

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 1

Т.5. Психология

Санкт-Петербург
2012

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

Научный журнал

№ 1 (Том 5)' 2012
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](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2012

Содержание

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

И. И. Мамайчук

Методологические и методические аспекты психологической коррекции детей и подростков с нарушениями в развитии..... 5

Т. В. Бутырина, С. В. Чермянин

Особенности психологического состояния воспитанников детского дома, возвращенных из замещающих семей 18

Е. К. Веселова

О перспективах развития психологической деонтологии..... 27

О. В. Кружкова

Психологическая защита и совладание:
феноменологическое соотношение и структура 36

Д. Ю. Шигашов, Ю. А. Фесенко

Механизмы виктимизирующего воспитания 48

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Е. С. Ермакова

Проблема развития мыслительных средств у детей 55

В. Г. Казанская, Л. Г. Нагаева

Психологические особенности понимания и его развития у учащихся младшего школьного и подросткового возраста..... 66

Е. И. Кудрявцева, В. М. Голянич

Акмеология управленческих компетенций:
контекстность и концептуализация как факторы развития управленческой эффективности..... 84

А. К. Прима

Представления о жизненном пути студентов со сложившейся системой саморазвития 96

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. Н. Татарко

Взаимосвязь культурно-психологических факторов и социального капитала 105

Н. И. Алёшкин

Межличностное познание и понимание в общении 114

Сведения об авторах..... 124

Contents

PSYCHOLOGICAL COUNSELLING AND PSYCHOTHERAPY

Mamaichuk I. I.

Theoretical approaches and methods of psychological treatment
of children and teenagers with developmental disorders5

Butyrina T. V., Chermjanin S. V.

Characteristics of psychological state
of children raised in an orphanage
on return from receiving (deputizing) families.....18

Veselova E. K.

In concern of the prospects of psychological ethics development27

Kruzhkova O.V.

Psychological defense and coping:
phenomenological relations and structure.....36

Shigashov D. Y., Fesenko Y. A.

Mechanisms of «victims» education.....48

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Ermakova E. S.

Psychological investigations of cognitive means development55

Kazanskaya V. G., Nagaeva L. G.

Psychological characteristics of the understanding
and its development pupils of primary school age
and adolescence.....66

Kudrjavceva E. I., Goljanich V. M.

Acmeology approach to managerial competencies:
contextual intelligence and conceptualization as the factors
of development of managerial performance84

Prima A. K.

Representations of the life path
of the students with a shaped system of self-development96

SOCIAL PSYCHOLOGY

Tatarko A. N.

The relationship between cultural-psychological factors
and social capital105

Aleshkin N. I.

Interpersonal knowledge and understanding in dialogue114

Information about authors 124

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

УДК 159.9

И. И. Мамайчук

Методологические и методические аспекты психологической коррекции детей и подростков с нарушениями в развитии

В статье рассматриваются основные методологические и теоретические подходы к психологической коррекции детей и подростков с нарушениями в развитии. Выделены стратегические и тактические задачи психокоррекционных воздействий, определены виды психологической коррекции и специфика психокоррекционных технологий и психотехник для каждого вида. Отражены методические требования к организации психокоррекционной работы при нарушенном развитии.

This article discusses methodological and theoretical approaches to psychological treatment of children and teenagers with developmental disorders. It describes strategic and tactical problems of psychological interventions, different types of this intervention, specific features of psycho-correctional technologies and psychotechnics. It reflects methodical requirements to organization of psychological interventions.

Ключевые слова: психологическая коррекция; принципы психологической коррекции; теоретические и методологические аспекты; психокоррекционные технологии; психотехники.

Key words: psychological treatment, principles of psychological treatment, theoretical and methodological approaches, psycho-correctional technologies, interventions, psychotechnics.

Одним из важных звеньев в системе психологической помощи детям с нарушениями в развитии является психологическая коррекция. Однако, в практике психологической помощи ребенку или подростку психолог нередко сталкивается с большими трудностями, обусловленными недостаточным пониманием методологических подходов к проблеме и неадекватным использованием методов психокоррекции. Овладев многочисленными методами психокоррекционных воздействий, например, нейролингвистическое программирование, психорегулирующие тренировки, психогимнастика и пр. психолог-практик нередко бездумно их применяет без связи с их теоретическим обоснованием, без учета сложной структуры дефек-

та у ребенка, его клинико-психологических и индивидуально-типологических характеристик. В результате такого подхода можно получить обратный эффект и вместо помощи ребенку, спровоцировать у него нервно-психическое расстройство.

В настоящее время существует множество противоречивых взглядов на проблему психологической коррекции, не разработаны ее теоретические и методологические аспекты, не раскрыты ее основные направления и механизмы воздействия при различных вариантах нарушений физического и психического развития у детей и подростков.

Эффективность психологической коррекции в значительной степени зависит от анализа психологической структуры дефекта и его причины. Сложность и своеобразие аномального развития ребенка требует тщательного методологического подхода к его анализу и психокоррекционным воздействиям. Принципы как основополагающие идеи психологической коррекции базируются на следующих фундаментальных положениях психологии:

Развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормального ребенка, При наличии определенных, строго продуманных условий все дети обладают способностью к развитию (П.Я. Трошин, Л.С. Выготский, М. Монтессори, В.В. Лебединский и др.).

Личность – это целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека, на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.)

Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в процессе общения с окружающими взрослыми (М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов и др.).

Важную роль в психическом развитии ребенка играет формирование ведущего вида деятельности (в дошкольном детстве – игра, в младшем школьном детстве – учебная деятельность (Д.Б. Эльконин и др.).

В связи с вышеизложенным мы выделяем следующие базовые принципы психологической коррекции (ПК) детей и подростков с нарушениями в развитии:

1. *Принцип комплексности* психологической коррекции, которую можно рассматривать как единый комплекс клинико-психолого-педагогических воздействий. Эффективность ПК в значительной степени зависит от учета клинических и педагогических факторов в развитии ребенка. Например, коммуникативные тренинги, которые использует психолог в клинике с целью оптимизации процесса общения ребенка, не будут эффективны, если психолог не учитывает

клинические факторы и ту социальную среду (медперсонал клиники, педагоги, родители) в которой находится ребенок.

Второй принцип психологической коррекции – *это принцип единства диагностики и коррекции*. Перед началом проведения психологической коррекции необходимо выявить особенности психического развития ребенка, уровень сформированности определенных психологических новообразований, соответствие уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрасту ребенка. Задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены не только на основе полной психологической диагностики зон актуального, но и ближайшего развития ребенка. Л.С. Выготский подчеркивал, что «...в диагностике развития задача исследователя заключается не только в установке известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» [5, с. 302–303]. Д.Б. Эльконин справедливо отмечал, что психологическая диагностика должна быть направлена не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений [16]. Автор подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось как можно раньше. Схема и подбор диагностических и психокоррекционных методов должны соответствовать нозологии заболевания ребенка, особенностям его возрастных характеристик, спецификой ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного периода. Процессы психологической диагностики и коррекции являются взаимодополняющими процессами, не исключаящими друг друга [15]. В самом процессе психологической коррекции заложен огромный диагностический потенциал. Например, ни при каком психологическом тестировании так глубоко не раскрываются коммуникативные способности личности как в процессе групповых психокоррекционных занятий. Или психогенные переживания ребенка с наибольшей глубиной отражаются в процессе игровой психокоррекции. Сам процесс психологической диагностики содержит в себе коррекционные возможности, особенно при использовании обучающего эксперимента.

Третий принцип психологической коррекции – *принцип личностного подхода*. Личностный подход – это подход к ребенку как целостной личности с учетом всей ее сложности и всех ее индивидуальных особенностей. В процессе психологической коррекции мы учитываем не какую-то отдельную функцию или изолированное психическое явление у ребенка или подростка, а личность в целом. При

использовании разнообразных приемов психокоррекционных воздействий психолог не должен оперировать такими понятиями, как обобщенная норма, например возрастная, половая, нозологическая. В процессе психологической коррекции мы ориентируемся не на один какой-то параметр, а, как справедливо подчеркивает А.С. Спиваковская, «...на создание условий для развития тех или иных психологических качеств каждого участника психокоррекции» [15, с. 54].

Личность проявляется и формируется в процессе деятельности. Соблюдение принципа *деятельностного подхода* является чрезвычайно важным в процессе психологической коррекции детей и подростков. Психокоррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков ребенка, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная, осмысленная деятельность ребенка. Психокоррекционный процесс должен осуществляться с учетом основного ведущего вида деятельности ребенка. Если это дошкольник, то в контексте игровой деятельности, если школьник, то в учебной деятельности. Однако, учитывая специфику и задачи психокоррекционного процесса детей и подростков с нарушениями в развитии, мы должны ориентироваться не только на ведущий тип деятельности ребенка, но и на тот вид деятельности, который является личностно значимым для ребенка и подростка. Особенно это важно при коррекции детей с ранним детским аутизмом и с другими эмоциональными нарушениями в детском возрасте. Например, в нашей практике мы наблюдали ребенка с РДА, который, по мнению педагогов не умел читать и считать. Однако, когда мы использовали любимые, аффективно значимые для ребенка маленькие бутылочки, мальчик успешно составлял из них геометрические фигуры, считал и даже составлял знакомы буквы и слоги [11]. Эффективность коррекционного процесса у детей в значительной степени зависит от использования продуктивных видов деятельности ребенка, например рисования, конструирования.

Иерархический принцип психологической коррекции базируется на положениях Л.С. Выготского, который считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психологическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Упражнение и тренировка уже имеющихся у ребенка психологических способностей не делает коррекционную работу эффективной, так как обучение в этом случае лишь следует за развитием, совершенствуя способности в чисто количественном направлении, не поднимая их на

более перспективный качественный уровень. Например, коррекция умственного развития, по мнению представителей ассоциативной психологии, должна протекать в форме специальных упражнений для развития сенсомоторных способностей у ребенка [13]. В центр коррекции, по мнению представителей ассоциативной психологии, помещается наличный уровень психического развития ребенка, понимаемый как чисто количественный процесс усложнения сенсомоторных функций. Коррекция с ориентацией на зону ближайшего развития ребенка требует максимальной активности ребенка и носит опережающий характер. Например, для коррекции мнемических функций у детей с ЗПР необходимо обучать ребенка использованию мыслительных операций в процессе запоминания материала. Опыт нашей работы показывает, что такой способ является высокоэффективным в отличие от простой тренировки памяти [10].

Каузальный принцип психологической коррекции направлен на устранение причин и источников отклонений в психическом развитии ребенка. Сложная иерархия отношений между симптомами и их причинами, специфическая структура дефекта при различных видах аномального развития определяют задачи и цели психологической коррекции. Например, первопричиной эмоциональных и поведенческих нарушений у детей могут быть как социальные факторы, так и биологические, а нередко сочетание обоих факторов. В зависимости от первопричины разрабатывается стратегия психокоррекционных воздействий. Если причиной эмоционального неблагополучия подростка являются семейные конфликты, то психокоррекционный процесс должен быть направлен на нормализацию семейных отношений. Если причиной эмоциональных нарушений являются резидуально-органическая недостаточность центральной нервной системы, то главным звеном психологической коррекции должно быть снижение эмоционального дискомфорта ребенка специальными методами на фоне медикаментозной терапии.

Постановка целей и задач психокоррекционных воздействий непосредственно связана с *теоретической моделью* психического развития и определяется ею. Условно можно выделить две группы теоретических моделей психологической коррекции детей и подростков: отечественные и зарубежные. В отечественной психологии цели психокоррекционной работы с детьми и подростками с нарушениями в развитии определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка, которое формируется в процессе активной деятельности и реализуется в сотрудничестве со взрослым. Это в свою очередь определяет направления в области постановки психокоррекционных целей:

1. Оптимизация социальной ситуации развития ребенка и подростка.

2. Развитие различных видов деятельности ребенка.
3. Формирование возрастно-психологических новообразований [4].

В зарубежной психологии причины трудностей в развитии ребенка усматриваются либо в нарушении внутренних структур личности, что анализируется в рамках психодинамического направления, [17] либо в искаженной или дефицитарной среде – поведенческое направление [2]. В зависимости от теоретического направления формируются задачи психокоррекции. При первом (психодинамическом направлении) – это восстановление целостности личности и баланса психодинамических сил, при втором (поведенческом направлении) – это модификация поведения ребенка за счет изменения среды и обучения его новым формам поведения. Несмотря на многочисленную критику эти направления заслуживают, на наш взгляд, особого внимания.

Целью психологической коррекции психодинамического направления является помощь ребенку или подростку в выяснении неосознаваемых причин болезненных проявлений и переживаний. Поставленные цели определяют технику психокоррекционных воздействий. Однако в раннем возрасте традиционные методы психоанализа (метод свободных ассоциаций, анализ сновидений и др.) использовать невозможно. В связи с этим в рамках психодинамического подхода было предложено два базовых метода психологической коррекции детей, а именно: игровая терапия и арт-терапия, которые в дальнейшем стали развиваться как самостоятельные методы, выйдя за пределы психодинамического подхода. С другой стороны, представители психодинамического подхода обратили внимание на активную роль родителей в работе с детьми в рамках психокоррекционного процесса [1]. Сотрудничество родителей с психологом является важным условием эффективности психокоррекционной работы. Особый интерес в психокоррекции детей и подростков с проблемами в развитии представляет *концепция А. Адлера*, где личность рассматривается как неделимое целое, являющееся интегральной частью социума и поведение человека мотивировано достижением социальной цели и социальным интересом [18]. Анализируя роль комплекса неполноценности у человека, А. Адлер полагал, что неполноценность, ее компенсация и социальная среда – это три переменные, которые имеют важнейшее значение в формировании жизненных целей. Адлер выделяет следующие задачи: коррекция чувства неполноценности; формирование социального интереса; коррекция устремлений и мотивов с перспективой выработки нового стиля жизни. Это достигается такими психотехническими приемами, как формирование у ребенка или подростка положительных установок на занятие, анализ и проработка личностной позиции, подбадривание, поощрение. Обоюдное доверие и уста-

новление общих целей – первостепенные условия психокоррекционной работы [1].

Особое место в психологической коррекции детей и подростков с нарушениями в развитии занимает *роджерсовское направление*, акцентирующее свое внимание на позитивной природе человека и свойственном ему врожденном стремлении к самореализации [14]. Важный итог коррекции, по мнению Роджерса, заключается в приобретении самоуважения, адекватной самооценки, в создании условий для личностного роста. Эти положения имеют особое значение при работе с детьми и подростками с расстройствами поведения [12]. Целью психологической коррекции в рамках *поведенческого направления* является приобретение ребенком новых установок, направленных на формирование адаптивных форм поведения, или угасание, торможение у него дезадаптивных форм поведения. В рамках этого подхода разработаны ряд методик моделирования поведения с помощью которых у ребенка формируются новые стереотипы поведения, подавляются имеющиеся неадаптивные стереотипы, создаются условия для проявления новых стереотипов поведения. В рамках этого направления разработаны такие коррекционные методы как психорегулирующие тренировки, ролевые игры и др., широко используемые в практике психолога. Особого внимания заслуживает *когнитивное направление*, особенно в психокоррекции подростков с проблемами в поведении где уделяется внимание познавательным структурам психики и упор делается на структуру личности и в целом на логические способности [3]. Главной задачей когнитивного направления является изменение восприятия подростком себя и окружающей действительности на основе изменения поведения. В когнитивном подходе выделяются два варианта психокоррекции: когнитивно-аналитический и когнитивно-поведенческий. Основной задачей первого варианта является создание модели психологической проблемы, которая должна быть понятна подростку и с которой он мог бы работать самостоятельно. Когнитивно-поведенческий вариант предполагает создание модели поведения, являющейся наиболее приемлемой для решения стоящих перед подростком проблем. В рамках когнитивного подхода создано много психотехнических приемов, которые могут быть успешно использованы в психокоррекции детей и подростков с проблемами в развитии [7].

Итак, различные теоретические подходы к проблеме психокоррекции способствуют развитию разнообразных психокоррекционных технологий. Психокоррекционные технологии – это совокупность знаний о способах и средствах проведения психокоррекционного процесса. Термин «психокоррекционные технологии» мы выбрали не случайно.

Во-первых, психокоррекционный процесс – это сложная система, включающая в себя как стратегические, так и тактические задачи.

Во-вторых, нельзя создать универсальную психокоррекционную программу для детей с проблемами в развитии. Это обусловлено тем, что, кроме структуры дефекта и степени тяжести его проявления, необходимо учитывать время возникновения дефекта, уровень развития межфункциональных связей, типологические и индивидуально-психологические особенности ребенка, а также предшествующую социальную ситуацию развития [5, 6].

В-третьих, как подчеркивалось выше, коррекционная работа с ребенком должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психологической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность. При этом необходимо проводить коррекционную работу как с самим ребенком по изменению его отдельных психологических образований, так и с условиями жизни, воспитания и обучения, в которых находится ребенок.

В-четвертых, важно, чтобы психологическая коррекция детей с проблемами в развитии носила опережающий, предвосхищающий характер. Она должна стремиться не к упражнению и совершенствованию того, что уже есть, что уже достигнуто ребенком, а к активному формированию того, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе в соответствии с законами и требованиями возрастного развития и формирования личности. То есть при разработке стратегических основ психологической коррекции необходимо ориентироваться на перспективу развития.

В-пятых, специфика конкретных задач психокоррекционной программы зависит от типа детского учреждения, которое посещает ребенок (специализированный детский сад, вспомогательную школу, обучение на дому и пр.). Важно, чтобы психокоррекционная программа была согласована с другими специалистами, которые работают с ребенком (логопед, педагог-дефектолог, учитель, врач-психиатр и пр.).

Как отмечалось выше, при разработке психокоррекционных технологий включаются стратегические и тактические задачи. Стратегическими задачами являются разработка психокоррекционных программ и психокоррекционных комплексов. В тактические задачи входит разработка методов и психокоррекционных техник, форма проведения коррекционной работы, подбор и комплектование групп, продолжительность и режим занятий. Следует подчеркнуть, что при разработке психокоррекционных технологий для детей и подростков с проблемами в развитии рекомендуется ориентироваться не на отдельное теоретическое направление, а использовать разнообраз-

ные способы (технологии) психологических воздействий базирующихся на многочисленных теоретических направлениях. Разработка отдельных психокоррекционных технологий зависит от конкретных психокоррекционных задач, которые определяются степенью выраженности проблем у ребенка и его родителей. Сложность, многообразие и специфика аномального развития ребенка требует системного подхода к разработке психокоррекционных технологий.

В практике психокоррекционной работы с детьми и подростками с нарушениями в развитии целесообразно выделить три основных вида психологической коррекции: *общая* психокоррекция, *специальная* психокоррекция и *дифференцированная* психокоррекция [8]. Все эти три вида тесно связаны и взаимозависимы, хотя имеют разные задачи. Так, общая психокоррекция ориентирована на профилактическую работу с ребенком, специальная – на оптимизацию и стимулирование психического развития ребенка и подростка, а дифференцированная – на коррекцию недостатков в развитии ребенка и подростка с нарушениями в развитии с учетом его клинико-психологических, психолого-педагогических и индивидуально-психологических особенностей. В табл. 1 представлены виды психологической коррекции детей и подростков с нарушениями в развитии с учетом стратегических, тактических задач и конкретных психотехник.

Таблица 1

Виды психологической коррекции и их особенности

Вид психологической коррекции	Стратегические задачи	Тактические задачи	Психотехники
Общая психокоррекция	Оптимальное возрастное развитие интеллекта личности ребенка (подростка) с нарушениями в развитии	Организация жизнедеятельности ребенка (подростка) в социуме (в школе, в семье, в спецучреждении и пр.) с учетом его реальных и потенциальных возможностей	Знакомство психолога с социальным окружением ребенка (подростка). Рекомендации родителям, педагогам, направленные на охранительно-стимулирующий режим для ребенка или подростка, оптимизацию его интеллектуального, коммуникативного и эмоционального потенциала

Специальная психокоррекция	Организация конкретных психокоррекционных воздействий с учетом возрастных, психолого-педагогических особенностей ребенка (подростка)	Разработка и использование различных психокоррекционных методов: игротерапия, арттерапия, семейная терапия, психорегулирующая гимнастика и пр. с учетом возрастных и личностных особенностей ребенка (подростка)	Различные игры, направленные на развитие интеллектуального потенциала. Ролевые игры, арттерапия, музыкотерапия и пр. в форме семейных, групповых или индивидуальных занятий с ребенком (подростком)
Дифференцированная психокоррекция	Ориентация на коррекцию конкретных проблем у детей и подростков с нарушениями в развитии с учетом индивидуально-типологических, клинико-психологических особенностей	Разработка индивидуальных психокоррекционных программ, направленных на коррекцию конкретных нарушений у ребенка (подростка). Например, на формирование индивидуальных стилей интеллектуальной деятельности, на коррекцию негативных личностных проявлений, таких как аффективность, агрессивность, некоммуникабельность и пр.	Специальные игры, занятия в рамках индивидуальных занятий в зависимости от структуры и степени тяжести патопсихологического синдрома

Разработка *психокоррекционных программ* для детей и подростков с нарушениями в развитии должна быть направлена на коррекцию гностических и интеллектуальных функций, на гармонизацию их личностной структуры, семейных взаимоотношений и конструктивное решение актуальных психотравмирующих проблем, связанных с имеющимся дефектом.

При составлении психокоррекционной программы для детей и подростков с нарушениями в развитии необходимо выполнить следующие методические требования:

1. Четко сформулировать основные цели психокоррекционной программы.

2. Выделить круг задач, которые конкретизируют поставленную цель.

3. Определить содержание занятий с учетом специфики интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих нарушений, их структуры и степени тяжести.

4. Выбрать форму психокоррекционной работы с ребенком или подростком (индивидуальную, групповую или семейную).

