалось посмотреть слайды комиксов, отражающие проблему злоупотребления алкоголем, после чего каждой семье давалось время для обсуждения одного из вопросов по этой проблеме с дальнейшей презентацией выводов, которые формулировались каждой семьей, стимулировалось активное участие детей и взрослых в семейной дискуссии, что позволяло снять запрет с обсуждения темы, помочь родителям открыто говорить с детьми о вредных последствиях употребления ПАВ [8]. Программа положительно оценивается российскими учителями, школьниками и их родителями [24]. По отзывам родителей и учителей, произошли положительные изменения в поведении детей и в семьях, улучшилось взаимодействие их со школой. Одним из важнейших результатов работы программы является объединение родителей в группу самопомощи, которая продолжает работать и встречаться ежемесячно в школе, обсуждая актуальные проблемы воспитания детей, и помогая друг другу [8].

Программа педагогической профилактики наркотизма "Все цвета, кроме черного" [4; 14] предназначена для учащихся 2–11 классов и их родителей. Цель программы – формирование у детей и подростков приемов и навыков эффективной адаптации в обществе, снижающих вероятность их приобщения к наркотизации; просвещение родителей. Работа направлена на достижение следующих результа-

тов. Начальная школа: 1) полученные знания позволят детям понять, почему им нужно заботиться о своем здоровье, соблюдать правила здорового образа жизни; 2) дети смогут оценивать свой режим с точки зрения соответствия требованиям здорового образа жизни и корректировать несоответствия; 3) дети научатся управлять своим поведением в различных ситуациях, избегая конфликтов с окружающими; 4) дети получают знания и навыки, связанные с предупреждением возможного приобщения к одурманивающим веществам, научатся отказываться от предложений, которые считают опасными.

Средняя и старшая школа: 1) у подростков сформируются приемы и навыки, обеспечивающие эффективную социальную адаптацию, а, следовательно, снижающих вероятность их приобщения к наркотизации; 2) у подростков выработаются позитивные жизненные цели и мотивация к их достижению; 3) подростки научатся управлять своим поведением и прогнозировать разрешение конфликтных ситуаций [14]. Программа представлена в виде учебно-методического комплекта, состоящего из: рабочих тетрадей и блокнотов для учащихся, методических пособий для учителя и родителей. В тетрадях для учащихся включены развивающие задания и игры, расширяющие представления детей о своих физиологических и психологических особенностях, игровые ситуации, побуждающие ребенка делать выбор между "плохим" и "хорошим", сопротивляться негативному влиянию, при необходимости говорить "нет", конфликтные ситуации, обучающие детей равноправному общению, коммуникативные игры, аналитические упражнения, вводящие знания об опасностях наркотизма на примерах типичных для детей этого возраста проблемных ситуаций и позволяющие делать осознанный выбор в пользу здорового образа жизни. Пособие для родителей включает сведения о возрастных особенностях детей, факторах риска первичной наркотизации, способах организации профилактики в семье. Как считают авторы данной программы [4], профилактическая работа не может вестись в лоб, нельзя приводить детям негативные примеры и ситуации, которые им не знакомы, поэтому к примеру, изучая тему «Как ты познаешь мир», обсуждается сказка В. Гауфа «Маленький Мук» (Маленький Мук попробовал плоды незнакомого дерева, и у него выросли длинные уши и нос). И дальше дается как

аксиома детям «нельзя ни при каких обстоятельствах пробовать незнакомые вещества».

Программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами «Обучение жизненно важным навыкам» [13] рассчитана на детей 5–7 классов и их родителей. Цель программы – развитие у подростков значимого комплекса жизненно важных навыков в условиях школы. Задачи: 1) организация занятий, дающих ученикам возможность систематической и последовательной тренировки жизненно важных навыков, что обеспечивает их формирование и развитие; 2) обеспечение взаимодействия педагога и родителей подростков для создания оптимальных условий развития и формирования комплекса важнейших социальных навыков. Программа состоит из двух частей, включающих подробное описание занятий с детьми и родителями, приложения и рабочей тетради для учащихся: 1-я часть включает шесть разделов, каждый из которых содержит занятия, развивающие определенные группы навыков у детей: навыки общения и взаимодействия, самооценки и понимания партнера, управления эмоциями и эмоциональными состояниями, а также адекватного поведения в стрессовых ситуациях, принятия и исполнения решений, работы с информацией, творчества; 2-я часть посвящена ознакомлению родителей с целями, методами и приемами развития жизненно важных навыков у детей. Приложение включает тексты, схемы, таблицы, рисунки, необходимые педагогу в качестве раздаточного или демонстрационного материала и содержит методические материалы для родителей. План занятий с родителями включает пять тем, изложение учителем каждой из них сопровождается выполнением заданий, обсуждением домашнего задания и завершается рефлексией. Темы занятий ориентированы на развитие родительской поддержки подростка: как помочь ребенку стать увереннее, научиться заботиться о других, делать вместе общие дела, принимать решения и отвечать за свой выбор. Здесь же дается приложение «Шпаргалка для родителей», включающее развивающие игры-задания, например "Научите ребенка деловому общению", "Научитесь слушать и слышать ребенка", "Научите хвалить и благодарить друг друга" и др. Данное приложение поможет родителям дома создать условия для формирования жизненно важных навыков, самим освоить способы и приемы, стимулирующие развитие этих навыков у детей.

На основе программы «Развитие жизненных навыков» коллективом авторов в Москве было проведено одногодичное профилактическое вмешательство по первичной профилактике курения среди учащихся V–VII классов общеобразовательных школ [1]. Были обследованы 1072 школьника обоего пола из 16 московских школ. Программа включала в себя элементы социально-воздействующего подхода (развитие у ребенка умения идентифицировать социальное влияние, противостоять его негативным моментам); обучение принятию решения и разрешению проблем; развитие самоконтроля, независимости, уверенности. Методы воздействия: дискуссии, ролевые игры, знакомство с наглядными пособиями, общешкольные мероприятия. Разработанная и апробированная система урочных и внеурочных занятий позволила в группе вмешательства, особенно среди девочек, повлиять на долю лиц, пробовавших курить. Годичное вмешательство оказалось эффективным: статистически достоверно удалось снизить распространенность курения среди девочек при аналогичной тенденции во всей популяции.

Учебно-профилактическая программа «Перешеек» [12] является частью целостной программы «Психология здоровья в школе» и предлагает методический подход к проведению занятий по профилактике наркологических заболеваний, основанный на активных методах социально-психологического обучения. Пособие состоит из двух частей. Первая часть представляет собой методические материалы для проведения учебных занятий в классе по таким темам как: жизнь с наркотиками, легальные наркотики и нелегальные наркотики, факторы риска алкоголизации и наркомании среди подростков, факторы защиты, международная торговля наркотиками, об обращении с наркотиками. На занятиях предлагается использовать активные методы обучения, такие как тесты (например, для определения симптомов склонности к алкогольной зависимости), дискуссии, деловые игры. Вторая часть пособия представляет программу «Перешеек», целью которой является первичная профилактика наркозависимости через самопознание, самовоспитание, повышение уровня жизненной компетентности школьников и выработку навыков здорового стиля жизни. Формы психологического сопровождения в проекте «Перешеек»: личностные и проективные психологические методики, индивидуальная и групповая рефлексия, психогимнастические процедуры, методы саморегуляции, ведение дневников уча-

стниками группы, упражнения, моделирующие школьные ситуации, конфликтные их варианты в том числе, имитирующие ситуации с насильственным предложением употребить наркосодержащие вещества, ролевые игры со скрытым мотивом, обратной связью, дискуссии, «мозговой штурм», медитации, работа с воображением, мини-лекции, психодрама, элементы индивидуальной и групповой психотерапии, организация и использование массовых мероприятий, круглые столы, супервизия, проведение методических занятий с супервизорами. Наиболее эффективна эта программа в работе с подростками старшего (15–17 лет) и среднего (12–14 лет) школьного возраста. Программа реализуется в 3 этапа: 1) подготовка специалистов из числа школьных психологов и учителей. С этой целью проводится интенсивная программа (24-часовой цикл занятий); 2) работа со школьниками-подростками (долгосрочная программа в течение года – 39-часовой цикл 2 раза в неделю или 1–2 раза в месяц по 4–6 часов); 3) параллельная работа с родителями в течение года (16-часовой цикл занятий 1–2 раза в месяц). В начале и в конце реализации программы предусматривается проведение межведомственных «круглых столов» для анализа итогов работы.