Для эффективной психологической коррекции детей с проблемами в развитии важно учитывать *сложные системно-структурные и онтогенетические модели* нарушений их развития. Данный подход позволяет разработать дифференцированные методы психокоррекционных воздействий с ориентацией на степень тяжести и специфическую структуру дефекта.

Системно-структурный подход предполагает определение ведущего симптомокомплекса, лежащего в основе дефекта ребенка. Например, для детей с выраженной церебрально-органической недостаточностью (умственная отсталость, детские церебральные параличи, задержка церебрально-органического генеза и пр.) – это коррекция интеллектуальных, гностических и эмоционально-волевых функций. Для больных с легкой степенью церебрально-органической недостаточности (соматогенные формы задержки психического развития, церебрастенические нарушения вследствие травм и инфекций) – это коррекция нейродинамических характеристик познавательных процессов и личностного развития. Для детей с поврежденным развитием – дифференцированная коррекция познавательных процессов и личности в зависимости от тяжести последствий повреждения мозга (астения, церебрастения, церебропатия) [8].

Учет онтогенетических моделей предполагает два основных направления в психокоррекции коррекции детей и подростков с нарушениями в развитии:

- первое – возврат к ранним онтогенетическим этапам развития познавательных процессов и личности, активизация этих процессов в качестве ранее не использованных резервов. Например, для формирования зрительно-пространственных функций у детей с психическим недоразвитием, задержанным развитием и церебральным параличом мы обучаем их предметно-практическим манипуляциям, формируем у них ориентировочную и мотивационную основы действия. Для развития коммуникативных навыков и эмоционально-волевой устойчивости у детей с ранним детским аутизмом используются различные подвижные игры и расслабляющие техники, направленные на более ранний уровень эмоционального реагирования ребенка, и такие психотехники как «родительский массаж», «холдинг-терапии» и пр.;

- второе – ориентация на уровень ближайшего развития ребенка. Это предполагает стимуляцию взросления личности детей с проблемами в развитии и включает в себя формирование их самооценки, самоуважения, адекватного отношения к своему дефекту. Особое внимание в рамках этого направления уделяется коррекции личностного развития и нарушений поведения. Основной целью психокоррекции личностного развития изучаемых групп детей является гармонизация их личностной структуры, семейных взаимоотношений и актуальных психотравмирующих проблем (реакция на дефект, госпитализацию, оперативное вмешательство и пр.).

Важную роль в эффективности психологической коррекции играет семья ребенка с проблемами в развитии. Это требует обязательного включения в психокоррекционный комплекс семейной психокоррекции, направленной на гармонизацию семейных отношений и формирование адекватных стилей семейного воспитания.

Итак, на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- 1 Основная цель психологической коррекции детям с нарушениями в развитии — это гармонизация их личностного и интеллектуального потенциала, исправление имеющихся нарушений в психическом развитии, профилактика возможных отклонений в развитии, обусловленных как внутренней спецификой психического дизонтогенеза (тяжесть и структура дефекта), так и внешним влиянием (средовые факторы).

2. С учетом многообразия вариантов нарушений познавательной деятельности и личности у детей с проблемами в развитии нами были разработаны основные принципы психологической коррекции и психокоррекционные технологии. В основу их положен анализ сложной структуры дефекта, его значимости в общей структуре психического развития ребенка.

3. Различные теоретические подходы к проблеме психологической коррекции, разработанные в зарубежной и отечественной психологии, способствуют развитию разнообразных психокоррекционных технологий. Следует подчеркнуть, что при разработке психокоррекционных технологий для детей и подростков с проблемами в развитии рекомендуется ориентироваться не на отдельное теоретическое направление, а использовать разнообразные способы психологических воздействий, базирующихся на многочисленных теоретических направлениях. При разработке психокоррекционных технологий необходимо ориентироваться не на конкретное теоретическое направление, а на клинико-психологические и структурно-уровневые характеристики интеллектуального, эмоционального и личностного развития ребенка.

4. Использование многообразных психокоррекционных приемов (тактические задачи) позволяет индивидуализировать их применение в отношении конкретного участника психокоррекции в зависимости от его возраста, личностных особенностей, клинико-патопсихологической формы нарушения.

5. Важными принципами при разработке психокоррекционных технологий для детей и подростков с нарушениями в развитии системы является принцип онтогенетической ориентации и системно-структурный подход, предполагающий ориентацию на ведущий симптомокомплекс, лежащий в основе дефекта ребенка и подростка. С учетом данных принципов возможна разработка тактических задач и конкретных психотеник, направленных на коррекцию интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих особенностей детей и подростков с нарушениями в развитии.

Список литературы

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов н/Д, 1998. – 448 с.
2. Бандура А. Теория социального научения. – СПб., 2000.
- 3 Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. – СПб.: Питер, 2002.
4. Бурменская Б.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. – М., 1990.
5. Выготский Л.С. Полн. собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983–1984.
6. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1985.
7. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии. – СПб., 2001.
8. Мамайчук И.И. Психокоррекция детей и подростков с нарушениями в развитии. – СПб.: СПбГУ, 1997.
9. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2003.
10. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2004.
11. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007.
12. Мамайчук И.И., Смирнова М.И. Помощь психолога детям и подросткам с расстройствами поведения. – СПб.: Речь, 2010.
13. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. – М., 2000.
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. – М., 1994.
15. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
16. Эльконин Д.Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Психодиагностика в школе. – Таллин, 1980.
17. Фрейд З. Психоаналитические этюды. – Мн., 1991.
18. Adler A. The practice and Theory of Individual Psychology. Tr. by P. Radin. – London, 1924.

Особенности психологического состояния воспитанников детского дома, возвращенных из замещающих семей

В статье приведены данные о психологическом состоянии воспитанников детского дома, возвращенных из замещающих семей. Показано, что у воспитанников после возвращения их в детский дом отмечается повышенный уровень нервно-психической неустойчивости. У подростков на фоне обиды формировалось чувство собственной неполноценности, проявляющееся ответными реакциями, такими как враждебность и агрессивность в отношении окружающих. При этом поведенческие нарушения, вызванные психотравмирующей ситуацией, у подростков не только не имели тенденции к нивелированию, но в ряде случаев заметно прогрессировали.

In the article data are given about the psychological state of children raised in an orphanage on return from deputizing families. An increased level of neuropsychic instability was shown in this children on return to the orphanage. Against the background of the sense of offense in teenagers an inferiority complex was formed, which was showing up in return reactions, such as hostility and aggressiveness to surroundings. Thus, the violations in behavior caused by a situation that injured psyche of teenagers did not show a tendency to decline, and in a number of cases showed a noticeable progress.

Ключевые слова: детский дом, замещающие семьи, психотравма, нервно-психическая неустойчивость, невротизация, чувство обиды, агрессивность.

Key words: orphanage, deputizing (receiving) families, psychotrauma, psychological instability, strengthening of neurosis, sense of offense, aggression.

В последние годы в нашей стране отмечается уменьшение количества образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с упором на развивающийся институт воспитания детей в замещающих семьях. Анализ зарубежного и отечественного опыта социальной помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, показывает, что воспитание детей в замещающих семьях является более эффективным, поскольку оно гарантирует обеспечение безопасности и защищенности ребенка, по сравнению с традиционным нахождением ребенка в детских домах.

Подтверждением этого тезиса могут служить данные, представленные на Всероссийском семинаре-совещании по защите прав воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (18.10.2010) директором Департамента воспитания и социализации детей Минобрнауки России Левитской А.А.,

которая привела статистические данные о том, что только за один 2009 г. количество детей, переданных в замещающие семьи российских граждан, составило 8,9 тысяч.

На сегодняшний день основные формы замещающих семей в нашей стране следующие:

1. Прежде всего это форма усыновления (удочерения) ребенка.
2. Достаточно распространенная форма замещения – опека и попечительство.
3. Наиболее распространенная форма замещения – приемная семья, когда приемные родители берут в семью ребенка на основе заключения договора с властями.
4. Существует такая форма замещения, как детский дом семейного типа. Он организуется на базе семьи при желании обоих супругов взять на воспитание не менее пяти и не более десяти детей.
5. Гостевая семья – еще одна форма семейного замещения. В данном случае заключается договор на временное размещение ребенка в семье без всякой оплаты с указанием конкретного срока пребывания ребенка в семье, либо с исполнительным органом власти, либо с учреждением, в котором находится ребенок.
6. Наконец, еще одна форма – патронатное воспитание.

Как и по всей стране, в Ленинградской области наиболее распространенной формой замещения являются приемные семьи, количество которых постоянно увеличивается. Например, в 2006 г. в области насчитывалось всего 27 приемных семей, в которых воспитывалось 44 ребенка, а по данным на 1 июля 2011 г. таких семей уже 430 и воспитывается в них 608 детей-сирот. Во многом это объясняется вниманием Правительства Ленинградской области к данной проблеме. В частности, с принятием областного Закона Ленинградской области от 10.01.1999 №2-03 «О размере оплаты труда приемных родителей и льготах, предоставляемых приемной семье» сумма выплаты составляла 15 тысяч рублей. На момент принятия закона эта сумма компенсации семьям, принявшим решение взять на воспитание ребенка из детдома, в Ленинградской области являлась самой высокой в России [6, 7].

Тем не менее, несмотря на наличие разных форм семейного замещения и определенных социальных льгот приемным родителям, в настоящее время существует множество проблем с состоянием функционирования института воспитания детей в замещающих семьях. В ряде случаев детей-сирот и детей, взятых на воспитание в замещающие семьи, по различным причинам возвращают обратно. Выступая на заседании Государственной Думы (апрель 2010 г.) председатель профильного Комитета Госдумы по вопросам семьи, женщин и детей Е.Б. Мизулина сообщила: «...За последние два года число возврата детей выросло почти в два раза. Около

30 тысяч детей за последние два года были возвращены из приемных семей обратно в детские учреждения... Специалисты-психологи называют гуманитарной катастрофой такого рода «бум возврата», так как от ребенка отрекаются дважды – сначала родные родители, а потом – приемные родители. Исследования показывают, что если от ребенка отказались минимум дважды, то это приводит к запуску иных механизмов формирования личности» [8].

Появление приемного ребенка в семье приводит к существенным изменениям в её статусе и динамике развития этапов её жизнедеятельности, во многом проявляясь в усложнении межличностных связей и отношений. Воспитание приемного ребенка в замещающей семье сопряжено с рядом трудностей, но главной отличительной чертой является «стресс нового образа жизни», обуславливающий негативные поведенческие реакции со стороны всех членов семьи, приводящие к ухудшению атмосферы семейных отношений и, в крайних случаях, к возврату ребенка в детский дом. Наиболее частыми причинами возврата ребенка из приемной семьи в детский дом, по мнению отечественных психологов, являются [2,9]:

1. Отсутствие взаимопонимания между приемными родителями. Из-за появления в семье ребенка начинают возникать конфликты между замещающими родителями, особенно если один из них был против принятия нового члена в семью.

2. Неготовность приемных родителей к новому жизненному сценарию. Приемными родителями был создан образ «идеального ребенка», который в действительности не всегда соответствует действительному.

3. Отсутствие внутренней мотивации стать отцом или матерью. Ребенок требует значительных усилий по уходу за собой. Затраты времени на воспитание приемного сына или дочери превосходят те, на которые первоначально рассчитывали замещающие родители.

4. Зачастую приемный ребенок не может установить нормальные межличностные контакты с родными детьми приемных родителей, а это в свою очередь приводит к частым конфликтным ситуациям между детьми, вплоть до драк.

5. Практически нет шансов у новой приемной семьи в том случае, если родители, принимая ребенка, руководствуются желанием «попробовать». «Если не сложится, ребенка можно вернуть назад», – полагают они.

6. Нельзя обойти вниманием такой феномен как «подростковые возвраты». Усыновив или взяв под опеку ребенка в раннем возрасте, семья живет вполне благополучно, до тех пор, пока у ребенка не наступает переходный возраст. Не всем родителям удается с пониманием отнестись к такому «превращению», для многих семей период взросления ребенка становится настоящим испытанием.

Незнание психологических особенностей детей-сирот приводит к тому, что приемные родители начинают чувствовать себя обманутыми, жалеют о своем поступке, но, боясь осуждения общественности, вынуждены некоторое время сосуществовать с этим ребенком. То есть у части приемных родителей возникает понимание того, что «...взять ребенка из детского дома – это не забава, не прихоть. Ребенок – это не игрушка, которая нужна приемным родителям до тех пор, пока у них есть время, желание и здоровье.....» [2, 5].

Следовательно, еще до помещения ребенка в замещающую семью крайне важным является предварительное изучение семьи реципиента, в частности, всесторонний анализ причин, лежащих в основе решения о принятии ребенка из детского дома, атмосферу в семье, материальные возможности семьи в плане достойного обеспечения и воспитания ребенка.

На это особое внимание обратил Президент Российской Федерации Д.А. Медведев во время встречи с представителями детских домов (декабрь 2010 г.). В своем выступлении глава государства поднял вопрос о создании государственных (муниципальных) программ для лиц, усыновляющих детей из детских домов. В частности, Президент жестко потребовал: «...Будущих родителей нужно готовить к этому серьезному решению...Необходимо создавать центры, где по разработанным программам будущих родителей станут обучать, как нужно воспитывать приемных детей».

Несомненно, воспитание детей, оставшихся без попечения родителей в замещающей семье, имеет большое значение. В такой семье воспитывается полноценная личность, подготовленная к выполнению различных социальных ролей. Тем не менее, как было сказано выше, часть детей по разным причинам возвращают из приемных семей в детские дома.

Для изучения психологических особенностей воспитанников, возвращенных в детский дом после пребывания их в приемной семье, были обследованы 30 воспитанников (n=30) в возрасте 8–16 лет. Из всех обследованных лиц 50 % воспитанников посещали гостевые семьи, 20 % находились на воспитании в приемных семьях, над 20 % воспитанников была оформлена опека (попечительство) и 10 % были усыновлены.

В ходе обследования использовались следующие методики:

- индивидуальная беседа с воспитанниками (с целью получения дополнительной информации об особенностях его жизни в приемной семье, условиях воспитания, интересах и склонностях);
- многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность»;

- методика оценки агрессивности Басса-Дарки;
- методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса;
- социометрический статус в коллективе воспитанников.

Кроме того, осуществлялось интервьюирование воспитателей и педагогов детских домов для получения информации о поведенческих реакциях ребенка во время его нахождения в детском доме. В качестве контрольной группы были обследованы лица детского и подросткового возраста – воспитанники детских домов, которые не имели опыта проживания в приемных семьях (n=30).

Результаты исследования свидетельствовали, что ребенку, возвращенному в детский дом из приемной семьи, наносится серьезная психическая травма, которая провоцирует развитие выраженного нервно-психического напряжения и различных форм девиантного поведения. Следует подчеркнуть, что эти дети уже однажды перенесли психотравму (в момент расставания с кровной семьей при помещении в детский дом). На это указали около 80 % респондентов, которые в анонимной анкете отмечали, что, когда их изъяли из кровных семей, они испытали сильное чувство страха (60 %); чувство обиды и злости (либо на своих пьющих родителей, либо на людей, которые пришли их забрать в детский дом – 27 %) и только 13 % опрошенных детей испытали чувство радости, почувствовав, что их страданиям в кровной семье пришел конец, и хотя они будут воспитываться в детском доме, там им будет намного лучше.

Результаты анкетирования детей, возвращенных из приемных семей, свидетельствовали о наличии у детей отчетливых признаков нервно-психического напряжения, которое они испытывали, находясь в новых условиях приемных семей (рис. 1). Ряд отечественных и зарубежных детских психиатров и медицинских психологов считают, что наличие таких проявлений как: повышенная тревожность, фобические реакции, энурез, онихофагия, которую рассматривают как подвид аутоагрессии, непреодолимое желание возвратиться в привычные условия жизни и др. являются симптоматикой невротического или предневротического состояния у детей [1, 3, 4].

Опрос респондентов показал, что 70 % воспитанников, возвращенных в детский дом после проживания в замещающей семье, не испытывают желаний вновь оказаться в приемной семье. Напротив, 30 % опрошенных, в основном дети младшего школьного возраста, высказывают готовность снова жить в приемной семье. В ходе беседы дети, сохранившие желание воспитываться в приемных семьях, мотивировали это надеждой на усыновление и принятие в приемную семью «навсегда» в качестве полноценного члена семьи.

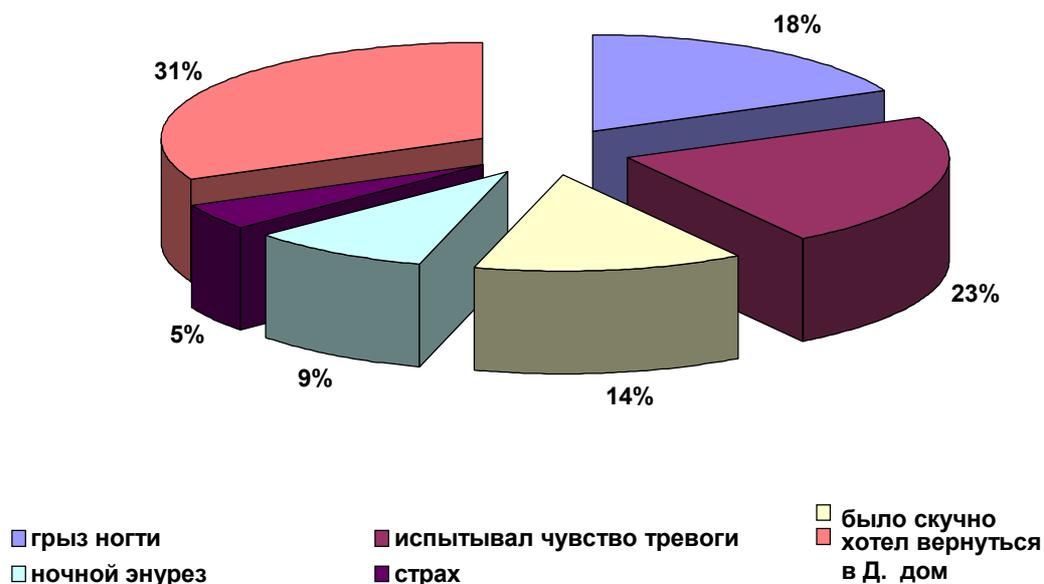


Рис. 1. Проявления нервно-психического напряжения у детей, находящихся в замещающих семьях

Как ты думаешь, почему тебя отдали обратно в детский дом?

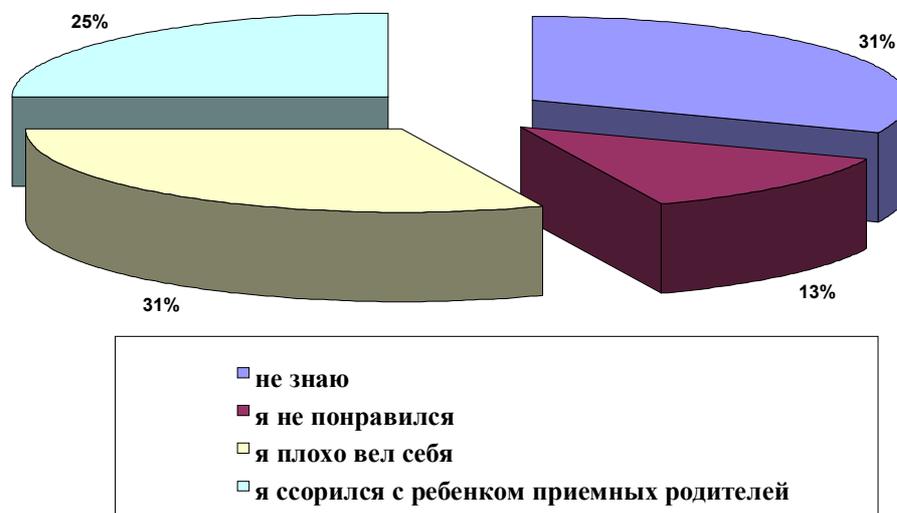


Рис. 2. Основные причины возвращения воспитанников

Результаты анонимного анкетирования детей, направленного на изучение основных причин, по мнению ребенка, способствовавших его возвращению в детский дом, представлены на рис. 2:

- Более 30 % бывших воспитанников детского дома, возвращенных после пребывания в замещающей семье, ответили, что

«Я плохо себя вел». Данный факт, возможно, говорит о том, что дети решили взять всю вину на себя, выгораживая своих приемных родителей и опекунов. Не исключено, что именно для этой группы детей факт повторного возвращения в детский дом является травмирующим. Подтверждением этого могут служить ответы еще 13 % респондентов («Я им не понравился»).

- 25 % воспитанников из числа «возвращенцев» отметили тот факт, что не смогли найти общий язык с родными детьми приемных родителей.

- 31 % опрошенных детей основную причину возвращения из приемной семьи в детский дом назвать не смогли (ответ: «Не знаю»). Этим ответом они или скрывали истинную причину возврата, или действительно не могли понять до конца причину возвращения в детский дом.

В первые дни после возвращения ребенка из приемных семей в детский дом у воспитанников отмечается наличие депрессивных реакций. Опрос воспитателей показывает, что подавляющее большинство детей после возвращения из приемных семей были:

- эмоционально невосприимчивы;
- замкнуты, задумчивы, погружены в свои мысли;
- грустны, часто плакали;
- не проявляли интереса к играм со сверстниками.

В этот период дети наиболее обидчивы, чувствительны к «приколам» со стороны товарищей, насмешкам. Поэтому в первые дни после возвращения у воспитанников часто возникают межперсональные конфликты не только с товарищами, но и с персоналом детского дома, даже по незначительным поводам. Видимо, по этой причине в ходе социометрических исследований эти воспитанники уверенно занимали позиции аутсайдеров.

Воспитатели отмечали наличие у детей, возвращенных из приемных семей, наличие невротических признаков по типу навязчивых действий: монотонное раскачивание на стуле, сосание пальцев, обкусывание ногтей, тики мышц лица и др. Абсолютно все дети в первые дни пребывания в детском доме предъявляли жалобы на головную боль, головокружение, боли в животе, жалобы на плохое самочувствие. У некоторых детей воспитателями были отмечены случаи ночного и дневного энуреза. Все эти невротические признаки и жалобы свидетельствовали о наличии у ребенка развивающегося невротического состояния, что в ряде случаев требовало консультации медицинских специалистов.

Было проведено психодиагностическое обследование воспитанников подросткового возраста с использованием методики МЛО «Адаптивность», методики Басса-Дарки и теста школьной тревожности Филипса. Проведенные процедуры математической статисти-

ки, в частности, многомерного корреляционного анализа, позволили выявить у обследованных лиц тесные достоверные интеркорреляционные связи (при $0,01 > P < 0,05$) между показателями шкалы ПР МЛО «Адаптивность» (психическая саморегуляция), шкалы «Вербальная агрессия», и шкалы «Обида» методики Басса-Дарки, а также показателями шкал «Страх самовыражения» и «Переживание социального стресса», методики Филиппса (рис. 3). То есть наличие у воспитанников признаков невротизации (шкала ПР, МЛО «Адаптивность») отчетливо проявлялось повышенным беспокойством, постоянным ожиданием плохого к себе отношения, насмешек и отрицательной оценки со стороны окружающих. У подростков на фоне обиды формировалось чувство собственной неполноценности, которое проявлялось ответными реакциями с его стороны, такими как враждебность и агрессивность в отношении окружающих. Видимо, выявленные у воспитанников детских домов невротические и поведенческие нарушения во многом явились следствием повторной психической травмы, связанной с возвращением воспитанников из приемных семей. При этом поведенческие нарушения не только не имели тенденции к нивелированию, но в ряде случаев заметно прогрессировали.

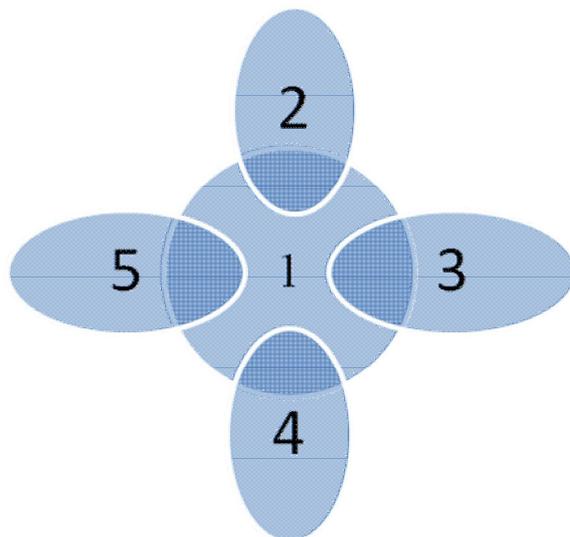


Рис. 3. Структура интеркорреляционных связей между показателями психодиагностических методик у воспитанников после возвращения из приемных семей.

(Интеркорреляционные связи между показателями прямые, при $0,001 > P < 0,05$)

1. Шкала ПР, методика МЛО «Адаптивность», баллы.
2. Шкала «Вербальная агрессия», методика Басса-Дарки, баллы.
3. Шкала «Обида», методика Басса-Дарки, баллы.
4. Шкала «Страх самовыражения», методика Филиппса.
5. Шкала «Переживание социального стресса», методика Филиппса.

Таким образом, проведенные исследования свидетельствуют о том, что акт возвращения ребенка из приемной семьи повторно наносит ему серьезную психическую травму, проявляющуюся отчетливыми признаками нервно-психической неустойчивости и поведенческими аномалиями.

Психологам детских домов следует уделять самое пристальное внимание детям, возвращенным из приемных семей, и осуществлять в отношении таких детей комплексную психокоррекционную работу, направленную на сохранение и восстановление психического здоровья ребенка.

Список литературы

1. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. – М., 1998. – 207 с.
2. Бутырина Т.В. с соавт. Влияние психотравмирующей ситуации на психическое состояние подростков-воспитанников детского дома // Молодые ученые Ленинградской области-2010: Материалы регион. науч.-практ. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 360 с.
3. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1988. – 248 с.
4. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Анормальная психология. – 11-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – С. 933–936.
5. Микиртумов Б.Е., Кощавцев А.Г., Гречаный С.В. Клиническая психиатрия раннего детского возраста. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
6. URL: www.spbdety.ru/news/v-prioritete
7. URL: www.rumews.org>elena_spasskaya
8. URL: <http://rian.ru/society/20100423/225806864.html>
9. URL: <http://mag7a.narod.ru/index.html>

О перспективах развития психологической деонтологии

Основная задача психологической деонтологии – способствовать успешному выполнению профессиональных обязанностей психолога. Деятельность психологов всех специализаций необходимо оценивать с точки зрения позитивных или негативных последствий для жизни конкретных личностей и социума в целом. Психологическая деонтология развивается вместе со всеми отраслями психологии и будет актуальна всегда.

The main goal of psychological ethics is to contribute to the successful performance of the professional duties of a psychologist, bringing benefit to the client and not causing damage. The activities of psychologists of all specializations must be assessed from the point of view of the positive or negative consequences for the lives of individuals and the society as a whole. Psychological ethics develops together with all branches of psychology and will be actual always.

Ключевые слова: психологическая деонтология, нравственность, моральная надежность, этический кодекс, профессиональная этика.

Key words: psychological ethics, morality, moral reliability, code of ethics, professional conduct.

Трудно предугадать, как будет развиваться в будущем та или иная область психологической науки, особенно, если она имеет своим предметом такой сложный и неоднозначный предмет, как нравственное профессиональное поведение психологов. Однако следует отметить, что проблемы нравственности сегодня занимают одно из лидирующих мест в психологической науке по актуальности и количеству публикаций [26, 4, 8, 19, 9], и на этой волне жизненно важными являются и вопросы нравственного профессионального поведения психологов [12, 5, 6].

Психологическая деонтология, которая десять лет назад рассматривалась как специальный раздел психологии, предметом которого является нравственное профессиональное поведение специалистов тех помогающих профессий, в которых «терапевтическое взаимодействие» с клиентом (пациентом) является либо основной профессиональной функцией, либо входит в прямые профессиональные обязанности [1], сегодня в первую очередь востребована и активно разрабатывается в клинической психологии [14, 3, 22]. Логика развития практической психологии, постоянное расширение сфер оказания психологической помощи различным группам населения побуждает развивать направление, которое занималось бы проблемами нравственного профессионального поведения помогающих специалистов [15].

Но за десять лет количество отраслей психологии, применительно к которым ставятся и исследуются вопросы морально-нравственного характера, значительно расширилось. По-прежнему продолжают подвергаться этико-деонтологическому исследованию традиционные сферы психологической науки, такие как психодиагностика [21]. Вопросы личностной и моральной надежности специалиста изучаются применительно к инженерной психологии, психологии труда, эргономике и военной психологии [17, 13].

Мощно развивается направление исследований нравственных аспектов поведения специалистов в сфере образования [10, 16, 23]. Не остаются в стороне от исследования нравственных аспектов профессиональной деятельности экономическая и юридическая отрасли психологии [18, 24, 25].

Благоприятным фактом является то, что «Психология нравственности» уже преподается в качестве отдельной учебной дисциплины студентам гуманитарного профиля [7]. Среди целей и как предмет этой дисциплины называется необходимость выполнения определенных морально-этических правил психологами и изучение нравственной сферы личности как отдельного предмета исследования. Еще десять лет назад вопрос о состоянии нравственной сферы личности специалиста, как правило, не ставился, внимание было сосредоточено в основном на разработке профессионального этического кодекса.

Важнейшим разделом психологической деонтологии является и этика экспериментального психологического исследования, в которой рассматриваются этические принципы и нормы, связанные с реализацией профессиональной роли психолога-исследователя. В этой области имеются свои специфические особенности. Психологический эксперимент – это научный метод, и поэтому все этические проблемы науки к нему применимы.

Объективность научного исследования не абсолютна, а относительна, временна. Всегда могут появиться новые факты, опровергающие, казалось бы, уже доказанную теорию, что значительно усложняет и делает неоднозначными результаты психологических экспериментов. Тем не менее, психологические концепции, прошедшие экспериментальную проверку, начинают претендовать на статус научной достоверности. При этом отрицательные результаты практического применения таких научно достоверных результатов могут обнаружиться только через многие годы, когда коррекция психологических последствий уже станет невозможной.

Всякая научная деятельность, в том числе и в сфере психологии, имеет исторический характер, ее невозможно отделить от состояния общественного сознания, «духа» эпохи, от той или иной идеологии, которой привержен исследователь. Научное исследова-

ние приобретает смысл только в рамках более широкого контекста человеческой жизни, где обязательно имеют место цели, ценности и интересы. Уже в методологическом аспекте науки необходимо использовать ценностные критерии, так как приходится выбирать между разными методами и методиками.

Есть и еще один важный аспект (касающийся не столько внутренней структуры психологической науки, сколько практического применения научных результатов) который связан с часто провозглашаемым принципом аксиологической нейтральности научного исследования, распространяемым и на психологическое исследование, чего, на наш взгляд, в принципе не может быть. Например, если в научном психологическом исследовании человек провозглашается чистым объектом изучения и возможного управления, то часто это означает, что не наука, но некоторые люди могут (и, как вытекает из такого взгляда на человека, присваивают себе право) манипулировать другими людьми. Хорошо видно, что за стремлением провозгласить нейтральность науки и ее освобождение от «метафизических и этических предрассудков» может прятаться жажда власти. Очевидно, что невозможно исключить этическое измерение из психологического исследования, которое настоятельно требует оценки и контроля именно потому, что научные результаты можно использовать как «за», так и «против» человека, т. е. хорошо или плохо. Особенно это актуально в сфере инновационной деятельности и в сфере образования, которую можно рассматривать как творчество или как эксперимент с непредсказуемыми результатами.

Инновативность как психологическая интенция может быть пагубной, разрушительной, хотя может нести и позитивный потенциал стремления к высоким духовным ценностям. Инновационная деятельность в позитивном ее аспекте предполагает скорее не создание чего-то принципиально нового, переворачивающего все традиционные представления о человеке, предлагающего футурологические модели нового человека, а обновление, введение элементов новизны в уже сложившиеся и проверенные временем образовательные системы или возврат к традиционным ценностям, что в настоящее время также является для части общества чем-то совершенно новым.

Развертывание инновационной среды в направлении ценностей постгуманизма, разрушающих традиционную антропологическую модель человека (см. например, идеологию постгуманизма и соответствующую ей антропологическую модель будущего постчеловека) [11], а вместе с ней и традиционные нравственные ценности, является негативной тенденцией, и необдуманное участие в этой деятельности психологов нарушает все их профессиональные нравственные нормы.

Основная задача психологической деонтологии – способствовать успешному выполнению профессиональных обязанностей психолога, принося пользу, а не причиняя ущерб. Отсюда необходимость для специалиста вырабатывать способность самостоятельно ориентироваться в философских и этических аспектах возникающих профессиональных ситуаций, в выборе сферы и методов исследования.

Психологи, занимаясь разработкой надежного и достоверного научного знания, могут использовать это знание в разных контекстах человеческого поведения. Как правило, в своей деятельности психолог выполняет несколько ролей. Это исследователь, преподаватель, диагност, терапевт, консультант, супервизор, администратор. Это человек, вмешивающийся в социальные процессы и эксперт, анализирующий психологическую составляющую этих процессов. Проблема широкого вмешательства психологии в различные аспекты жизни социума осмысливалась американскими учеными. В 1995 году вышла книга, содержащая подробный анализ истории психиатрии и психологии в США с точки зрения внедрения их в социальную жизнь общества. В этой книге высказывается обоснованное мнение о разрушительном влиянии на жизнь страны психологии и психиатрии, подтвержденное большим объемом статистических данных с 1960 по 1990 годы [27].

В одной из статей этой книги американский ученый, профессор Томас Цас, автор 23 книг по психиатрии, изучая влияние нравственного релятивизма в психологии, психотерапии, психиатрии на моральное состояние американского общества, пришел к важному выводу, что базирующиеся на атеистическом материализме психиатрия и психология постепенно заменили традиционные основы американского общества: личную ответственность, христианскую добродетель, высокие моральные стандарты на привлекательные, но дешёвые суррогаты: понижение моральных стандартов во имя избежания стресса и оправдание упадка личной ответственности психологическими травмами. По мнению Цаса, именно снижение индивидуальной личной ответственности, замена христианских добродетелей и нравственных ценностей их суррогатами для достижения комфорта стало главной разрушительной силой, которая влияла на американское общество на протяжении 50 лет.

В книге опубликованы данные о переменах в моральном состоянии США с 1960 по 1990 гг. За этот период количество детей, содержащихся государством, увеличилось на 300 %. Число самоубийств юношей, девушек и детей младше 20 лет увеличилось в 10 раз. Количество крупных преступлений в 5 раз [27]. Успеваемость в школах резко упала; количество девушек, вступающих в брак девственницами, снизилось с 50 до 20 %; количество крупных преступлений (убийство, изнасилование, ограбление) увеличилось в пять раз. Автор книги Брюс Уайземан замечает, что идеологической ос-

новой современной психиатрии и психологии является материализм (или атеизм)¹. Не случайно, что развитие этих дисциплин и их признание обществом идёт параллельно с секуляризацией и разложением христианства, отмечает автор. Фактически произошла замена религиозной жизни взаимодействием с психологами и психиатрами, а психология отвергла религиозную основу человека. Психологи и психиатры стали решать проблемы людей, которые ранее решались в рамках религии. И это привело к отрицательным психологическим и социальным изменениям [27].

Сегодня в российском обществе ученые констатируют просто обвал нравственности во всех сферах [26]. Видимо, и нам стоит приглядеться к происходящему в нашем обществе и соотнести это с теми процессами, которые констатировали американские ученые. Это выводы философского характера, но профессиональные психологи должны серьезно и ответственно отнестись к данной проблеме. Конечно, в сфере профессиональной этики психолога много сделано. Разработан Этический кодекс, изучение которого является обязательным в процессе получения специального психологического образования. В Кодексе изложены как общие принципы подхода к этическим проблемам, возникающим в процессе практической и научной деятельности, так и конкретные пути решения большинства проблем, с которыми сталкиваются психологи на практике. Кодекс является весьма полным и подробным нормативным документом, при условии следования которому можно добиться исполнения профессиональных обязанностей на уровне высоких моральных стандартов.

Однако наличие Кодекса – это недостаточное решение нравственных проблем в ходе практической деятельности. Проблема соблюдения моральных требований Кодекса в реальной деятельности не решается только его опубликованием как нормативного документа и изучением в учебном заведении. Второй важной стороной этой проблемы является моральная надежность личности специалиста. С одной стороны, целью Этического кодекса психолога в целом является создание системы ценностей, которой психологи должны руководствоваться в профессиональной и научной работе, и основной задачей Кодекса является благополучие и защита индивидов и групп, с которыми работают психологи. Но, с другой стороны, эти ценности не содержат духовной основы, которая и определяет духовно-нравственный облик личности специалиста и его моральную надежность. Кодекс – это просто очерчивание границ того, что можно и чего нельзя делать профессионалу, но это ничего не дает в плане готовности к исполнению этих требований на практике.

¹ Можно добавить, что основные концепции, на идеологии которых базируется американская прикладная психология – это гуманистическая психология, варианты психоаналитической психологии и бихевиоризм.

В настоящее время на вопрос о том, что определяет моральную надежность личности, нет полного и ясного ответа, не имеется даже полного определения, которое охватывало бы все стороны этого понятия. Принципиально важным аспектом моральной надежности личности является способность (или умение) вести себя нравственно, ориентируясь на голос собственной совести, быть справедливым в затруднительных обстоятельствах, проявлять уважение и милосердие к принимающим помощь в условиях, когда могут быть поставлены под угрозу личные интересы. Моральная надежность – это также и ответственность за свое поведение, признание себя источником, виновником данного поведения, как в случае исполнения моральных требований, так и в случае их нарушения. Кроме того, моральная надежность является не только способностью противостоять давлению ситуации и обстоятельствам, склоняющим нарушить моральные нормы и принципы, но и твердое, неизменное решение и умение всегда так поступать.

В профессиональной деятельности моральная ненадежность выливается в проблему, когда знание специалистом Этического кодекса профессии совсем не гарантирует соблюдения нравственных норм поведения в экстремальных условиях при отсутствии контроля общественности, либо в ситуациях искушения (т. е. предоставляющих возможность личной материальной выгоды в обмен на нарушение моральных норм).

Поэтому при профессиональной подготовке психологов необходимо выделять два аспекта: 1) этический – знание психологом этических требований Кодекса; 2) деонтологический – наличие личной готовности психолога к реализации тех принципов, которые изложены в Кодексе (т. е. наличие моральной надежности – личностных качеств, позволяющих профессионально и ответственно выполнять свою работу, свой долг).

Существующая практика подготовки практических психологов (также как и других специалистов помогающих профессий) предполагает обучение профессиональным этическим нормам в рамках профессиональной деятельности, без рассмотрения вопроса о моральном поведении психолога за пределами профессиональной практики и о состоянии его морального сознания. Предполагается, что подготовленный специалист обладает соответствующими нравственными качествами, необходимыми для реального исполнения требований Кодекса. Но проблема состоит в том, что этические стандарты помогающей деятельности (и в других отраслях психологии) гораздо выше средних этических стандартов поведения в социуме, уровень которых в настоящее время весьма низкий, а личная индивидуальная нравственность большинства молодых специалистов, как правило, находится именно на уровне средних стандартов социума.

Личностная готовность психолога-исследователя и моральная надежность определяется зрелостью его личности. Как полагает Г. Олпорт, обладание зрелостью личности предполагает сложившееся мировоззрение, устойчивую систему ценностей, морально-нравственную направленность, зрелую совесть, позитивные идеалы личностного развития, зрелую религиозность [20]. Таким образом, формирование личностно зрелого специалиста есть, прежде всего, воспитание его нравственности. Но нравственность – психологическое, субъективное образование, основой которого является совесть, поэтому нравственное воспитание предполагает воспитание совести специалиста [26].

Психолог, обладающий «зрелой личностью», не может работать в криминальных структурах, не может состоять в деструктивных сектах, так как они несут вред и гибель людям и обществу. Зрелость личности – это и наличие ответственности и способности нести ответственность за других людей и четкое осознание профессионалом своих мировоззренческих позиций с пониманием тех границ вторжения в личность клиента, на которые он имеет право. В связи с этим очень спорным вопросом сегодня является наличие так называемой духовной психологии (и трансперсональной в том числе) с широкими полномочиями вторжения в духовную жизнь клиентов.

В целом можно сказать, что личностно зрелый психолог должен иметь мировоззрение, в котором должны быть определены такие категории, как «добро» и «польза», «зло» и «вред». Нравственный релятивизм, то есть признание того, что «добро» и «зло» – это одно и то же, ведет к нравственному хаосу. Если «добро» и «зло» – одно и то же, то никакой личной ответственности быть не может. Это влечет за собой опасные социальные последствия.

Цель экспериментального исследования – обогащение наших знаний о психологических характеристиках человека. Целью экспериментального исследования часто является решение практических, прикладных задач. В любом случае, получаемые нами результаты должны использоваться исключительно на благо людей. Психологи должны четко себе представлять ради чего они работают, в какую область вторгаются. Есть сферы деятельности психолога, где психология смыкается с медициной. Врач, не исполняющий требования врачебного кодекса, может стать убийцей. Психолог, профессионально и личностно не готовый, или преследующий личные корыстные цели может стать орудием в руках преступников, может нанести вред внутреннему миру личности, может стать причиной заболевания человека. Можно перечислить целый ряд аспектов нанесения возможного вреда в процессе экспериментального психологического исследования, выделяя два вопроса: кому наносится вред? Каким образом? Вред может наноситься социуму в целом, профессиональному сообществу специалистов, осуществляющих

психологическую помощь и конкретному испытуемому, участвующему в эксперименте. Вред может быть нанесен специалистом осознанно и неосознанно. В зависимости от этого и меры, применяемые к нарушителю профессиональной морали, будут различными: от критики и порицания в профессиональной среде до обращения к судебному разбирательству.

В заключение, размышляя о перспективах дальнейшего развития психологической деонтологии как отдельной психологической дисциплины, можно сказать, что существует огромное число различных видов психологических дисциплин: по отраслям – общая, экспериментальная, педагогическая, социальная, возрастная, сравнительная и другие; по методологическому подходу – естественнонаучная, гуманитарная, философская, метафизическая и т. п.; по типу концепции человека – психоаналитическая, гуманистическая, поведенческая (бихевиоральная), трансперсональная, христианская и т. д. Это многообразие видов психологии определяется тем, что психология не существует вообще, сама по себе, это всегда психология человека, и тем самым все области жизни и деятельности человека, его развития и познания имеют свои психологические проблемы, которые необходимо осмысливать. Каждую из этих областей необходимо оценивать с точки зрения позитивных или негативных последствий для будущего людей, поэтому психологическая деонтология будет развиваться вместе с психологией и будет актуальна всегда.

Список литературы

1. Веселова Е.К. Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность личности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. – 316 с.
2. Веселова Е.К. Совесть как психологический феномен // Вестник СПбГУ. Сер. 12. – 2009. – Вып.4. – С. 129–137.
3. Вершинина С.Ф., Потявина Е.В., Стуков А.Н. Психосоциальные проблемы современных методов лечения злокачественных опухолей // Психофармакология и биологическая наркология = Psychopharmacology and Biological Narcology. – 2006. – Т. 6. – № 3.
4. Воловикова М.И. (отв. ред.) Проблемы нравственной и этической психологии в современной России // Труды ИП РАН. – 2011. – 320 с.
5. Ворончихина Т. Формирование профессионально-этических качеств будущего психолога как составляющая подготовки специалиста // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – № 3. – С. 75–84.
6. Горбунова В.В. Этические дилеммы в психологической практике // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 4. – С. 113–119.
7. Дикевич Л.Л. Нравственная психология: учеб.-метод. пособие. – Смоленск: СМГУ, 2008.
8. Журавлев А.Л., Юревич А.В. (отв. ред.) Психология нравственности. Серия: «Психология социальных явлений». 2011. – 508 с.
9. Журавлев А.Л. Основные тенденции развития психологических исследований в институте психологии РАН // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 6. – С. 5–18.