В общем уже доказано, что наиболее эффективны многокомпонентные программы (школа, семья, сообщество), особенно если они включены в более широкие программы здорового образа жизни [21]. Поэтому можно рекомендовать для изменения поведения подростков многокомпонентный подход, так как наиболее действенными являются, вероятно, наиболее многосторонние стратегии [22; 23; 25].

Однако к недостаткам рассмотренных программ можно отнести: исключение из поля зрения уже имеющих опыт аддиктивного поведения детей, направленность на определенные возрастные группы (кроме программы «Все цвета, кроме черного», охватывающей весь процесс обучения).

Так как программы, основанные на вовлечении семьи в профилактику употребления алкоголя и других наркотиков, считаются наиболее успешными [20], то программы усиления семьи просто необходимы в школьном обучении. Программа «Семья и школа вместе» апробирована в России только для начальных классов, но т. к. она доказала уже свою эффективность, то, возможно, следует расширить ее на другие возрастные группы (от 0 до 18 лет), как это было сделано в США. Как продемонстрировал проект ВОЗ, программы с

использованием лидеров- сверстников гораздо эффективнее профилактических программ под руководством взрослых [3], поэтому школьным специалистам необходимо обратить особое внимание на такие программы, как «Норзленд» и «Формирование здорового жизненного стиля».

В связи с тем, что в России большинство программ профилактики наркотизма однокомпонентные, требуется разработка новых программ, которые носили бы многоуровневый характер (класс – школа – семья – общество – политика государства). Причем эти программы должны охватывать весь процесс обучения детей, так как эффективность программ прямо коррелирует с их продолжительностью, последовательностью и содержанием [21].

В нашей стране необходимо создать и реализовывать модульные программы профилактики наркотизма, которые бы являлись долгосрочными, последовательными, комплексными, многокомпонентными, непрерывными, были бы позитивными в своей основе и повсеместно проводились бы в образовательных учреждениях России.

Список литературы

1. Александров А.А., Котова М.Б., Александрова В.Ю., Климович В.Ю., Розанов В.Б. Профилактика курения среди учащихся V–VII классов // Профилактическая медицина (Профилактика заболеваний и укрепление здоровья). – 2009. – №5. – С. 17–22.
2. Ахметова И., Иванова Т., Иоффе А. и др. Мой выбор: учеб.-метод. пособие для учителей средней школы. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Учительская газета, 2001.
3. Барцалкина В.В., Гречаная Т.Б. Обзор эффективных стратегий профилактики употребления психоактивных веществ подростками и примеры профилактических программ // Профилактика безнадзорности, правонарушений и наркомании среди обучающихся образовательных учреждений города Москвы. – Вып. 3. – Серия: «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве. – М., 2007.
4. Безруких М.М., Макеева А.Г., Филиппова Т.А. Все цвета, кроме черного: Организация педагогической профилактики наркотизма среди младших школьников: пособие для педагогов. – М.: Вентана-Граф, 2003. – 64 с.
5. Березин С.В., Шапатина О.В. Комплексная методика ранней профилактики наркомании: метод. пособие. – Самара, 2004. – 27 с.
6. Вислова А. Д. Модели формирования и профилактики наркозависимого поведения: моногр. – Нальчик: ГП КБР РПК, 2009. – 208 с.
7. Гречаная Т.Б., Иванова Л.Ю., Колесова Л.С. Полезные привычки: пособие для учителей. – М.: Project NOPE, 1998. – 89 с.
8. Гречаная Т.Б., МакДональд Л., Барцалкина В.В., Дмитриева Н.Г. Современный подход к первичной профилактике употребления алкоголя и наркотиков, основанный на взаимодействии семьи и школы //

Профилактическая медицина (Профилактика заболеваний и укрепление здоровья). – 2004. – № 3.

9. Журавлева О.В., Зуева С.П., Нижегородова М.Н. Программа «Путешествие во времени»: метод. реком. – М., 2000.