10. Забродин Ю.М. Учитель для новой школы – психолого-педагогическая подготовка // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 121. – С. 14–18.
11. Загурская Н.В. Постчеловек: положение человеческого существа в ситуации после постмодерна // Человек постсоветского пространства: сб.к материалов конф. Вып. 3 / под ред. В.В. Парцвания. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2005. – С. 245–250.
12. Иванов А.Е. Анализ отечественных и зарубежных этических кодексов психолога (на примере этических требований в психодиагностике) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2010. – № 4. – С. 44–47.
13. Караваев В. Деонтологические требования к подготовке офицеров запаса // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 143–145.
14. Константинова Т.В. Коммуникативное взаимодействие в диаде «врач-больной» // Вестник Самарского государственного университета. – 2006. – № 6-2. – С. 240–249.
15. Кораблина Е.П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – Т. 3. – № 6. – С. 104–114.
16. Корчак Е.В. Формирование профессионально-нравственных качеств в процессе изучения общеобразовательных дисциплин в учреждениях общего профессионального образования (на примере информатики) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – Т. 3. – № 2. – С. 90–95.
17. Крук В.М. Психология надежности специалиста: история и современность // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 3. – С. 181–188.
18. Купрейченко А.Б. Основные характеристики нравственно-психологической регуляции экономической активности // Личность. Культура. Общество. – 2004. – Т. VI. – № 4. – С. 269–275.
19. Мироненко И.А. Проблема нравственности в современной российской психологии // А. Л. Журавлев, А. В. Юревич (отв. ред.) Психология нравственности. Труды ИПРАН. – 2011. – С. 15–29.
20. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
21. Посохова С.Т. Современная психологическая диагностика: проблемы теории и этики // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. – Социология. – Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 7–17.
22. Сурнов К.Г., Балашова Е.Ю., Тищенко П.Д. Проблемы этики в клинической психологии // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2006. – № 2. – С. 3–11.
23. Соколова Е.Н. Морально-педагогические предпосылки повышения профессионального образования // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 2. – С. 51а-53.
24. Соколов В.П. Деонтологический подход в формировании личности студента-юриста // Право и образование. – 2007. – № 7. – С. 54–63.
25. Стрижов Е.Ю. Нравственно-психологический подход – новая тенденция в развитии юридической психологии // Прикладная юридическая психология. – 2010. – № 2. – С. 67–82.
26. Юревич А.В. Нравственное состояние современного российского общества // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 3. – С. 107–117.
27. Wiseman Bruce. Psychiatry – the Ultimate Betrayal. Freedom Publishing. Los Angeles, California, USA, 1995.

Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура

В статье представлен анализ понятийного поля феноменов психологической защиты и совладания. Выделены направления в современных психологических исследованиях, отражающие различные точки зрения на структурное соотношение обсуждаемых феноменов. Приводится детальный анализ содержательных различий в феноменологии психологической защиты и совладания.

The paper presents an analysis of the conceptual field of phenomena of psychological defense and coping. Marked trend in modern psychological research, reflecting different points of view on the structural components of the discussed phenomena. We present a detailed analysis of meaningful differences in the phenomenology of psychological defense and coping.

Ключевые слова: психологическая защита, защитные механизмы, совладание, копинг-стратегии, структурное соотношение и содержание феноменов.

Key words: psychological defense, coping, protective mechanisms, coping-strategies, structural parity and the content of phenomena.

Вопрос о регулятивных механизмах психики, призванных оградить внутренний мир человека от негативных последствий жизненных трудностей, был поднят в психологии более ста лет назад З. Фрейдом. Впервые описав феномен психологической защиты, З. Фрейд отметил его роль в снижении напряжения, возникающего при фрустрации внутренних инстинктивных импульсов в ситуации соблюдения внешних требований социального взаимодействия. В дальнейшем к проблеме феноменологии, исследования и коррекции психологической защиты обращались многие зарубежные психологи (З. Фрейд, А. Фрейд, Ф. Перлз, К. Роджерс, Дж. Вэйлант, Р. Лазарус, В. Райх, Р. Плутчик). При этом, как правило, защитные механизмы рассматривались исключительно как малоадаптивные или патогенные формы регуляции личности.

Во второй половине XX в. в понимании феномена психологической защиты закономерно возникли определенные противоречия:

- 1) наличие психоаналитического предиктора объяснения психологической защиты при переориентации психологической науки в сторону когнитивного и экзистенциально-гуманистического подходов;
- 2) преимущественно негативная интерпретация психологической защиты как тормозящего личность феномена при очевидном существовании и позитивных эффектов преодоления угроз и трудных жизненных ситуаций;

3) искаженное понимание «нормы» функционирования защиты за счет массивного накопления клинических наблюдений за ее проявлениями при объективной потребности в формировании знаний о здоровой активизации защитного поведения личности;

4) развитие теории стресса и осознание того факта, что человек в стрессогенной ситуации не только переживает и работает с этими переживаниями, но и целенаправленно действует, преодолевая трудные обстоятельства.

В итоге данные противоречия послужили предпосылками для выделения нового феномена, в определенном смысле лишенного того негативного подтекста, которым к тому времени обладала трактовка психологической защиты. Совладающее поведение (копинг) стало альтернативой психологической защиты как феномен, выполняющий сходные функции ограждения психики человека от чрезмерных эмоционально-когнитивных нагрузок и поведенческого разрешения затруднительных жизненных обстоятельств, вызывающих состояние стресса. Впервые идею совладания предложил Х. Хартман при описании процесса образования психологических защит, указывая на присутствие «незащитной» формы реакции личности на психологические проблемы в «сфере Я, свободной от конфликта» [16]. Сам же термин «*coping*» стал активно использоваться в американской психологии с начала 1960-х годов (Л. Мерфи, Н. Хаан, Т. Кроубер, Р. Лазарус) для изучения поведения личности в стрессовых ситуациях. Надо отметить, что первоначально феномен, обозначаемый термином «*coping*», понимался достаточно широко как воздействующее на ситуацию поведение или как вырабатываемые человеком средства защиты от психотравмирующих событий.

В отечественной психологии перевод термина «*coping*» был предложен Л.И. Анциферовой, которая обозначила это явление как совладание (от старорус. «лад» – сладить, справиться, одолеть). В то же время в отечественной психологии до сегодняшнего дня наблюдается терминологическое многообразие перевода слова «*coping*» – совладающее поведение, преодоление, приспособление, купирование, копинг. Наиболее устоявшимся и применимым на сегодняшний день является термин «совладание» как способ взаимодействия человека с трудной жизненной ситуацией. Иногда данный термин подвергается критике, поскольку не в полной мере отражает все семантические аспекты англоязычной формы. Отмечается, что устаревшее значение «бороться», «сражаться» глагола «*to cope*», которое дает определенный оттенок англоязычной версии термина «*coping*», теряется при его переводе как «совладание» [3].

Подходы к пониманию структурного соотношения феноменов психологической защиты и совладания

Долгое время психологическая защита и совладание считались независимыми психическими явлениями, имеющими различное происхождение и своеобразные механизмы функционирования. В отечественной практике исследования до начала двухтысячных годов наблюдалась тенденция к жестко дифференцированному изучению защиты и совладания без каких-либо попыток к их интеграции. В течение последнего десятилетия многими исследователями была проведена обширная работа по систематизации данных о проявлениях психологической защиты и совладания. Это позволило в корне переломить имевшуюся тенденцию и прийти к пониманию согласованного функционирования данных феноменов в рамках единой психической структуры. Но вопрос об их иерархии и взаимодействии в рамках этой структуры до сих пор остается дискуссионным.

В отечественной и зарубежной психологии существует несколько направлений решения проблемы структурного соотношения психологической защиты и совладания, но их дифференциация достаточно условна, и в контексте той или иной авторской позиции могут присутствовать элементы различных направлений.

В рамках первого направления один из феноменов (психологическая защита или совладающее поведение) выступает родовым для второго. Так, Л.Ю. Субботина [13] предположила, что психологическая защита, являясь многоаспектным и многосторонним явлением, выполняет задачу ограничения личности от воздействий социума и травмирующей информации. При этом целостная психологическая защита обладает бессознательными компонентами с элементами осознанных оценок, где первичная реакция при работе с тревогой обеспечивается «включением» механизмов защиты, а последующий процесс регуляции поведения – совладанием.

Противоположная позиция высказывается Е.П. Белинской [2], которая на основе масштабного анализа зарубежных и отечественных исследований определила, что в состав совладающего поведения включается широкий спектр активности человека – от бессознательных защитных механизмов до осознанного преодоления проблемной ситуации. И.Р. Абитов [1] также считает, что более широким термином является совладающее поведение, а психологическая защита может быть рассмотрена как одна из его необходимых составляющих.

Подобная несогласованность позиций объяснима различными методологическими основаниями, на которых авторы строят свои теоретические конструкции, а также недостаточной содержательной дифференциацией рассматриваемых феноменов в исследовательской практике.

Второе направление предполагает более сложноорганизованное решение проблемы соотношения обсуждаемых феноменов, когда психологическая защита и совладание в совокупности с каким-либо третьим феноменом представляют собой некий многокомпонентный процесс или некоторую сложносоставную структуру психики (личности). Так, в процессуальном плане данные феномены были описаны Н. Хаан [15] как три взаимосвязанных эго-процесса, отличающихся между собой не столько степенью осознанности протекания, сколько конструктивностью последующего поведения. Совладание признается ею нормативной модальностью эго-процесса, ориентированной на объективность восприятия ситуации, адекватным отражением причинно-следственных связей, реалистичной самооценкой, компетентными и свободными решениями проблемной ситуации. Защита – более жесткая, и, как правило, вынужденная реакция, искажающая или неверно адресующая индивидуальный опыт и реакции человека. Фрагментация же автоматизирована, ритуализирована и часто выражается абсурдно.

Е.А. Сергиенко [12] предлагает рассматривать психологические защиты и совладание в континууме адаптивного поведения, в который также включен компонент «контроль поведения» как проявление волевой саморегуляции субъекта. Все эти феномены организованы гетерархически и ориентированы на решение различных частных задач (психологическая защита позволяет временно купировать переживания, связанные с состоянием дезадаптации, контроль поведения обеспечивает индивидуальные возможности регуляции, а совладание позволяет сбалансировать личностные задачи и возможности субъекта), но способствуют достижению общей цели – адаптации личности и субъекта в проблемной ситуации.

И.Р. Абитов [1] в рамках общей структуры совладающего поведения объединяет три феномена: психологическую защиту, копинг-стратегии и антиципацию в качестве основных факторов, повышающих адаптационный потенциал личности.

Исходя из теории совладающего интеллекта А.В. Либиной [9], выделяются разнообразные защитные и копинговые стратегии, имеющие различный потенциал конструктивности решения проблемных ситуаций и успешности в различных сферах жизнедеятельности, но являющиеся содержательными фрагментами интеллектуальных способностей человека.

Таким образом, теоретические и эмпирические модели, представляющие данное направление, базируются на объединении функций совладания и психологической защиты с внесением дополнительных смысловых оттенков благодаря включению в структуру других феноменов и процессов. Психологическая защита и совла-

дание в данном направлении рассматриваются в единстве как взаимодополняющие друг друга феномены.

Наиболее оформленным и проработанным представляется третье направление, предполагающее, что психологическая защита и совладание являются уровнями некой сложной иерархической системы. Дж. Вэйлант [18] был одним из первых исследователей, создавшим иерархическую систему, в которую входят совладание и защиты. Он выделил три уровня, два из которых представлены стратегиями совладания (первый – стратегии получения помощи и поддержки со стороны социального окружения, второй – осознанные когнитивные копинг-стратегии). Третьим, низшим уровнем в иерархии Дж. Вэйлант выделил психологические защиты как произвольные психические механизмы, изменяющие восприятие внешней и внутренней реальности с целью снижения интенсивности состояния стресса.

Среди представителей отечественной психологии также имеются исследователи, придерживающиеся данного направления. Р.М. Грановская [5] предполагает, что иерархически система защиты человека организована тремя уровнями: коллективным бессознательным, подсознательной психологической защитой, осознаваемыми стереотипами, формирующими копинг-поведение. Они относятся к психологическим уровням, и по мере перехода от первого к третьему снижается мощность реакции, но увеличивается их произвольная управляемость. И.М. Никольская [11] выделила четыре уровня в защитной системе личности человека, последовательно формирующиеся в онтогенезе: соматовегетативный (физиологическая регуляция, связанная с автоматическими изменениями в функционировании различных систем организма человека), психомоторный (изменения уровня поведенческой активности и направленности ее проявлений), психологической защиты (бессознательные изменения привычного течения психических процессов), совладания (сознательной поведенческой активности по изменению ситуации, основанной на знаниях и умениях личности). М.В. Богданова и Е.Л. Доценко [3] предложили единую иерархическую систему жизнеобеспечения личности включить психосоматическую регуляцию, психологическую защиту, совладающее поведение и личностные ресурсы. В рамках теории контроля поведения (Е.А. Сергиенко) также представлена уровневая система в соответствии со степенью осознанности процесса, когда психологическая защита описывается как низший уровень (неосознанный), контроль поведения – промежуточный (частично осознаваемый), а совладающее поведение – высший (осознанный) уровень [12].

Таким образом, в рамках данного направления выделяется разнородный состав систем с участием рассматриваемых нами фено-

менов, при этом психологическая защита, по мнению всех авторов, является иерархически более низким уровнем, нежели совладание.

Содержательное соотношение феноменов психологической защиты и совладания

Следует заметить, что многие исследователи, занимающиеся данной проблемой, не проводят четкой границы между понятиями «психологическая защита» и «совладание». Поэтому для нас важно определить содержательные различия данных феноменов, очертить их специфические особенности на основе принципиальных для них параметров сравнения.

Ряд авторов указывает на существенное различие в степени адаптации при действии данных феноменов, а также разные источники происхождения феноменов защиты и совладания (Р. Уайт, Н. Хаан, П. Крамер). Указываются и другие параметры различий (например, направленность, степень произвольности, степень осознанности), но они носят фрагментарный характер, не позволяющий создать целостную картину разграничения феноменологии психологической защиты и совладания.

Проведя анализ отечественных и зарубежных источников [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17], нами были выделены некоторые специфические особенности феноменов защиты и совладающего поведения.

1. Генеральной целью психологической защиты и совладания является сохранение оптимального уровня жизнедеятельности и психологического самочувствия личности в трудных жизненных ситуациях. Но в целевой организации указанных процессов присутствуют значительные различия. Процесс развертывания деятельности психологической защиты представляет собой набор частных случаев, реакцию на одиночный фактор угрозы или серию последовательных раздражителей, опасных для личностного благополучия. Это тактическая реакция, позволяющая найти временное решение проблемы. Совладание же может предполагать более развернутый план действий и перспективу решения проблемы как в ее личностном, так и в социальном контекстах. Совладание обладает большими возможностями стратегического построения защитной ответной реакции на вызовы окружающей действительности (Р. Лазарус, Ф.Е. Василюк, В.А. Ташлыков). При этом задачи, решаемые данными феноменами, часто бывают весьма близки по содержанию друг другу. И психологическая защита, и совладание направлены на поддержание позитивного непротиворечивого «чувства Я» личности, т. е. сохранение целостности ее Я-концепции. В то же время достижение эффекта происходит разными путями: психологическая защита не дает негативной информации повлиять на внутренний образ Я; совладание позволяет различными способами «реабилити-

тировать» личность в собственных глазах за счет проявления активности и изменения смысла, содержания ситуации или отношения к ней. Также общей задачей для данных феноменов является обеспечение и поддержание субъективно благополучного состояния человека в неблагоприятной ситуации. Психологическая защита обеспечивает выполнение поставленной задачи путем стабилизации ранее достигнутого, расцениваемого как позитивное состояния, т. е. ограждает психику от травмы, обеспечивает внутреннее благополучие и комфорт, но не учитывает требования ситуации и вероятное нарушение внешней адаптации. Совладание же в равной степени ориентировано и на внутриличностное, и на социальное благополучие личности (Р. Лазарус, С. Фолкман), пути достижения которого функционально более многообразны, нежели у психологической защиты. Также совладание, кроме вышеперечисленных, реализовывает задачи адаптации личности во взаимодействии с внешней ситуацией, поддержания и сохранения позитивных характеристик взаимоотношений с социальным окружением, поддержки эмоционального баланса, смирения, приспособления или преобразования проблемной ситуации (С. Коэн, Р. Лазарус).

2. Вышесказанное наводит на мысль о различных психических образованиях, которые находятся под протекцией данных феноменов. Исходя из сущности психологической защиты, можно утверждать, что она функционирует на уровне личности (З. Фрейд, Р.М. Грановская, В.А. Штроо, Е.Л. Доценко), обеспечивая ее сохранность и целостность, а также непротиворечивость ее структурных компонентов. При этом ее целевым объектом является внутреннее состояние, а отнюдь не социальные проявления личности, которые изменяются в результате побочного действия психологической защиты. Проявление личностью активности выводит на первый план новое образование – субъект, дающий возможность для реализации личности и ее деятельности во внешнем мире. В рамках нового методологического подхода в современной отечественной психологии – психологии субъекта (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко) совладающее поведение напрямую связывается с активностью субъекта, его инициативными, сознательными и целенаправленными действиями по работе с ситуацией (Т.Л. Крюкова, Т.В. Гущина).

3. Соответственно, ресурсами осуществления психологической защиты могут быть только индивидуальные особенности личности, потенции психических процессов, в то время как для совладания к ним прибавляются еще и ресурсы социального плана: общение и поиск поддержки у других людей, социальный статус в иерархии отношений, возможности ингруппы при решении проблемы ее участ-

ника, социальный опыт других (Ф.Е. Василюк, Е.А. Петрова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская).

4. Вышеописанные разграничения психологической защиты и совладания приводят к пониманию еще одного важного различия в их осуществлении – степени осознанности процессов. Психологическая защита изначально относилась к бессознательным феноменам, чья деятельность не могла быть подконтрольной и произвольно изменяемой (З. Фрейд, А. Фрейд, П. Крамер). Совладание же противопоставлялось в этой защите и считалось сознательным и произвольным феноменом (Н. Хаан, Т.Л. Крюкова, Е.Б. Варшавская), хотя некоторые исследователи и указывают на частные случаи малой осознанности отдельных копинг-действий (И.М. Никольская).

5. Взаимодействие с содержанием проблемной ситуации и характер приспособления также имеют существенные различия при активизации психологической защиты или применении совладания. Алгоритм действий всех многообразных защитных механизмов подразумевает работу с информацией, которая поступает к человеку в ситуации угрозы (И.И. Ветрова, Р.М. Грановская). «Защитная» информационная обработка включает набор неспецифических бессознательных действий, приводящих к блокированию, изменению (от незначительных искажений до формирования противоположного смысла) или потере информации. В таком случае взаимодействие с проблемной ситуацией при активизации психологической защиты ограничивается однонаправленными действиями по фильтрации информационного потока и «отсеиванию» или «обезвреживанию» потенциально опасных для благополучия психики данных. Отсутствие ответной реакции, направленной на саму ситуацию, приводит к пассивному приспособлению личности внутри собственного ложного образа ситуации и отсутствию активных попыток изменения внешней реальности. Активность же является характеристикой совладания, позволяющей осуществить приспособление не только к собственному внутреннему состоянию, но и к внешней проблемной ситуации. Решение проблемы и восстановление личностного благополучия при проявлении совладания предполагает многошаговые интеракции между личностью и ситуацией с применением различных стратегических поведенческих и когнитивных линий (Р. Лазарус).

6. Имеются существенные расхождения и в основаниях типологий данных феноменов. Так, механизмы психологической защиты наиболее часто делят по степени зрелости (Н. Мак-Вильямс, Дж. Вэйлант), связи с другими психическими процессами (А. Фрейд, И. Стойков, Р.М. Грановская), степени адаптивности (Дж. Перри, В. Мейснер Дж. Вэйлант), локализации времени возникновения в онтогенезе (А. Фрейд, Р. Плутчик). Стратегии совладания имеют иные основания для выделения их обобщенных кластеров: модальность

стратегии (Е. Хайм), ориентация действия в системе «Я-Ситуация» (Р. Лазарус, С. Фолкман, П. Виталиано, Л.И. Анцыферова), степень активности (С. Хобфолл), про- или асоциальная направленность (С. Хобфолл), конструктивность (В. Янке, Г. Эрдман).

7. При выделении структурных элементов исследователи сходятся во мнении о том, что и психологическая защита и совладание могут иметь сложносоставную организацию, в которой присутствуют базовые элементы и выстроенные из них системы. В работах З. Фрейда встречается указание на то, что можно выделить отдельные виды защит – механизмы, а также более обобщенные типы защит, направленные против определенных влечений. Позднее исследователи психологической защиты пришли к пониманию того, что кроме этого существуют более сложные стили защит, которые состоят из отдельных механизмов и могут отражать индивидуальные особенности защиты личности (Р.М. Грановская, Е.Т. Соколова, В.В. Николаева, С.В. Духновский). В отношении совладающего поведения Т.Л. Крюковой были выделены простые единичные копинг-действия, провоцируемые и определяемые ситуацией, копинг-стратегии как уже более четкие образы действий в проблемной ситуации и копинг-стили – группы стратегий, объединенных общими характеристиками. Иной подход, используемый в наших исследованиях, подразумевает выделение всего двух уровней организации совладания: отдельные стратегии, определяющие конкретику действий в проблемной ситуации (например, отвлечение, поиск социальной поддержки и др.), и обобщенные диспозиции совладающего поведения, детерминирующие общую направленность активности в поле взаимодействия личности и проблемной ситуации (блокирование информации, контроль, изменение дистанции, преобразование).

8. Многие исследователи и практикующие психологи указывали на различные технологические возможности в разрешении проблемы коррекции психологических защит и совладания. В классическом психоанализе цель психотерапии состоит в «ломке» защиты, приведении существующих конфликтов к осознанному пониманию человеком, поощрении выражения подавленного чувства (З. Фрейд, П. Бакслей). В. Райх считал, что снятие психологической защиты (или «брони характера») возможно техникой телесной терапии, что даст более ощутимый результат, чем простое «проигрывание», имеющее место в психоанализе. В гештальт-терапии многие упражнения, направленные на снятие психологической защиты, основаны на искусственно создаваемой в группе критической ситуации, позволяющей человеку полностью раскрыть свое Я в атмосфере безопасности. Так или иначе, общей психотехникой здесь является метод осознания (Р.М. Грановская), суть которого сводится к тому, чтобы «мелкими шагами» изменять понимание и прогноз ситуации

человеком, постепенно подводя его к реалистичной оценке происходящего. При работе с совладанием возможно применять менее глубокие технологии, поскольку, будучи феноменом осознаваемым, совладание позволяет научить личность определенным поведенческим актам, сформировать когнитивные схемы или освоить техники отреагирования эмоций для эффективного взаимодействия и разрешения проблемной ситуации (И.М. Никольская, Т.Л. Крюкова).

Таким образом, на сегодняшний день феномены психологической защиты и совладания имеют ряд параметров (см. табл.), позволяющих их дифференцировать друг от друга и определить как самостоятельные, хотя и близкородственные явления.

Таблица

Сравнительная характеристика психологической защиты и совладания

Параметр сравнения	Психологическая защита	Совладание
Цель	Реализация точечных усилий для сохранения комфортного состояния личности, снижения эмоционального напряжения в частных ситуациях переживания	Достижение адаптации к изменяющимся условиям реальной действительности
Уровень регуляции	Личность	Субъект
Ресурсы	Психофизиологические ресурсы. Личностные ресурсы	Психофизиологические ресурсы. Личностные ресурсы. Ресурсы социального окружения
Степень осознанности	Предполагают бессознательное реагирование на наличие угрозы	Представляют собой сознательную или частично осознанную активизацию деятельности, поведения личности с целью изменения воздействия или самой стрессогенной ситуации
Характер приспособления	Пассивное приспособление за счет искажения информации о действительности, формирования иллюзорного образа событий	Активное приспособление за счет перестройки собственных оценок и развертывания поведенческой активности при взаимодействии со средой
Взаимодействие с проблемной ситуацией	Информационное искажение данных о ситуации и собственной роли в ней	Разрешение проблемной ситуации. Изменение собственных установок по отношению к ситуации. Приостановка взаимодействия с ситуацией

Основные виды	– По степени сложности процесса: примитивные защитные механизмы; зрелые защитные механизмы. – По взаимодействию с другими процессами психики: сенсорная защита; перцептивная защита	– По модальности: поведенческие стратегии; когнитивные стратегии; эмоциональные стратегии. – По центрации действий: проблемно-ориентированный; эмоционально-ориентированный
Структурные элементы	Виды (механизмы) защиты. Типы защиты. Стили защиты	Единичные копинг-действия. Копинг-стратегии. Копинг-стили (диспозиции совладания)
Возможности коррекции	Осознание бессознательных защитных механизмов, что снижает степень их активизации или переводит их на уровень стратегий совладания	Возможность обучения совладанию, т. е. применению осознанных стратегий за счет овладения определенной последовательностью действий, которая может быть описана и воспринята человеком

Выводы

Психологическая защита и совладание имеют длительную историю исследования в зарубежной и отечественной психологии, в ходе которого были созданы многочисленные концепции и теоретические модели, описывающие данные феномены. Но лишь в последние десятилетия начал вестись активный поиск путей их интеграции в рамках единой объяснительной структуры.

Данные феномены являются близкородственными явлениями, реализующимися посредством различных механизмов, имеющими сходные задачи по адаптации личности в условиях проблемной ситуации.

В структурном плане у исследователей отсутствует единство точек зрения относительно соотношения и взаимодействия психологической защиты и совладания. В современных исследованиях присутствуют, по крайней мере, три направления в определении структурного соотношения данных феноменов, которые описывают защиту и совладание через поглощающие, взаимодополняющие и иерархические отношения.

Анализ содержательных различий феноменов позволил выделить ряд параметров (цель, уровень регуляции, ресурсы, степень осознанности, характер приспособления, взаимодействие с проблемной ситуацией, структурные элементы, возможности коррекции), по которым психологическая защита и совладание имеют существенные отличия, позволяющие произвести их разграничение в теоретическом поле.

Список литературы

1. Абитов И.Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения (в норме и при психосоматических, и невротических расстройствах): автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2007. – 24 с.
2. Белинская Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – №1(3).
3. Богданова М.В., Доценко Е.Л. Семорегуляция личности: от защит к созиданию: монограф. – Тюмень: Мандр и К^а, 2010. – 204 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания (Анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 204 с.
5. Грановская Р.М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2007. – 476 с.
6. Кружкова О.В., Шахматова О.Н. Психологические защиты личности: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005.
7. Кружкова О.В. Диспозиции защитного и совладающего поведения субъекта // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики: Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Казань: Изд-во «Отечество», 2011. – С. 229–233.
8. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. – Кострома, 2005. – 473 с.
9. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. – М.: Эксмо, 2008. – 400 с.
10. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая психодиагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. – М.: Независимая фирма "Класс", 2003. – 480 с.
11. Никольская И.М. Совладающее поведение в защитной системе человека // Психология совладающего поведения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – С. 52–54.
12. Сергиенко Е.А. Контроль поведения и защитные механизмы // Психология совладающего поведения: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 65–67.
13. Субботина Л.Ю. Структурно-функциональная организация психологической защиты личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03. – Ярославль, 2006. – 318 с.
14. Ташлыков В.А. Психологическая защита у больных неврозами и психосоматическими расстройствами. – СПб.: МАПО, 1997. – 24 с.
15. Haan N. Coping and defending: Processes of self-environment organization. – New York: Academic Press, 1977.
16. Hartmann H. Essays on ego psychology. – New York: International Universities Press, 1950.
17. Lazarus R.S. Emotion as coping process // In: M.B. Arnold (ed). The nature of emotion. Selected readings. – Middlesex, Penguin, 1968. – P. 249–257.
18. Vaillant G.E. Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms. Archives of General Psychiatry, 1971. – V 24. – P. 107–118.

Механизмы виктимизирующего воспитания

Статья посвящена исследованию роли виктимизирующего воспитания в формировании виктимного поведения у подростков. Результаты исследования позволяют дифференцированно подходить к психокоррекционным мероприятиям с такими подростками и их семьями.

This article is devoted to research of role of "victim's" education in forming of victim's behavior for teenagers. After the results of investigation the differential approach can be used in psychotherapy with such teenagers and their families.

Ключевые слова: тип воспитания, виктимное поведение, психодиагностическая методика, эмоциональная сфера.

Key words: type of education, victim's behavior, psychological test, emotional sphere.

Человек развивается во взаимодействии и под влиянием окружающей среды, что определяется как процесс и результат его социализации, т. е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, саморазвития и самореализации в обществе, в котором он живет.

Сегодня растет обеспокоенность ростом преступлений, связанных с насилием. Жертвами насилия чаще всего становятся дети и подростки, являющиеся самыми незащищенными слоями населения и обладающие повышенной виктимностью, связанной с их личностной несформированностью.

Таким образом, актуальность проблемы настоящего исследования определяется недостаточной разработанностью проблемы психологических факторов виктимности несовершеннолетних в современной психологической литературе, важностью изучения факторов виктимности несовершеннолетних с целью раннего выявления групп риска и проведением профилактической работы, где одно из основных мест, по нашему мнению, занимает работа с семьей.

Типы нарушений воспитания и виктимологические характеристики поведения подростков определялись нами по данным опросника АСВ Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого [4]. При помощи этого опросника было обследовано 175 семей девушек в возрасте $16 \pm 4,3$ лет, подвергшихся внесемейному насилию. Контрольную группу составили 60 семей девушек подросткового возраста ($15 \pm 5,1$ лет) [2].

Нарушения в воспитании не определялись в 83,3 % в контрольной группе и в 48 % в основной, т. е. нарушения в воспитании в основной группе определяются более чем у половины пострадавших

(52 %). Потворствующая гиперпротекция в семьях подвергшихся насилию подростков почти в три раза превышает таковую в семьях контрольной группы (28 % по отношению к 6,67 %). Процентные показатели доминирующей гиперпротекции в основной группе более чем в два с половиной раза превышают аналогичные показатели в контрольной группе. Гипопротекция в основной группе также превышает аналогичные показатели в контрольной (6,67 % по отношению к 3,33 %).

Социальный профиль семей основной группы характеризовался тем, что 25,7 % семей оказались неполными (из них в 32 семьях отсутствовал отец, в 8 семьях – мать, в остальных случаях отсутствовали оба родителя). В 6,8 % семей воспитание осуществлялось кем-то из близких родственников (тетя, бабушка). Около 40 % семей основной группы существовали в условиях хронического семейного конфликта. В этих семьях (8 семей) отмечалась отягощенность бытовым пьянством и криминальным опытом одного или обоих родителей, или наследственная отягощенность по психоневрологическим заболеваниям. В этих семьях чаще всего выявлялись нарушенные типы воспитания.

Одним из наиболее важных является вопрос, насколько родительское принуждение и другие методы воспитания могут отражаться на развитии специфических черт характера подростков, в последствии подвергшихся насилию. В какой степени и какая неадекватность воспитания влияет на предрасположенность к насилию, а не на развитие девиантного поведения или, скажем, на предрасположенность к злоупотреблению наркотиками. Заметим, что в работе с отдельными пострадавшими мы наблюдали весь спектр поведенческих нарушений, и в основе их лежали не только семейные проблемы, но средовые факторы и индивидуально-биологические особенности.

Отвечая на поставленные вопросы, остановимся на том, что на формирование виктимологических черт характера должны влиять специфические особенности родительского воспитания в рамках хронического семейного конфликта.

Показательным в данном случае является неадекватное родительское *принуждение* в рамках доминирующей гиперпротекции. Родители при этом необоснованно используют принуждение для реализации собственных директив ребенку. Они принуждают его к тем обязательствам, которые ребенок способен выполнять самостоятельно.

Одна из пострадавших так характеризовала материнское воспитание: «Она постоянно заставляет меня.., не успела застелить постель, она кричит, прочему не умываешься.., только пришла со школы, еще не разделась – иди, делай уроки». Наряду с этим ребе-

нок лишается действительно необходимого внимания и заботы. Он невольно стремится воспользоваться достаточно редко возникающей свободой для реализации собственных актуальных на настоящий момент времени задач. В эти периоды он способен совершить ряд необдуманных поступков и ошибок, которые впоследствии часто становятся поводом для повышения авторитарности со стороны родителей.

Психологическое воздействие родительского принуждения часто реализуется через повторные упреки, особенно когда авторитарный родитель, чувствуя, что подросток взрослеет и становится независимым, умышленно ослабляет над ним контроль, чтобы потом использовать в качестве упреков подростку его незрелые поступки. Таким образом, авторитарный родитель возвращает себе позицию доминирования и лидерства, вызывая у подростка чувство несостоятельности и подчиненности.

Здесь наибольшее значение имеют следующие факторы: а) чрезмерность требований – запретов, б) расширение сферы родительских чувств, в) предпочтение в подростковом возрасте инфантильных качеств.

Использование принципа принуждения в сочетании с отдельными проявлениями попустительства и игнорирования воспитывает у подростка низкую способность к адекватной оценке принуждения и агрессии со стороны окружающих. Лица, способные вызывать у подростка эмоциональное напряжение неосознанно идеализируются и идентифицируются с родителями. Императивные вмешательства посторонних воспринимаются подростками без критики и сопротивления, что и характеризует их способность становиться жертвами преступления.

В результате родительского принуждения у подростка формируются такие виктимные свойства, как:

- фрустрированность в стремлении к личностному самоопределению и социальному росту (возможность критически оценить особенности контакта с родителями и выработать независимый стиль самостоятельного поведения подавляется с помощью родительских санкций. Подросток чувствует неспособность к развитию собственной личности);

- инфантильные эмоциональные реакции. Фрустрация, связанная не только с прямой или косвенной угрозой подавления настоящих интересов подростка. Ситуация, близкая к возникновению угрозы извне, характеризуется появлением регрессивных реакций обиды, испуга, подчиненности;

- реакция эмансипации с возникновением необоснованного доверия посторонним лицам. Способность подростков к освобождению от родительской опеки сопровождается идеализацией лично-

стей с агрессивными наклонностями и императивными чертами характера.

Краткий клинический пример:

Ира С., 15 лет, подверглась нападению на улице. «Не знаю, как мне с этим справиться.., родителям рассказать не могу.., они меня убьют... Мне приходится многое скрывать, хотя это сложно, без их ведома я не могу и шага ступить. Представляю, что скажет отец, если узнает... Скажу своему другу, он может запросто убить этого подонка. Когда он (посягатель) на меня напал я дико испугалась.., он делал со мной все, что хотел.., я оказалась полностью в его власти...».

В данном случае нельзя исключить, что родительское принуждение вызвало у девушки трансферентную подчиненность действиям посягателя. Она осознавала неприемлемость ситуации, но не могла оказать какое-либо сопротивление.

В других случаях негативной особенностью родительского воспитания являются необоснованное *потворство* подростку. Рассмотрим данный фактор на примере стиля воспитания по типу потворствующей гиперпротекции. Родители активно вмешиваются в намерения подростка, не позволяя ему в полной мере сформировать более зрелый в психологическом отношении стиль поведения. Своими действиями они предваряют получение подростком намеченных результатов, предоставляя их без достаточного использования подростком произвольных затрат к их достижению. Родители в зависимости от их материальных и физических возможностей быстро и точно определяют запросы подростка и без какой-либо критической оценки стремятся реализовать их. Причем масштабы родительского потворства зачастую распространяется на весь спектр требований подростка.

С другой стороны, родители используют собственные представления о субъективных целях подростка. Они, игнорируя его индивидуальность, предоставляют уже готовые стереотипы поступков и суждений, обеспечивают его материальными благами и ценностями, значимость которых подросток не может оценить в силу возраста.

Наибольшую значимость в формировании виктимологических качеств имеют следующие индивидуально-поведенческие особенности родителей: а) фобия утраты ребенка и б) минимальность родительских санкций.

Сформированное в данных условиях представление собственной исключительности и легкой доступности желаемого побуждает взрослеющего подростка к вынесению требований и запросов за пределы семьи. Поведение в ситуации насилия в целом выражает его отношение к референтной группе. Развитое на примере роди-

тельского воспитания чувство вседозволенности проецируется на других актуальных членов социума. Контакты с посторонними лицами, интересующими подростка, инфантильно идеализируются. Создается неправильное представление о попустительствующем поведении со стороны окружающих. Подросток надеется на достижение поставленных задач с помощью собственных произвольных действий, а за счет попустительства окружающих. Он рассчитывает, что, привлекая внимание к собственной личности, добьется расположения окружающих и получит необходимые поблажки. В данном контексте его ожидания и требования к окружающим не позволяют ему адекватно оценивать первоначальные преступные намерения посягателя. На этапе знакомства с преступником подросток не удивляется тем «подаркам», которые получает от него, а саму личность преступника воспринимает без критики (по аналогии с родительской).

В результате формируются следующие виктимологические характеристики поведения подростков:

- реакция эмансипации с характерным для этих подростков нарастанием эгоцентрической требовательности к референтной подростковой группе;
- низкая толерантность к фрустрирующим факторам. Подростки демонстрируют максимальные эгоцентрические устремления, в свете которых любые применяемые к ним санкции воспринимаются ими как неприемлемые;
- демонстративность в поведении и склонность к недооценке возможной опасности со стороны незнакомых лиц. Возникает при социализации подростка и обуславливает широкое привлечение внимания со стороны окружающих лиц (преимущественно материально обеспеченных) для привычного удовлетворения эгоцентрических устремлений.

Еще одним отрицательным фактором воспитания является *игнорирование* подростка. В родительском воспитании по типу гипопротекции игнорирование складывается из демонстративного отказа во внимании с предпочтением подростку другого ребенка данной семьи (в редких случаях взрослого) и равнодушным пренебрежением самого существования подростка (ребенка).

Демонстративный отказ во внимании базируется на стремлении родителей отказаться от собственных нежелательных качеств. Неосознанно родители наделяют подростка негативными чертами, свойственными их собственной личности. В этом случае сущность родительского поведения приближается к таковой при использовании принуждения, которое также лишает подростка действительно необходимой заботы, однако стиль родительского поведения при демонстративном отказе во внимании заключается в полном игнорировании запросов и интересов подростка.

Равнодушие и пренебрежение, как одни из составляющих черт игнорирования часто являются следствием неразвитости или деградации родительских чувств по отношению к подростку. Лишь иногда родители обращают внимание на его потребности, применяя к нему неадекватную физическую жестокость или оскорбления [1].

Так, одна из пострадавших от группового насилия девушек характеризует материнское воспитание и рассказывает о наказании, когда ей было 13 лет.

Виктория П., 19 лет: «Матери было всегда на меня наплевать..., она мной не занималась..., не водила ни в какие кружки не помогала в учебе... Однажды, когда меня провожал парень (молодому человеку было 19 лет), она выскочила из дома и избила меня прямо при нем».

Одна из типичных черт поведения подростка, воспитывающегося в семье по принципу игнорирования, это трансферентный поиск знакомств с лицами, пренебрегающими его интересами, способными держать подростка в положении подчинения, жестокости, повышенной вероятности насилия. Формируется виктимное качество личности – чувство принадлежности какому-либо лицу, как правило, асоциальному.

Стремление подростка, восполнить недостаток родительского внимания часто оборачивается неосознанным желанием реализовать себя в референтной группе. Отметим, что неискренность в межличностных отношениях, готовность к претерпеванию эмоционального отвержения, равнодушия обуславливают тот факт, что подростки данной группы оказываются частым объектом внимания лиц, обладающих агрессивными или асоциальными наклонностями.

У подростков с данными особенностями воспитания определяются следующие поведенческие черты:

- повышенная конформность с игнорированием собственных интересов. Стремление подростка восполнить дефицит родительского внимания характеризуется возникновением привязанности к лицам циничным и равнодушным. Общение с этими лицами оказывается приемлемым, субъективно идентифицируется с отношением к нему игнорирующих родителей;

- подчиняемость мнению внесемейной референтной группы. Субъективная идентификация семейного микросоциума с поведением асоциальных лиц – лидеров внесемейной референтной группы не позволяет подросткам критически относиться к их негативному влиянию.

Основными психологическими факторами виктимности несовершеннолетних, таким образом, являются: особенности воспитания в семье, несформированность ценностно-ориентационной сферы, индивидуально-психологические особенности в эмоционально-

волевой и коммуникативной сферах, индивидуально-типологические и возрастные особенности несовершеннолетних.

Усилия профилактики виктимности жертв насилия должны прежде всего быть направлены на выделенные психологические факторы, типы патологизирующего воспитания в семье, превентивную работу с населением. Данные объекты профилактики, при условии их выявления, позволят специалистам спланировать и организовать дифференцированную помощь различным категориям населения.

Пострадавшая личность сегодня – это не просто индивид, переживший пагубное воздействие злонамеренных действий преступника. В настоящее время она представляет собой комплекс нереализованного гнева, социальной, материальной неудовлетворенности. В этом смысле виктимизированная личность сама играет роль потенциальной опасности для общества. С другой стороны, современное общество обязано понимать вероятность предъявления определенных претензий, и в этих условиях предлагать виктимизированному индивиду юридическую и социально-экономическую модель разрешения его конфликта.

Таким образом, общественно-правовая, медицинская и социально психологическая значимость проблемы насилия, заключающаяся в развитии острых психогенных и отдаленных психологических последствий, а также необходимость оказания специализированной медицинской и психологической помощи, сопряженной с вопросами экспертизы и социально-юридической поддержки, своевременной и полномасштабной профилактики пострадавшим от насилия, свидетельствуют о необходимости создания государственного специализированного виктимологического центра [3].

Список литературы

1. Фесенко Ю.А., Шигашов Д.Ю. Детская психиатрия. Карманный справочник. – СПб.: Наука и техника, 2011. – 416 с.
2. Шигашов Д.Ю. Реабилитация детей и подростков, пострадавших от сексуального насилия. – СПб: Наука и Техника, 2010. – 240 с.
3. Шигашов Д.Ю. Организационные аспекты оказания помощи пострадавшему от сексуального насилия // Современные аспекты клиники, диагностики и лечения психопатологических синдромов в детской психиатрической практике / Материалы конференции «IX Мнухинские чтения» 25 ноября 2010. – СПб., 2010. – С. 209–214.
4. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. – Л.: Медицина, 1990. – 192 с.

УДК 159.9.01

Е. С. Ермакова

Проблема развития мыслительных средств у детей

В статье обсуждается понимание проблемы мыслительных средств в психологии, анализируются зарубежные и отечественные исследования различных видов мыслительных средств и их развития в онтогенезе.

In the article the problem of cognitive means in psychology is considered. Foreign and Russian investigations of different kinds of cognitive means and its development in ontogenesis are discussed.

Ключевые слова: опосредствование, мыслительные средства, образные мыслительные средства.

Key words: mediation, cognitive means, image cognitive means.

В современной справочной литературе значение термина «опосредствование» определяется следующим образом: «Опосредствование (филос.), одна из основных категорий в философии Гегеля, означавшая определение понятия через раскрытие его отношения к другому понятию; опосредствованное знание в противоположность непосредственному – знание, получаемое через посредство другого знания» [19, с. 528].