10. Зайцев Г.К. Школьная валеология. Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.

11. Латышев Г.В. Орлова М.В. Смотри по жизни вперед. Руководство по работе с подростками. – СПб.: Ars Longa, 2001.

12. Легальные и нелегальные наркотики / под ред. В. А. Ананьева. – СПб.: ИМАТОН, 1996.

13. Майорова Н.П., Чепурных Е.Е., Шурухт С.М. Обучение жизненно важным навыкам в школе: пособие для класс. рук. / под ред. Н.П. Майровой. – СПб.: Образование-Культура, 2002. – 288 с.

14. Макеева А. Г. «Все цвета, кроме черного: учеб.-метод. комплект // под ред. М.М. Безруких. – М.: Просвещение, 2006.

15. Макеева А.Г., Лысенко И.В. Организация педагогической профилактики наркотизма среди младших школьников: пособие для учителей младшей школы / под ред. М.М. Безруких. – СПб.: Образование-Культура, 1999.

16. Николаева Л.П., Уроки профилактики наркомании в школе: пособие для учителя. – М.: Моск. психол.-соц. ин-та. – Воронеж: МОДЭК, 2003.

17. Сирота Н.А., Ялтонский В.М., Зыков О.В. и др. Программа профилактики злоупотребления наркотиками среди подростков и молодежи: метод. реком. – Гатчина: Латона, 2002.

18. Соловов А.В. Навыки жизни. Программа ранней профилактики химической зависимости для детей 9–12 лет. – М., 2000.

19. Dusenbury, L., and Falco, M. (1995). Eleven components of effective drug abuse prevention curricula // *Journal of School Health*. – 65(10). – 420–424.

20. McDonald L. FAST team trainer manual: steps to certification. FAST Training and Evaluation Center. Edgewood College, Madison, WI 53711, 1992; revised 1998; revised 2000.

21. National Institute on Drug Abuse. Drug Abuse Prevention Package (four manuscripts on prevention). NCADI #PREVPK. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute on Drug Abuse, 1997.

22. Perry, CL, Williams, CL, Komro, KA, Veblen-Mortenson, S., Stigler, MH, Munson, KA, Farbakhsh, K., Jones, RM, & Forster, JL (2002, February). Project Northland: Long-Term Outcomes of Community Action to Reduce Adolescent Alcohol Use // *Health Education Research*. – 17 (1). – 117–1132.

23. Smedley BD, Syme SL (eds.) (2001). *Promoting Health: Intervention Strategies from Social and Behavioral Research*. Washington, DC: National Academies Press.

24. Williams C.L., Grechanaia T., Romanova O. et al. Russian-American Partners for Prevention: Adaptation of a School-Based Parent-Child Program for Alcohol Use Prevention. *Eur J Public Health* 2001; 11: 3: 314-321

25. Windle, M. & Davies, P. (1999). Developmental theory and research. In K.E. Leonard & H.T. Blane (Eds.), *Psychological theories of drinking and alcoholism*, 2nd ed. Guilford Press: New York.

Сведения об авторах

Веселова Елена Константиновна – доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
E-mail: ekveselova2007@yandex.ru

Головешкин Иван Дмитриевич – старший преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Жигулин Андрей Алексеевич – кандидат психологических наук, доцент, Воронежский экономико-правовой институт
E-mail: zhigulin1980@mail.ru

Каирова Мадина Темуркановна – психолог Психологического Центра «Доктор Борменталь»
E-mail: kai-madina@yandex.ru

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Ляпустина Оксана Владимировна – педагог-психолог, Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, г. Всеволожск
E-mail: paninaoks@mail.ru

Маклаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Осинина Татьяна Николаевна – аспирантка, Московский государственный областной гуманитарный институт
E-mail: tatyanaosinina@yandex.ru

Худик Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Шигашов Дмитрий Юрьевич – кандидат медицинских наук, главный врач Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина (Санкт-Петербург)
E-mail: zvl dp@home.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия психология) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5: с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10
тел. (812) 479-90-34
E-mail: vestniklengu@mail.ru

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№3**

**Том 5
Психология**

Редактор *А. А. Титова*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 30.09.2011. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 5,5. Тираж 500 экз. Заказ № 726

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а