Опосредствование – одна из центральных категорий философии Г. Гегеля. С его точки зрения опосредствование является отличительной, сущностной характеристикой человеческого мышления, позволяющей постигать внутренние связи и закономерности объектов.

Само «средство» определяется Гегелем глубоко диалектично. Средство есть некоторый средний термин, граница субъективного и объективного. Так, определяя целесообразную деятельность как отношение субъекта и объекта, Гегель пишет: «Субъективная цель смыкается с внешней ей объективностью через средний член, который есть единство обоих – это единство есть, с одной стороны, целесообразная деятельность, с другой стороны, непосредственно подчиненная цели объективность, средство» [5, с. 316].

Г.П. Щедровицкий анализирует процесс создания средства при решении задачи: субъект «начинает решать задачу с помощью того набора средств, который у него уже есть... Но вместе с тем, строя процесс решения, он создает нечто новое, новую комбинацию или новую связку средств. Созданная таким образом комбинация или связка, как правило, сама становится особым средством» [20, с. 244–245].

Ю.В. Громыко выделяет четыре пункта, которые задают и определяют категорию средства [6, с. 228].

Первый момент – средство является полиорганизованностью или является таким образованием, которое связано с разными организованностями, поскольку средства могут быть в мышлении – идеализации, понятия, схемы, в коммуникации – понятийные различения, знаки и символы, в действии – орудия, механизмы. И с этой точки зрения средства являются мульти – полиорганизованностью, которая реализуется на совершенно разных образованиях, в разных процессах.

Второй момент – средство всегда связано с определенной организацией сознания, наличие которой позволяет человеку вычленять средства данной деятельности и, следовательно, осуществлять её.

Третий момент – выявление и взятие средства всегда является творческой задачей, поскольку средство не существует как вещь. В этом заключается отличие средства от орудия. Вычленение средства всегда тождественно его порождению в определенном контексте. Можно сказать: если сопоставить средства и орудия, то средства – это орудия, перенесенные в идеальный план. Средство предполагает построение самого контекста его употребления.

Четвертый момент – средство является образованием культуры и связано с образцами конкретного типа деятельности. Употребление в качестве средств определенных понятийных оппозиций в мышлении создает возможность для сравнения с тем, как эти понятийные оппозиции употреблялись другими людьми в культуре и истории культуры [6, с. 229].

В отечественной психологии основоположником подхода к психическому процессу со стороны средств его организации и осуществления является Л.С. Выготский.

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского опосредствование было выделено в качестве основополагающего механизма человеческой психики.

Место орудия, используемого в процессе труда, заняло в структуре психических процессов психологическое орудие, выполняющее функцию средства в системе психологических отношений.

В качестве примеров «психологических орудий» и их систем Л.С. Выготский называет язык, различные формы нумерации или счисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическую символику, произведения искусства, письмо, схемы, диаграммы, карты, чертежи, всевозможные условные знаки и т. д. [2, с. 103]. Наибольшее внимание Л.С. Выготский уделил такому универсальному и мощному средству управления психической деятельностью, как является речь. Усвоение речи он рассматривал как овладение грандиозной знаковой системой, опосредствующей человеческое мышление. Разумность, осмысленность всей психической деятельности он связывал с тем, на какой стадии развития значений слов находится ребенок, какая система операций стоит за словесным знаком. В результате подобного опосредования образуется вербальное мышление, которое складывается по мере интериоризации деятельности. Л.С. Выготский очень часто цитирует известные слова Ф. Бэкона: «Ни голая рука, ни предоставленный самому себе разум не имеют большой силы. Дело совершенствуется орудиями, которые нужны разуму не меньше, чем руке. И как орудие руки дают или направляют движение, так и умственные орудия дают разуму указания или предостерегают его» [2, с. 36].

Л.С. Выготский обращает внимание также на диалектичность самих средств. Знак понимается им как определенное опосредствование натурального и культурного. «Знак возникает в результате сложного процесса развития – в полном смысле этого слова, – пишет Л.С. Выготский в своей работе «Орудие и знак в развитии ребенка». – В начале процесса стоит переходная, смешанная форма, соединяющая в себе натуральное и культурное в поведении ребенка» [3, с.14].

Положения теории Л.С. Выготского получили широкое распространение и дальнейшее развитие в отечественной психологической науке.

А.Н. Леонтьев акцентировал внимание прежде всего на активной, действенной форме присвоения общественного опыта, и, соответственно, системы средств взаимодействия с внешним миром. А.Н. Леонтьев раскрыл механизм формирования высших психических функций как процесса интериоризации внешних форм орудийно-опосредованных действий во внутренние психические процессы. По мнению А.Н. Леонтьева, мышление, в отличие от ощущений и восприятия, т. е. процессов непосредственного чувственного отражения, дает не прямое, сложно опосредованное отражение действительности [14].

В отечественной психологии существует другой подход к рассмотрению проблемы мыслительных средств, который предполагает понимание мыслительных средств как психических образований,

вырабатываемых самим субъектом без ориентации на внешние нормы. Это позволяет усматривать источник средств в содержании самой психики человека, а не только во внешней среде. Основанием для выделения такого подхода к пониманию мыслительных средств служат, в первую очередь, исследования А.В. Запорожца, в которых изучаются процессы восприятия и выделяются сенсорные эталоны в качестве средств восприятия. Так же, как практическая деятельность ребенка опосредствуется орудием, а мыслительная – словом, и эталоны, становясь оперативными единицами восприятия, опосредствуют перцептивные действия. Рассмотрение эталонов в качестве оперативных единиц восприятия позволяет выделить важное свойство последних: включение в свой состав определенных средств осуществления перцептивных действий, а также способов применения этих средств [9].

В качестве средств выделяются не только знаковые системы и образы-эталонные, но также понятия и обобщения.

В исследованиях В.В. Давыдова было установлено существование двух видов мыслительных средств: эмпирических и теоретических обобщений. В.В. Давыдов выделяет рассудочно-эмпирическое мышление и соответствующую ему форму эмпирического обобщения и теоретическое мышление, характеризующееся содержательным обобщением. В первом случае средствами мышления являются формальные системы понятий, соответствующие содержанию формальной логики, способные выполнять действия классификации или систематизации по внешним признакам, и, таким образом, решать задачи опознания и сравнения на основании конкретных чувственных данных конкретных чувственных объектов. Мышлению теоретическому или диалектическому подвластно постижение сути, сущности, природы вещей, внутренних законов. В качестве средств теоретического мышления В.В. Давыдовым рассматривается система теоретических понятий.

Основное отличие теоретического понятия от эмпирического состоит в том, что оно есть опосредствование внутренних сущностных связей и отношений, существенных свойств; оно выступает «как такая форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводится идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве всеобщность или сущность движения материального объекта» [7, с. 105]. Теоретическое понятие выступает одновременно в двух функциях – как форма отражения материального объекта и как особое мыслительное действие, воспроизводящее способ его построения. Поскольку содержание теоретического мышления составляют целостные системы, включающие объективно взаимосвязанные явления, соответственно, и содержание теоретического понятия есть «объективная связь всеобщего и еди-

ничного (целостного и отличного)». Наряду с системой теоретических понятий В.В. Давыдов выделил такие средства теоретического мышления, как символы и модели. В символах одна вещь становится средством выражения свойств другой, выступая как их эталон и мера. В.В. Давыдов указывал, что различные системы символов (вещественных, графических) могут стать средствами «эталонизации», а тем самым и идеализации материальных объектов, средствами перевода их в мысленный план. Моделирование В.В. Давыдов рассматривал как особое наглядно-символическое средство познания, позволяющее получать новые сведения об объекте, его связях и отношениях. Он подчеркивал в модели такое своеобразное единство единичного и общего, при котором на первый план выдвинуто общее, существенное. В.В. Давыдов выделял разные виды моделей и формы их репрезентации (макеты, модели – копии, чертежи, рисунки, алгебраические формулы). Он рассматривал модели одновременно и как средства и как продукты познавательной деятельности [7].

П.Я. Гальперин выделил два типа мыслительных средств: индивидуально своеобразные с «причудливым сочетанием» элементов понятий и представлений и деиндивидуализированные, такие, «как надо». Оба эти типа мыслительных средств возникают в ходе социальной детерминации: «Признаки понятий, их внутренняя организация, надлежущая мера их обобщения устанавливается очень постепенно, иногда годами. До полного усвоения понятий их замещают разные допонятийные образования, причудливые сочетания элементов житейских и научных представлений. При управляемом формировании усвоение понятия опирается на распознавание признаков по указанному его составу и порядку действия с ним, и ребенок не может ни пропустить какой-нибудь из признаков, ни привнести что-либо от себя – образование промежуточных, гибридных представлений исключается» [4, с.10].

В зарубежных исследованиях проблема опосредствования психической деятельности рассматривалась в работах М. Коула, выделившего базовый треугольник опосредствования. Его основание составляют взаимоотношения между субъектом и объектом, вершина представляет собой артефакт, который является посредником между ними. М. Коул подчеркивает, что психические функции, символизируемые основанием треугольника, остаются непосредственными, еще не «культурными», как у Л.С. Выготского, и только опосредствованные артефактами (предметами, орудиями, образами, символами и др.) через вершину треугольника психические функции становятся культурными, а не естественными [11].

В работах Ж. Пиаже показано, что образ играет роль в мышлении, однако, не в качестве его элемента, а в качестве вспомогатель-

ной символики дополнительно к речи. Образ, подчеркивал Пиаже, – это символ, а не знак. Символический характер образа позволяет ему приобрести сходство более или менее адекватное, но в то же время схематизированное с тем, что он обозначает, – с символизируемыми объектами. В концепции Ж. Пиаже образы рассматриваются как вспомогательные орудия интеллекта, которые конструируются субъектом для имитации реальных действий на основе умственного опыта: различного рода оперативных схем. Их формирование тесно связано с развитием символической функции и интуитивного мышления. Исходным пунктом являются примитивные статические образы, отражающие не только неподвижные объекты, но и различные формы движения, результаты и этапы преобразования объектов, известные и ранее ненаблюдавшиеся события и предметы (различные репродуктивные и антиципирующие образы). Однако это формирование происходит не на основе постепенного усложнения содержания и строения образов, а представляет собой побочную сторону развертывания интеллектуальных операций [15].

Изучение развития мыслительных средств в онтогенезе представлено в исследованиях отечественных психологов. В работах Н.Н. Поддьякова и его сотрудников значительное место уделено средствам наглядно-действенного и наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста.

Понятие опосредствования применяется Н.Н. Поддьяковым в широком смысле для обозначения социальной детерминации психического развития ребенка. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению состоит в том, что для ребенка становится возможным решение определенного класса задач в плане представлений, без участия практических действий. Это, однако, не отменяет своеобразного экспериментирования, преобразования объектов в процессе их познания. Такие преобразования осуществляются с помощью «операторных эталонов» – схематических представлений, отражающих программу преобразований и их отдельные этапы. Все виды преобразований, осуществляемых в наглядно-действенном и наглядно-образном плане с познавательными целями, а также направляющие эти преобразования и фиксирующие их результаты схематические образы Н.Н. Поддьяков объединяет в группу «преобразующе-воспроизводящих» средств, позволяющих детскому мышлению добывать новые знания.

Другая группа средств познавательной деятельности обозначается Н.Н. Поддьяковым как классификационная. К ней относятся средства, с помощью которых осуществляется распознавание выделенных свойств и связей предметов с точки зрения имеющихся у человека знаний. В области восприятия это сенсорные эталоны, а в области наглядно-образного мышления дошкольника – предпоня-

тийные образования типа комплексов, выделенных Л.С. Выготским. Благодаря использованию предпонятийных средств наглядно-образное мышление на высших стадиях своего развития (в деятельности взрослых людей) позволяет познавать такие стороны и свойства объектов, которые фактически недоступны понятийному мышлению, так как в процессе наглядно-образного мышления объекты представлены в сознании иначе, чем при понятийном мышлении.

Большое значение в развитии детского мышления Н.Н. Поддьяков придает и такому виду средств, как модели и схемы, которые в наглядной форме воспроизводят скрытые свойства, связи объектов. Модели рассматриваются не как средства самого познания, а как средства обучения, используемые взрослыми. Н.Н. Поддьяковым выявлена важная роль наглядно-образного мышления в формировании у детей понимания процессов изменения и развития предметов и явлений. У старших дошкольников образуются целостные знания об окружающей действительности. Н.Н. Поддьяков отмечает, что часть полученных детьми сведений выступает как область не совсем ясных знаний. Однако это не значит, что последние не осознаются детьми. Сочетание предметов может иметь для ребенка определенный смысл и четко им осознаваться как определенное устойчивое образование. Однако у него могут возникнуть существенные затруднения при попытке понятийного распознавания данного содержания. Эта область не совсем ясных знаний важна для активизации детского мышления, поскольку ребенок пытается разобраться в новом для него явлении, осмыслить его с точки зрения имеющихся знаний [16].

В работах Л.А. Венгера понятие опосредствования применялось в более узком смысле, чем в работах Н.Н. Поддьякова, и относилось к использованию детьми в процессе познания средств, достаточно четко фиксированных в общественном опыте. Были выделены две основные формы опосредствования, обеспечивающие развитие образного познания в дошкольном детстве: эталонная и модельная. Эталонная форма опосредствования рассматривалась Л.А. Венгером как основанная на использовании сенсорных эталонов. Модельная форма опосредствования, по определению автора, состоит в «построении и использовании модельных образов, передающих отношения между предметами, явлениями и их элементами более или менее условной и схематической наглядной пространственной форме» [1, с. 46]. По данным исследований Л.А. Венгера и его сотрудников, уже в дошкольном возрасте происходит последовательное формирование способностей к отдельным формам опосредствованного познания (использованию сенсорных эталонов, «икониче-

скому» и «условно-символическому» наглядному пространственному моделированию) и формируется обобщенная способность к опосредствованному познанию вообще.

Итак, несмотря на многообразие изучаемых авторами средств мышления, можно выделить два основных направления их анализа.

Согласно одному из них средства мышления рассматриваются как внешние психические образования, имеющие культурную принадлежность. Так, Л.С. Выготский в качестве средств мыслительной деятельности рассматривал искусственные стимулы-средства и называл их знаками. В качестве средств в исследованиях Л.А. Венгера изучались и внешние средства – наглядные модели.

Второе направление связано с пониманием мыслительного средства как психической единицы, создаваемой самим субъектом и поэтому носящей индивидуальный характер. В качестве таких средств выступают эмпирические и теоретические понятия (В.В. Давыдов), эталоны в восприятии (А.В. Запорожец), индивидуально-своеобразные понятия (П.Я. Гальперин), операторные эталоны (Н.Н. Поддьяков).

Особый интерес представляют исследования, результаты которых свидетельствуют о возможности детей дошкольного и младшего школьного возраста преобразовывать имеющиеся образные средства в процессе решения познавательных задач.

О.М. Дьяченко отмечала наличие в дошкольном возрасте двух типов конкретных образов, выступающих как средство решения простых пространственных задач: «глобального образа отдельных элементов или областей пространства» и «схематизированного образа». Свою функцию средства первый из них осуществляет за счет соотнесенности с такой естественной инвариантной отношения «часть – целое», как схема собственного тела ребенка. Второй тип образа отражает иерархизированные связи пространственного поля и использует незначимые для решения задач элементы для выделения значимых. Первый тип можно охарактеризовать как новый образ – один из вариантов основного образа. Оригинальностью обладает лишь образ, созданный по типу включения, так как при его создании ребенок использует индивидуальные, а не выработанные социально и этим не регламентированные средства мыслительной деятельности. В работах О.М. Дьяченко, посвященных анализу процесса воображения, оригинальность решения детьми творческих задач связывается с процессом комбинирования образов, содержащих отношение включения: использование детьми таких преобразований образов, при которых образы одних объектов свободно применяются в качестве деталей для построения образов новых объектов [8].

В экспериментальном исследовании В.Б. Синельникова показано, что эффективное формирование образного мышления дошкольников осуществляется в ходе освоения ими отношения «часть – целое» при отработке способов действия со средствами выполнения внешних предметных действий – реальными предметами, выполняющими функции воссоздания заданных объектов, а также расчленения их на части и воссоединения в единое целое. Подобный образ отражает строение средств выполнения внешних предметных действий и может выступать как средство мыслительной деятельности [17].

В.Т. Кудрявцев отмечает, что характер отражения проблемной ситуации зависит от особенностей самих мыслительных средств. В историческом и психологическом плане автор рассматривает три основных типа отношения человека к средствам деятельности. Первый тип – отношение использования. Для него характерно употребление готового средства (орудия) при решении тех классов задач, которые не предполагают обращения к другим – альтернативным – средствам решения (орудийно-конвергентные задачи). Второй тип – ситуация выбора альтернативных посредников – средств, орудий – для достижения известной цели (орудийно-дивергентные задачи). Общность первого и второго типов в том, что в обоих случаях посредники выступают как некоторые готовые образования, не подлежащие сколько-нибудь существенному видоизменению (в чем нет никакой внутренней необходимости). Третий тип – переконструирование исходных посредников при решении как орудийно-конвергентных, так и орудийно-дивергентных задач. Здесь происходит проблематизация, переосмысление и принципиальное преобразование орудийного состава деятельности. Именно третий тип отношения человека к орудию позволяет осмыслить креативность как универсальный механизм саморазвития предметной деятельности.

В проведенных В.Т. Кудрявцевым экспериментах с детьми дошкольного возраста был обнаружен феномен превращения задачи на выбор посредника в задачу на его преобразование. При этом порождение нового посредника меняло сам процесс решения творческой задачи. Таким образом, продуктивное решение мыслительной задачи связано с перестройкой, преобразованием средства, «конструктивным отношением» к нему [12].

По мнению И.Я. Каплуновича, образное мышление включает в себя три мыслительных процесса: создание образа, оперирование им и ориентацию в пространстве (как видимом, так и воображаемом). Легкость создания образов связывается автором с типами визуальных отношений, которые выделяются человеком. В дошкольном возрасте дети овладевают отношениями, связанными с ориентацией в пространстве, начинают находить причинно-следственные

отношения. Это позволяет находить новые свойства предметов, видеть в объекте его различные стороны, отталкиваясь от отдельного признака предмета, строить его образ в целом [10]. Тем самым переосмысление, преобразование образных средств основано на специфических мыслительных действиях, определенным образом структурирующих сами эти средства.

Э.Д. Телегина, В.А. Гагай связывают развитие творческого мышления младших школьников с продуктивным зрительным восприятием, а именно с такими его операциональными механизмами, как целостное и адекватное отражение объекта, полное и точное отражение его многообразных малозаметных и замаскированных деталей. Пути формирования образных средств творческого мышления авторы видят в развитии указанных операциональных механизмов зрительного восприятия, которые обеспечивают новизну целостного перцептивного образа благодаря определенным способам обработки визуального материала [18].

Итак, исследования проблемы опосредствования показывают существование таких мыслительных средств, которые позволяют отражать проблемную ситуацию многоаспектно, перестраивать имеющиеся способы действий. В исследованиях детского мышления выявлено, что уже на ранних этапах онтогенеза образные средства могут репрезентировать как наличие многообразных свойств, отношений объекта, так и программу его преобразования, выводя на первый план те признаки, которые не считались до этого момента существенными. Тем самым структура образных средств мышления отражает структуру используемого в деятельности опосредствования, то есть интериоризирует строение материальных способов решения соответствующих задач на продуктивное изменение объекта.

Исследования детского мышления свидетельствуют, что уже у дошкольников существует умение анализировать тот или иной объект одновременно в нескольких взаимосвязанных аспектах, самостоятельно объединять различные разрозненные представления об отдельных предметах и их свойствах в целостные образы объектов. По нашему мнению, это дает возможность создания комплексного образа объекта, отражающего различные свойства, отношения, и, в зависимости от условий проблемной ситуации, выделения в нем тех или иных контекстов. Кроме того, адекватное представление о различных сторонах и свойствах объекта, умение отражать предмет в различных связях и отношениях, выделяя его латентные признаки, закладывает основы осознанного, рефлексивного отношения к мыслительному средству.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 43–50.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: АСТ, 2011.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста // Вопросы детской психологии. – М.: Союз, 2006.
4. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. 5-е изд. – М.: КДУ, 2011.
5. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – М.: Наука, 2005.
6. Громыко Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского. – М.: Пайдея, 1996.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Академия, 2004.
8. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М., Мозаика-Синтез, 2008.
9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т.1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986.
10. Каплунович И.Я. Структура и основные этапы развития образного мышления в детстве // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 47–55.
11. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. – М.: Когито-Центр, 1997.
12. Коул М. Теории социокультурно-исторического деятельностного развития в эпоху гиперглобализации // Культурно-историческая психология. – 2009. – №1. – С. 66–73.
13. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. – М.: ИДОСВ РАО, 2003.
14. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия. – М.: Изд-во МГУ, 1994.
15. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2003.
16. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство. – СПб.: Речь, 2010.
17. Синельников В.Б. Формирование образного мышления у дошкольников // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 15–22.
18. Телегина Э.Д., Гагай В.В. Особенности взаимосвязи творческого мышления и зрительного восприятия у младших школьников // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 47–55.
19. Философская энциклопедия: в 4 т. Т.2. – М.: Мысль, 2001.
20. Щедровицкий Г.П. Процессы и структуры в мышлении (курс лекций) / из архива Г.П. Щедровицкого. – Т. 6. – М.: Путь, 2003.

Психологические особенности понимания и его развития у учащихся младшего школьного и подросткового возраста

В статье анализируется комплекс вопросов, связанных с проблемой усвоения различных форм дидактического материала учащимися младшего школьного и подросткового возраста с нормальным развитием и ЗПР.

The article examines the complex issues associated with the problem of assimilation of teaching materials of primary school students and adolescents with normal development and mental retardation.

Ключевые слова: понимание, критерии и виды динамики понимания, ошибка как критерий понимания, структура уровней. Отличия понимания у школьников с нормальным и задержанным развитием.

Key words: understanding, its criteria; mistake as a criterion of the understanding; parameters of estimation of understanding; structure of levels of understanding.

Проблема понимания относится к разряду значимых, но малоизученных с точки зрения механизмов, используемых субъектом средств, условий, препятствующих и стимулирующих этот процесс. Особое внимание уделяли пониманию когнитивисты, видя в нем сложность процесса познания (Дж. Брунер, М.С. Роговин и др.).

В контексте философской теории познания задолго до психологических исследований в абстрактной форме рассматривались вопросы, связанные с пониманием. Важнейшими были проблемы его соотношения со знанием, чувственным и рациональным.

Особое место в герменевтике отводилось методу интерпретации, т. е. пониманию и раскрытию внутреннего смысла текстов. Понимание сочетает в себе знание и его интерпретацию. В силу различных жизненных ситуаций одинаковая информация может пониматься разными людьми по-разному. В то же время эмоциональные состояния могут опережать словесную формулировку. Философский контекст выделяет результат познания, процесс познания, соотношение субъективного и объективного.

Впервые внутренние механизмы понимания были выявлены представителями Вюрцбургской школы психологов, которые рассматривали его как особый внутренний процесс, обладающий структурными и динамическими компонентами. В связи с обучением представители функциональной психологии выделяют в понимании отчетливость, быстроту и опору на прошлый опыт [9].

Бихевиористы рассматривали понимание как связь между ситуацией и внешней средой. Б.Ф. Скиннер разработал концепцию «оперантное научение», в котором сложная реакция разлагалась на ряд простых, но каждый шаг сопровождался подкреплением и наблюдением за процессом действия и конечным результатом. А. Бандура выдвинул теорию научения через наблюдение, имитацию и идентификацию. В рамках этого подхода ученый рассматривал понимание как фактор формирования новой формы адекватного поведения. Дж. Келли обратил внимание на ключевые моменты действий человека в новой ситуации: ориентировку, выбор, исполнение. В гештальт-психологии понимание определялось как внезапное возникновение решения, или озарение – «инсайт».

В операциональной теории интеллекта понимание было центральным понятием, поскольку экстраполировало умственное развитие в стадию интеллекта. Ж. Пиаже ввел понятия эгоцентризма и синкретизма мышления. Эгоцентризм присущ детям в дошкольном возрасте и проявляется в том, что ребенок понимает мир в контексте своего «Я», своих собственных потребностей. Сущность синкретизма заключается в том, что ребенок вычленяет из целого отдельные детали, но не может их связать между собой, соотнести части и целое.

Отечественные ученые исследовали наиболее значимые для обучения проблемы, связанные с пониманием. Анализировалась связь понимания с мышлением, речью, житейским опытом (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). Особое внимание уделялось разработке дидактических приемов, способствующих лучшему пониманию (А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, А.А. Смирнов, К.Д. Ушинский). Ученые определяют его как процесс идентификации, проекции, социальной перцепции, эмпатии, инсайта, интуиции, каузальной атрибуции и т. д. Особенно четко Выготский проводит мысль о понимании, когда рассматривает формирование житейских и научных понятий, которые развиваются у детей по-разному. Ребенок может затрудняться в словесном определении понятия и в произвольном употреблении его, но «первое зарождение спонтанного понятия обычно связано с непосредственным столкновением ребенка с теми или иными вещами, которые объясняются взрослым, но все-таки с живыми реальными вещами» [18, с. 262].

Правильность решения задачи зависит от умения установить существенные отношения. Для этого важно понять, какое свойство объекта понимания отвечает требуемым условиям задачи. Если объект понимания знаком человеку, то он узнается и определяется его категория. Если же объект понимания включает в себя новую информацию, то взаимодействует старое с новым, в результате которого это новое знание включается в контекст уже имеющихся зна-

ний. Показателем высокого уровня овладения материалом является способность человека самостоятельно им оперировать, решать творческие задачи. Неформальное усвоение знаний и их творческое применение в новых, ранее не встречавшихся ситуациях также опирается на понимание [18, с. 106].

У детей, имеющих задержки психического развития, следует учесть, что дизонтогенез влияет на трудности обучения и адаптации к учебным требованиям (Власова Т.А., Иванов Е.С., Исаев Д.Н., Певзнер М.С. и др.). Умственное развитие детей с ЗПР характеризуется замедленным темпом формирования высших психических функций (мышления, памяти, внимания, восприятия, воображения, речи), отставанием в созревании эмоционально-волевой сферы, снижении познавательной активности. Нарушение умственного развития приводит к недостаточности, фрагментарности знаний об окружающем мире. В сочетании с замедленным темпом формирования высших психических функций это нарушает процесс выполнения учебного задания уже на этапе восприятия. Изучение понимания в условиях дизонтогенеза как целостного явления не проводилось.

Для учащихся среднего возраста, имеющих задержку психического развития, были выбраны задачи, отвечающие как требованиям исследования, так возрастным и психо-физиологическим особенностям испытуемых. В диагностической программе использовались восемь задач, предполагавших 11 решений. Все задачи как для младших школьников, так и подростков, моделировали проблемные ситуации по принципу гештальт-тестов. Две задачи для подростков содержали только графический материал (задача 1 и 5), три – только вербальный (задачи 2, 3, 4), остальные – сочетание вербального и невербального материала (задачи 6, 7, 8). Задачи имели разный уровень сложности. Всего в эксперименте использовалось 14 задач.

Одни предлагаемые для выполнения задания включали в себя дидактический материал из учебных программ. Другие не содержали его, однако в обоих случаях требовалось проанализировать условия заданий, найти самый лучший или оригинальный способ решения.

Для формирующего эксперимента использовались методы психологической коррекции. Программа психокоррекции включает 20 занятий. Занятия проводились в малых группах. В них входили 2–3 испытуемых экспериментальной группы. Это позволяло осуществлять индивидуальный подход и обсуждать процесс решения заданий коллективно.

Мы рассматриваем ошибку как индикатор системы ориентиров, сигналов, умственных действий в процессе понимания (В. Кулич).

Ошибка, предполагая рефлексю по поводу выполняемых действий, активизирует процесс понимания и осмысление результата.

Количественная обработка экспериментальных данных проводилась с помощью методов математической статистики. Использовалась компьютерная программа Statistic 6. Сравнение средних значений по t -критерию позволило выявить значимые и достоверные ($p \leq 0,001$) различия при сопоставлении экспериментальных данных.

Корреляционный анализ дал возможность определить значимые связи между различными показателями понимания, математически обосновать уровни понимания, их системную организацию и структуры уровней в различных группах.

Перейдем к оценке, параметрам и критериям выполнения заданий. Они были следующими (табл. 1).

Таблица 1

Оценка понимания заданий

Критерии оценки	Параметр оценки
Особенности мыслительных операций	Логические операции Переход конкретных операций в логические Переход логических операций в конкретные Конкретные мыслительные операции
Стратегии понимания	Аналитическая Эмпирическая Ассоциативная
Временные признаки	Сукцессивность Симультанность
Объем	Полный Ограниченный
Целостность	Конструктивная целостность Частичная целостность Фрагментарная целостность
Отчетливость	Четкость Недифференцированность Диффузность
Адекватность	Адекватное понимание Неадекватное понимание(непонимание)

Табл. 1 показывает, что для выявления особенностей процесса понимания предложены критерии оценки мыслительных операций, способа и времени поиска решений. Результат понимания оценивался по параметрам объема, целостности, отчетливости и адекватности даваемых испытуемыми ответов. Эти критерии использовались для анализа понимания предлагаемых заданий испытуемыми с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками. Кроме того, определялось значение ошибки и подсказки как индикатора процесса понимания. Перейдем к результатам исследования, затем их обсудим.

Результаты исследования и их анализ

Вначале дадим суммарную оценку всех результатов, полученных в констатирующем эксперименте с испытуемыми младшего школьного возраста (в баллах):

- пространственно-образная задача –150 баллов;
- на осведомленность – 145 баллов;
- на понятливость –119 баллов;
- с недостаточной полнотой данных –146 баллов;
- математической – 106 баллов;
- лексико-грамматической – 151 балл.

Все данные показаны в последовательности их предъявления детям.

Оказалось, что на полноту понимания детьми в младшем школьном возрасте влияет количество данных в содержании задачи, их избыточность и недостаточность. При обилии информации дети пропускают необходимые для анализа предметы и признаки. В результате объект понимания остается недостаточно раскрытым. Это было характерно для математической задачи. Пятая часть испытуемых обращали внимание только на то, что конкретно указало на возраст человека, а данные, предъявленные в скрытой форме, не использовались. Между тем и нехватка данных может привести к неполному пониманию (задача о собаках). Большинство учащихся (85 %) указали только один признак (цвет собаки), который можно было установить из условия, а второй (размер) называли наугад. Поэтому можно сказать, что на полноту понимания влияют расположение образного материала в пространстве, избыточность или недостаточность данных в условии задачи.

Низкий уровень понимания можно было встретить тогда, когда в реальной жизни дети не сталкивались с объектом понимания. Например, при объяснении необходимости сдачи экзаменов в вуз 40 % проявили неглубокое понимание («Экзамены надо сдавать, потому что жизнь впереди и работа», «Чтобы узнать, на кого человек пойдет учиться»). Однако если их спрашивали: «Почему при переходе в следующий класс школьники пишут контрольную работу?» испытуемые отвечали правильно: «Чтобы проверить знания». Это свидетельствует о том, что глубина понимания зависит у младшего школьника от того, прямо или косвенно сталкивался он с этим явлением в жизни.

Неглубокое понимание наблюдалось у третьей части испытуемых при выполнении задания на осведомленность. Учащиеся отвечали: «Солнце заходит за лесом, за морем, в космосе» и т. п. Однако с географическим понятием «запад» ученики ознакомились при изучении темы «Ориентирование». Явление захода солнца не имело прямого отношения к теме урока и упоминалось косвенно. В свя-

зи с этим неглубокое понимание проявлялось тогда, когда содержание задания имело косвенный смысл, в опыте школьника понятие использовалось редко.

Нулевой уровень понимания обнаружился в задании на понятливость у пятой части испытуемых. Особенно ярко это обнаружилось в математической задаче, где жизнь человека могла определяться абсурдно – 444 годами.

В младшем школьном возрасте, а также у ослабленных и с задержанным развитием подростков на понимание могли влиять индивидуальные и индивидуальные особенности – навыки, темп деятельности, тревожность, истощаемость, учебные знания, особенности мышления, умения, а также житейский опыт. Сошлемся в качестве примера на табл. 2, где представлена выборка испытуемых экспериментальной группы из 10 человек. (Специально испытуемые не отбирались.)

Таблица 2

Влияние индивидуальных особенностей учащихся на понимание пространственно-образной задачи

	Испытуемые	Индивидуальные свойства учащихся			Уровень понимания		
		Работоспособность		Школьная тревожность	средний	низкий	нулевой
		истощаемость	темп				
1	Таня П.		+	+			+
2	Оля К.		+	+			+
3	Коля В.		+	+		+	
4	Мира Г.			+		+	
5	Валя В.			+		+	
6	Мая Щ.		+			+	
7	Ваня О.	+			+		
8	Коля И.	+		+	+		
9	Петя Г.	+		+	+		
10	Нина П.	+			+		

Примечание. Знак + означает наличие признака

Табл. 2 показывает, что тревожность и медлительность сильно мешают пониманию, влияют на понимание и истощаемость. Истощаемые дети боялись обратиться за помощью, к тому же они сильно волновались и боялись совершить ошибку. Объем информации был велик для тревожных испытуемых. Дети с нулевым уровнем тревожны и медлительны, со средним – истощаемы. У некоторых школьников тревожность была связана с медленным темпом деятельности. Истощаемость проявилась посредством ошибок в понимании явных и скрытых данных. Объем информации оказался слишком велик и сложен для детей с истощаемой нервной системой. Некоторые испытуемые стремились быстрее написать ответ. В

результате уровень понимания был нулевой. У других страх быть неуспешными, неуверенность в своих действиях повлияли на процесс понимания. Они блокировали осмысление требования и решение задачи. Высокая истощаемость проявлялась в том, что испытуемые искажали данные, пропускали их, допускали ошибки в преобразовании. В результате высокой истощаемости порог понимания был низким. Учащиеся с низким уровнем понимания испытывали трудности из-за житейских представлений. («Солнце заходит за лесом», «за крышей», «на заходе»). При решении задачи на понятливость, школьники показали низкий или нулевой уровень (40 % и 25 %). Они отказались отвечать или аргументировали свое решение тем, что «надо переходить из класса в класс, так и в институте». В математической задаче испытуемые испытывали самые большие трудности. За ее решение они получили всего 106 баллов, что было наиболее низким результатом. В ней количество анализируемых показателей равнялось десяти, пять из которых были выражены числами, а пять – словами (год, месяц, неделя, день, час). Задача требовала от школьников сообразительности и умения перевести словесную информацию в числовую. Необходимо было обнаружить не столько явные данные (количество лет, месяцев, дней, часов), сколько скрытые. Они были предъявлены косвенно и требовали преобразований (превращение часов в сутки, суток в недели, недель в месяцы, месяцев в годы). Преобразованные показатели необходимо было сложить, чтобы узнать, сколько лет прожил человек. Не замечая скрытых данных, складывали все числа и получали в сумме 220. По их мнению, столько лет прожил человек.

Основная трудность математического задания заключалась в перегруженности значимой информацией. Задача предлагалась детям вне контекста урока. Чтобы предотвратить ошибку и способствовать пониманию, учителю следовало дать информацию о продолжительности жизни человека или решать с детьми подобные задачи. Контекст мог создаваться не только содержанием задания, но и житейским опытом детей. Если в контексте содержались элементы опыта, то наступало понимание. Это можно было наблюдать в решениях школьников, имевших родственников, которые поступали в институты или уже в них учились.

Следовательно, существуют объективные и субъективные факторы понимания. Объективные содержатся в самом дидактическом материале, заданиях, представленных наглядно или графически, с явным текстом или зашифрованным, большом по объему или небольшом, с элементами прошлого опыта или без них (задачи по аналогии или новые) и т. п. Анализ субъективных факторов, влияющих на понимание, позволяет говорить о структуре субъектного опыта (психофизиологические, социально-психологические и когни-

тивные компоненты). Индивидуальные свойства, житейский опыт, знания и учебные навыки школьников не были нейтральными для достижения понимания и его динамики.

Анализ решений позволил установить четыре уровня понимания: на нулевом понимании нет, на низком понимание неглубокое, на среднем понимание глубокое, неполное, неотчетливое, на высоком – глубокое, полное, отчетливое.

Устойчивая динамика характерна для испытуемых, выбравших при повторном решении задачи ответ, аналогичный предыдущему. При этом менялось содержание понимания, а уровень оставался прежним. Устойчивость уровня понимания наблюдалась в 65 случаях (из 300). Из них дважды проявлялось непонимание, в 37 решениях – неглубокое понимание, в 26 – глубокое, неполное. Анализ учебной динамики показал, что она может быть обусловлена несколькими причинами. Отсутствие изменений в понимании у школьников было вызвано наличием собственных представлений о явлении или понятии в субъектном опыте. Они создавали у испытуемых иллюзию понимания. Имели значение в понимании их возрастные особенности. Некоторые ученики младшего школьного возраста самостоятельно не могли установить недостаточность полноты и отчетливости своего понимания. Главным желанием было угадать правильный ответ.

Кроме поступательной и устойчивой динамики, была обнаружена регрессивная. В 22 случаях учащиеся в условиях подсказки предъявляли ответ, соответствующий более низкому уровню понимания, чем без нее. В целом регрессивное движение происходило от среднего уровня к низкому.

Таким образом, было установлено, что педагогическая подсказка по-разному влияет на понимание у учащихся. У большинства школьников благодаря подсказке актуализируются имеющиеся в субъектном опыте знания, умения и пр.

Как и у младших школьников, у подростков остались те же критерии, кроме новых в связи с особенностями развития интеллекта, например, особенностей мыслительных операций, стратегий понимания, объема понимания. Поэтому стали анализировать содержание решений задач и ошибки. Анализ выполнения испытуемыми экспериментальных заданий показал различия в способах и процессе поиска ответов, а также полученных решений. Это послужило основой для выявления перехода конкретных мыслительных операций в логические, логических – в конкретные стратегии, прояснился характер процесса понимания, а также объем, целостность, отчетливость и адекватность его результата.

В ряде случаев испытуемые опирались на установление причинно-следственных связей, выделяли существенное.

В ходе решения задачи на определение целостности события (задача 1а), представленного в последовательных картинках, испытуемая Ксения Л. определила как не соответствующий событию эпизод № 5.

При объяснении своего решения она сказала: «Здесь художник нарисовал совсем другую картину. Она не похожа на то, на что он (художник) смотрит. На картине есть горы ... или лес, а на природе нет. (Указывает на изображение гор на картине художника) На картине у художника дом совсем другой, он по-другому стоит и вообще не такой, как на самом деле. (Поочередно указывает на изображение дома на ландшафте и картине художника. Жестом обозначает различия в изображении дома: окна, крыша, дверь, труба). Вот и получается, что картина у художника другая, она не подходит сюда. На всех остальных рисунках на картине художника появляется то, что он видит, а на этой – нет. Этот рисунок № 5 нужно исключить. Он лишний. Тогда будет правильно».

Испытуемая выделяет существенные компоненты события в целом: а) действия художника; б) специфические черты ландшафта; в) специфические черты картины, нарисованной художником. При этом она анализирует существенные качества каждого компонента: а) «художник *смотрит*», «художник *рисует*»; б) отсутствие «*на природе*» леса (или гор), особенности дома, его пространственное положение, внешний вид; в) на картине наличие леса (или гор), особенности дома, его пространственное положение («*по-другому стоит*») и внешний вид («*не такой*»). Кроме того, испытуемая анализирует константный и динамический компоненты события. В качестве константного компонента события выступает «*природа*», «*то, на что художник смотрит*», «*то, что он видит*», так как во всех последовательно меняющихся эпизодах ландшафт одинаков. В качестве динамического, последовательно меняющегося компонента выступает изображение на картине художника: «*на всех остальных появляется*». Таким образом, определяются объекты сравнения: ландшафт и постепенно меняющееся изображение на картине художника.

Испытуемая сравнивает объекты. Все, что нарисовано на картине художника, сопоставляется с ландшафтом («*природой*»). Ландшафт предстает как инвариантный признак – эталон сравнения, а изображение на картине художника – как объект сравнения. Внимательно анализирует другие компоненты картины.

На основании логического вывода испытуемая определяет решение задачи: «Этот рисунок № 5 нужно *исключить*. Он *лишний*. Тогда будет правильно». Слова «*исключить*» и «*лишний*» являются ключевыми в задаче и определяют требуемое. Таким образом, в объяснении испытуемой выявляется опора на условие задачи при

выделении искомого. Это, в свою очередь, определяет соответствие искомого требуемому.

Сходный характер мыслительных операций выявляется и при решении вербальной задачи. Испытуемая Екатерина Б. так воспроизводит рассказ:

Текст	Воспроизведение испытуемой
<p>Муравей захотел напиться и спустился вниз, к ручью (1). Волна захлестнула его, и он начал тонуть (2). Пролетавшая мимо голубка заметила это (3) и бросила в ручей ветку (4). Муравей взобрался на эту ветку и спасся (5).</p> <p>На следующий день муравей увидел, что охотник хочет поймать голубку в сеть(6). Он подполз к нему и укусил его в ногу (7). Охотник вскрикнул от боли (8), выронил сеть (9). Голубка вспорхнула и улетела (10)</p>	<p><i>Муравей захотел пить. Он спустился к ручью (1), но волна захлестнула его, и он начал тонуть (2). Голубка увидела его (3) и бросила ему ветку (4), муравей ухватился за ветку и так спасся (5). На следующий день муравей увидел, как охотник пытается поймать голубку в сети (6). Муравей подполз и укусил охотника за ногу (7). Охотник от неожиданности (8) выпустил сеть (9). Не попала в сети голубка (10)</i></p>

Изложение несколько отличается от текста. При воспроизведении рассказа испытуемая опирается на анализ содержания, выявление смысловых компонентов, определение их взаимосвязей и последовательности хода событий, установление причинно-следственных связей.

При этом изложение содержит несколько семантических и эмоциональных несовпадений с текстом, которые не искажают логики и сути повествования. Это проявляется в том, что испытуемая вносит в изложение эмоциональные и логические акценты. Например, она пишет «и **так** спасся», в то время как текст содержит эмоционально нейтральное указание на факт «и спасся». Указание на предмет опасности: «... муравей увидел, **что охотник хочет** поймать ...», испытуемая в своем изложении заменяет указанием на опасное действие (процесс): «...муравей увидел, **как охотник пытается** поймать ...». Тем самым в изложении акцентируется само опасное действие. Заключение повествования в изложении испытуемой содержит эмоциональное логическое усиление (акцент): «**Не попала в сети голубка**». Такое окончание вступает в противоречие с описательной нейтральностью оригинальной концовки рассказа: «Голубка вспорхнула», и что название сформулировано иносказательно в виде пословицы. Оно имеет форму третьего лица множественного числа, что отражает общее для всех людей правило (или норму), касающееся моральной стороны социальных отношений. Поэтому можно сказать, что название несет социально-ценностную нагрузку, по своей сути соответствующую иносказанию текста. По-

нимание рассказа основывалось на использовании испытуемой логических операций.

В описанных случаях понимание опирается на *логические* операции.

Наряду с вышеописанными встречались и такие решения, где демонстрируется иной характер мыслительных операций.

При решении задачи на определение целостности события испытуемый Антон С. сказал, что исключить нужно эпизод № 5, потому что «он мне не нравится». На просьбу экспериментатора пояснить, чем именно этот эпизод не нравится, испытуемый ответил, что «он какой-то не такой». Более конкретного пояснения подросток дать не смог.

При решении задачи 5 («Прогрессивные матрицы Равена») испытуемый Александр Г., выполняя задание А10, говорит: *«Подходит № 6, потому что на нем такие же полоски»*.

Испытуемый выбирает фрагмент, имеющий два существенных признака сходства: чередование черных и белых горизонтально расположенных треугольников, три существенных признака различия. Объяснение испытуемого свидетельствует об ориентации только на внешнее визуальное сходство выбранного им фрагмента с матрицей.

Во всех приведенных выше объяснениях испытуемый указывает только один признак, на основании которого он делает заключение. И действительно, на первый взгляд выбранные им варианты решения похожи на то, что изображено на матрице. Сама структура матрицы не проанализирована, решения принимались на основе определения образного внешнего сходства.

При решении задач на основе вербального материала выявляется сходный характер мыслительных процессов

В ходе эксперимента выявились различные стратегии решения задач испытуемыми.

При решении задачи на определение целостности события, представленного в последовательных картинках (задача 1а), испытуемый Максим М., указывая на эпизод № 1, говорит: *«Не подходит вот этот, первый»*. Объясняя свое решение, он сказал: *«Тут же везде художник рисует, а тут не рисует. Если он художник, должен рисовать. А если не рисует, то значит эта картинка лишняя. Ее надо убрать, и все будет как надо»*. Испытуемый принимает решение, основываясь на стереотипном представлении о деятельности художника: *«Если он художник, должен рисовать»*. Данное представление активизируется рядом эпизодов, на которых художник рисует картину. При этом условие и содержание задачи не анализируется. Логическое заключение испытуемый делает на основании активизированной аналогии: *«... если не рисует, то значит*

...». Данная аналогия выступает для испытуемого определяющей правильность (адекватность) решения: «...и все будет, как надо».

Приведенные выше примеры демонстрируют стратегию, направленную на поиск аналогии со знакомым образом. Именно этот образ выступает в качестве основного признака, определяющего решение. Умственная деятельность ориентирована на «неаналитическое» схватывание образа (по К. Дункеру), аналогичного уже имеющемуся знанию испытуемых. Такая стратегия, как было показано, приводит к неадекватности понимания. Однако в нашем исследовании было выявлено, что стратегия поиска решения по аналогии может привести и к адекватному решению.

Так, при решении задачи на восстановление пословиц (задача № 7) у некоторых испытуемых аналогия выступала как основа понимания целостной структуры пословицы.

Например, испытуемый Кирилл А. в первом столбике читает отрывок пословицы: «Считают...». Отводит взгляд от бланка и говорит: «Считаю-считают ... Это я знаю, ... про цыплят. Точно. Цыплят по осени считают». После этого он начинает просматривать отрывки во второй колонке. «Вот, нашел». Он смотрит на число рядом с отрывком и говорит: «Четырнадцать». Затем смотрит: «А здесь два. Получается, сначала два, потом четырнадцать». Хочет записать код, но останавливается и говорит: «Сначала же должно быть четырнадцать. Точно». Он записывает код в таблицу решений: «142». Чтение испытуемым одной части пословицы по ассоциации выявило припоминание: «Это я знаю... про цыплят». Видно, что осуществлялся анализ соответствия решения требуемому, а аналогия со знакомым образом формировала стратегию понимания, которая, однако, приводит к нахождению искомого, соответствующего требуемому.

Было выявлено, что нахождение решения может проходить по-другому.

Испытуемый Гриша К. в задаче на восстановление пословиц (задача № 7) читает фрагмент пословицы в седьмой строке первого столбца: «На всякого мудреца...». Отводит глаза от бланка и говорит: «Ну и что, я не знаю как там дальше». Смотрит на второй столбец: «Надо поискать, где-то должно быть». Он читает первую строку вслух: «Что блестит. Это уже было». Затем читает вторую: «Пока горячо – это про железо, не то». Третья строка вызывает некоторое замешательство: «Знай свой шесток...». Он повторяет прочитанное еще раз и говорит: «Не помню, надо попробовать вместе. Знай свой шесток, на всякого мудреца. Не-а. А так: на всякого мудреца, знай свой шесток. Ерунда какая-то. Не подходит. А дальше? Что там осталось?» Он просматривает второй столбец: «Вот, нашел. Сначала было: «На всякого мудреца» (запи-

сывает код 7), потом «довольно простоты» (добавляет код 16). Потом он читает поговорку полностью: «На всякого мудреца довольно простоты». На просьбу экспериментатора объяснить значение поговорки испытуемый отвечает: «А я не знаю». На вопрос: «Почему ты считаешь, что это поговорка?», он отвечает: «Потому что подходит, больше уже ничего не осталось».

Испытуемый в ходе решения задачи перебирает различные варианты пока не находит, по его мнению, соответствующую часть поговорки. Однако полностью иносказательный смысл поговорки он не осознает. Восстанавливая последовательность фрагментов поговорки, он исходит из алгоритма получения информации. Ту часть поговорки, которую прочитал вначале, он ставит первой. Так, определяющим при восстановлении порядка логических составляющих для испытуемого выступает не общий подтекст поговорки, а случайный «подходящий» фактор. Основным критерием соответствия найденного решения требуемому становится: «А здесь два. Получается, сначала два, потом четырнадцать». Хочет записать код, но останавливается и говорит: «Сначала же должно быть четырнадцать. Точно». Он записывает код в таблицу решений: «142».

Чтение испытуемым одной части поговорки по ассоциации выявило припоминание: «**Это я знаю... про цыплят**». Видно, что осуществлялся анализ соответствия решения требуемому, а аналогия со знакомым образом формировала стратегию понимания, которая, однако, приводит к нахождению искомого, соответствующего требуемому.

Результаты

Испытуемыми с ЗПР было допущено в 3,3 раза больше ошибок, чем испытуемыми контрольной группы. В задачах со смешанным материалом учащиеся с ЗПР допустили в 2,8 раза больше ошибок, чем учащиеся массовых школ. При решении задачи 8 б, требующей обобщения на основе анализа вербальной и невербальной информации, в экспериментальной группе происходит резкое увеличение количества ошибок, а в контрольной группе – такое же резкое снижение. В этой задаче учащиеся с ЗПР допустили в 12 раз больше ошибок, чем нормально развивающиеся школьники. Ошибка стала индикатором понимания, поскольку обладала большим диагностическим потенциалом.

Как отмечалось в исследованиях мышления и познавательной деятельности школьников (К. Дункер, В. Кулич, Л. Секей и др.), ошибка указывает на «пораженные» процессы понимания.

При решении экспериментальных задач испытуемые обеих групп сделали разное количество ошибок, качество которых было различным.

Представим данные о количестве ошибок в контрольной и экспериментальной группе в табл. 3.

Таблица 3

Ошибочные действия испытуемых

Задача Группа	Количество ошибок (% от возможных ошибок)											Средне групповой показатель
	1 а	1 б	2	3	4 а	4 б	5	6	7	8 а	8 б	
Экспериментальная	50	75	31,8	27,5	59,5	80	36,3	9,4	47,5	36,0	60	37,5
Контрольная	22,5	27,5	13,5	9	13,3	22,5	17,1	9,4	25,5	12,5	5	16,1
Достоверность различия												p<0,001

Табл. 3 показывает, что ошибки допускали все испытуемые, но в экспериментальной группе в 2,3 раза больше. Они по-разному распределяются в зависимости от типа и сложности задачи.

В среднем в задачах, содержащих только невербальный материал, испытуемые с ЗПР ошибались в 2,2 раза чаще, чем их нормально развивающиеся сверстники. В задачах, основанных на вербальном материале, содержащем иносказательный подтекст, испытуемыми с ЗПР было допущено в 3,3 раза больше ошибок, чем испытуемыми контрольной группы. В задачах со смешанным материалом учащиеся с ЗПР допустили в 2,8 раза больше ошибок, чем учащиеся массовых школ. При решении задачи 8 б, требующей обобщения на основе анализа вербальной и невербальной информации, в экспериментальной группе происходит резкое увеличение количества ошибок, а в контрольной группе – такое же резкое снижение. В этой задаче учащиеся с ЗПР допустили в 12 раз больше ошибок, чем нормально развивающиеся школьники.

Обращает на себя внимание то, что при решении задачи 6, требующей установления и соблюдения определенного алгоритма действий, испытуемые обеих групп допустили одинаковое количество ошибок, которое составило 9,4 % от всех возможных неправильных решений в задаче. Это может говорить о том, что учащимся с ЗПР следование константному алгоритму умственных действий доступно в той же мере, что и нормально развивающимся школьникам.

Таким образом, количество ошибок, допущенных испытуемыми обеих групп, показывает как общие, так и специфические проявления степени трудности понимания экспериментальных задач. Общей является тенденция к увеличению количества неверных решений в обеих группах по мере усложнения задач. Это свидетельствует о том, что понимание, основанное на анализе скрытых связей, представляет определенную трудность как для учащихся с ЗПР, так

и для их нормально развивающихся сверстников. Особенностью испытуемых с ЗПР является значительно большее, чем в контрольной группе, количество ошибок: в 2,2 раза при решении невербальных задач, в 2,8 раза при решении задач со смешанным материалом и 3,3 раза при решении задач с иносказательным вербальным материалом (табл. 4).

Таблица 4

Ошибки, свидетельствующие
о логических мыслительных операциях

Задача Группа, %	Количество испытуемых, %								Средне групповой показатель
	1 а	1 б	2	4	5	6	7	8	
Экспериментальная	5	2,5	42,5	25	35	35	32,5	0	24,4
Контрольная	0	0	57,5	17,5	27,5	0	0	7,5	12,5
									p<0,001

Как видно из приведенной таблицы, ошибки, связанные с логическими мыслительными операциями, встречаются у испытуемых обеих групп. Однако у испытуемых с ЗПР их значительно – почти в два раза – больше.

Примечательно, что логические операции приводят к ошибочным действиям испытуемых контрольной группы в трех вербальных задачах (задача 2, 3 и 8) и в одной невербальной задаче. В то же время у испытуемых экспериментальной группы ошибки данного типа встречаются как в задачах, основанных на невербальном материале (задачи 1а, 1б, 5), так и в задачах с использованием вербального материала (задачи 4а, 4б, 7).

Таким образом, логические операции, приводящие к ошибкам у испытуемых с ЗПР, встречаются почти в два раза чаще, чем у нормально развивающихся школьников, а конкретные мыслительные операции у испытуемых с ЗПР представлены в 3,5 раза больше, чем у испытуемых контрольной группы (табл. 5).

Таблица 5

Ошибки, свидетельствующие о переходе
логических мыслительных операций в конкретные

Задача Группа	Количество ошибок (% от возможных ошибок)									
	1а	1б	2	4а	4б	5	7	8а	8б	Средне групповой
Экспериментальная	32,5	0	62,5	29,5	45	7,3	13,8	0	27,5	7,2
Контрольная	62,5	20	65	0	17,5	12,6	13	5,5	2,5	7,3
Достоверность различия										p>0,01

В экспериментальной группе наибольший процент ошибок является при решении задач, содержащих вербальный графический материал (задача 2) и вербальный материал с иносказательным подтекстом.

Исследования показали, что в сравнении с контрольной группой испытуемые с ЗПР допускали значительно больше ошибок при решении задач с различным материалом: невербальным – в 2,2 раза; смешанным – в 2,8 раза; иносказательным вербальным – в 3,3 раза. Обратило на себя внимание то, что при решении задачи 6, требующей установления и соблюдения определенного алгоритма действий, испытуемые обеих групп сделали одинаковое количество ошибок – 9,4 %. Это может говорить о том, что учащихся с ЗПР решают задачи, следуя константному алгоритму действий так же, как и школьники с нормальным развитием.

Ошибки показали различные характеристики процесса и результата понимания у испытуемых контрольной и экспериментальной групп, т. е. подростков с нормальным и задержанным развитием. Так, процесс понимания у учащихся с ЗПР включает в себя преобладание конкретных операций (28,8 %), осуществляется по ассоциативной стратегии (27,6 %), имеет симультанный характер (53,2 %). Результат понимания у этих испытуемых характеризуется ограниченностью объема (36,3 %), фрагментарностью (21,1 %), диффузностью (25,9 %), неадекватностью (37,4 %).

У испытуемых контрольной группы больше представлены логические операции (78,5 %), аналитическая стратегия (84,9 %), сукцессивность (91,5 %), полный объем (84,8 %), четкость (84,8 %) и пр. Экспериментальные данные позволили выделить четыре уровня понимания у подростков с нормальным и задержанным развитием – операциональный (он соответствует высокому уровню с глубоким, полным, отчетливым пониманием у младшего школьника), сенсорный (соответствует нижнему уровню у младшего школьника), операционально-сенсорный (соответствует среднему уровню понимания у младшего школьника), сенсорно-операциональный (соответствует уровню ниже среднего у младшего школьника). У нормально развивающихся школьников прекращение аналитической активности происходило в связи с нахождением знакомого объекта, который выступал как требуемое искомое. У учащихся ЗПР чаще всего причиной соскальзывания к сенсорности чаще всего была истощаемость нервной системы. Дадим в табл. 6 сравнение уровней понимания в обеих группах.

Структура уровней понимания

Уровень	Количество решений в группах, %	
	Экспериментальная	Контрольная
Операциональный	59,8	78,5
Сенсорно-операциональный	4	6,4
Операционально-сенсорный	17,2	7,3
Сенсорный	29	8,3

В табл. 6 представлено, что подростки с задержкой психического развития показывают качественные особенности понимания, в частности, имеют меньше продуктивных уровней (операционального), больше сенсорных, характерных для более низших этапов психического развития (у младших школьников).

При проведении формирующего эксперимента и в условиях психологической коррекции с учащимися ЗПР (экспериментальной группы) произошли количественные и качественные изменения. В частности, после коррекции увеличилось наличие логических операций, аналитичность, сукцессивность, полнота объема, четкость и адекватность. Однако после коррекции сохранились значимые различия между данными контрольной и экспериментальной группы ($p < 0,001$). Это свидетельствует о том, что дизонтогенетические особенности понимания у учащихся с ЗПР остались значимыми. Таким образом, в результате коррекции понимание стало более продуктивным. Доля операционального уровня после коррекции увеличилась на 5,5 % ($p < 0,001$). Значение переходных уровней возросло в 2 раза, а показатели сенсорного уровня снизились в 2,3 раза.

Выводы

Понимание можно оценить по особенностям мыслительных операций, стратегиям поиска решений, объему, глубине, отчетливости, времени, необходимому для поиска положительного результата решения задачи.

Ошибка является необходимым элементом учебной деятельности, поэтому должна быть вовремя обнаружена, идентифицирована и измерена. Своевременное ее распознавание предполагает активизацию мыслительной деятельности, способствует формированию познавательного субъектного опыта и школьной успешности.

Понимание у школьников с нормальным развитием характеризуется преобладанием операционального уровня. В ситуациях повышенной сложности может быть сенсорное понимание с последующим переходом в операциональное.

Понимание у школьников с нормальным развитием характеризуется преобладанием операционального уровня. В ситуациях повышенной сложности может быть сенсорное понимание с последующим переходом в операциональное.

При психологической коррекции у учащихся с ЗПР реализуется продуктивный потенциал операционального уровня понимания, что способствует более высоким возможностям их умственного развития, быстрее распознаются ошибки.

Список литературы

1. Богачек И. С. Специфика понимания детьми с задержкой психического развития графических изображений: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002. – 237 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
4. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
5. Зак А.З. Учимся мыслить, стараясь рассуждать: как проверять и развивать логическое мышление детей 6–15 лет. – М.: Фолиум, 1996.
6. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – М.: изд-во ин-та психологии РАН, 1994.
7. Иванов Е. С. Астения как одна из причин неуспеваемости детей в школе // Психология детей с задержкой психического развития: хрест.: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2003.
8. Казанская В.Г. Подросток: Трудности взросления. Книга для педагогов, психологов, родителей. – СПб.: Питер, 2008.
9. Как преодолеть трудности в обучении чтению: Упражнения, задания, конспекты занятий. / С.Н. Костромина, Л.Г. Нагаева. – М.: ОСЬ – 89, 2001. – 239 с.
10. Логинова Л. И. Особенности процесса понимания у учащихся с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006.
11. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: изд-во МГУ, 1979.
12. Нагаева Л. Г. Психологические особенности понимания в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2000.
13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
14. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1987.
15. Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы организации образования // Психология развития человека как личности: избр. тр.: в 2 т. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – Т. 2.

**Акмеология управленческих компетенций:
контекстность и концептуализация как факторы развития
управленческой эффективности**

Исследуется вопрос развития управленческих компетенций в различных программах корпоративного и внешнего обучения. Выдвигается гипотеза о том, что контекстность и концептуализация выступают факторами управленческих компетенций, могут быть оценены разными способами и положены в основу формирования программ управленческого обучения и развития.

The question of development of managerial competencies in various programs of corporate and external training is investigated. The hypothesis that the contextual intelligence and conceptualization acts as factors of managerial competencies is put forward, can be estimated in the different ways and formations of programs of manager training and development are taken as a principle.

Ключевые слова: управленческие компетенции; контекстность управления; концептуализация в управлении; развитие компетенций; программы развития компетенций

Kew words: managerial competencies; contextual intelligence; conceptualization in a management situation; competency development; competency; development programs

Компетенции как современная идея помогают собрать воедино разнородные представления об эффективности управленческой деятельности, поставляемые различными научными дисциплинами: психологией, социологией, культурологией, экономикой. Современные концепции менеджмента пользуются идеологией компетенций, справедливо полагая, что она позволяет найти новые аспекты понимания источников успешности.

В оценке разнородного пространства факторов эффективности очевидно нарастает противоречие между двумя трендами – признанием роста *унификации деятельности* и повышением значения *уникальных решений*. Наиболее ярко эти тренды описаны в замечательных работах современных социологов – Д. Ритцера [4] и Д. Иванова [1], выделивших феномены современной жизни и управления, которые ими названы соответственно «макдональдизацией» и «глэм-капитализмом». Оба автора показывают, что развитие представлений об эффективности и успешности связано совсем не с теми установками и понятиями, которые ранее определяли ориента-

ции на достижения как в бизнесе, так и в индивидуальном поведении. В общефилософском смысле речь идет о торжестве формы над содержанием, появлении новых видов упрощений, обеспечивающих быстрое решение сложных задач.

Картина, раскрываемая социологами, не может не учитывать как характеристики того поля, в котором современные руководители разных уровней выступают не только как участники событий, но и во многом как их авторы. Тем значимее оказываются ориентиры, создаваемые технологиями развития управленческих компетенций. В современных тенденциях развития управленческой эффективности необходимо искать как подтверждение, так и опровержение указанных выше феноменов, а в практике управленческого развития – корреляты трендов, выделенных социологами.

Идея компетенций, которая активно применяется именно в связи с проблемами управленческого развития, на наш взгляд, позволяет обнаружить новые особенности управленческой деятельности, подсказывающие направление движения – унификацию или уникальность.

Сама идея компетенций не может стать панацеей, а выделение тех или иных компетенций не решает всех вопросов организации процесса развития управленческой эффективности. Более того, применение компетентного подхода все в большей степени заостряет вопросы, формулируемые в области управленческой подготовки и повышения квалификации. К острым вопросам относятся такие проблемы, как определение заказчика результатов управленческого развития, отношение заказчика управленческих компетенций и носителя этих компетенций, гарантии формирования компетенций посредством образовательных программ внешнего и внутреннего обучения, оценка эффективности программ развития компетенций и иные проблемы, относящиеся к области управленческой акмеологии.

Один из пионеров в сфере исследования компетенций – Р. Бояцис [10] – в статье, посвященной анализу собственного двадцатилетнего опыта применения идей компетенций при подготовке менеджеров высокого уровня в системе американских бизнес-школ, пришел к неутешительному выводу. Он констатировал, что в некоторых случаях наблюдается снижение уровня управленческих компетенций менеджеров в ходе специализированного обучения, что вступает в явное противоречие с развиваемой самим Р. Бояцисом концепцией компетенций. Следует отметить, что имеются в виду менеджеры, имеющие достаточный уровень профессиональной подготовки и управленческий опыт. Проблема, обнаруженная Р. Бояцисом, свидетельствует о том, что интеграция образования и профессионального опыта может дать неоднозначный результат.

Задача развития управленческих компетенций – это задача определения заказчика этих компетенций. Если в качестве заказчика рассматривать субъекта, получающего управленческое образование (магистрант, слушатель курсов повышения квалификации или программ переподготовки), то в этом случае образовательный результат самим заказчиком расценивается скорее как собственный потенциал, которым этот субъект может распорядиться по своему усмотрению. В том случае, если заказчиком результата рассматривается работодатель, этот результат расценивается как ресурс, на который работодатель рассчитывает вполне определенным образом, что выражается прежде всего в его системе финансового планирования. Заказчик развития управленческих компетенций, таким образом, не всегда совпадает с держателем результата, что создает сложности не только при организации применения компетенций, развитых в процессе управленческого обучения, но и при самом процессе развития этих компетенций.

Дополнительной сложностью в зоне отношений компетенций и управленческого образования является изменение среды применения компетенций. Традиционно образовательная система как социальный институт готовила специалистов, которые должны были пополнить ряды сотрудников организаций, предприятий, учреждений. В этом смысле система образования могла опираться на саму себя как на организацию, имеющую определенную организационную структуру, культуру, историю и результативность. Любой вуз как корпорация на своем примере готовил специалистов – сотрудников для других корпораций. Но ситуация в области занятости во всем мире развивается в иных формах институализации. Появляются новые профессии и виды занятости, которые вообще не требуют организации специального рабочего места в компании, так как функционал может быть реализован с помощью телекоммуникационных средств. В этих условиях изменяется не только содержание управленческой деятельности, но и ее смысл, а проблема развития управленческих компетенций в процессе получения образования и повышения квалификации приобретает особую остроту.

Современные руководители работают в разных организационных, профессиональных и коммуникативных контекстах, которые уже не могут быть описаны как система традиционных факторов производства. Компетенции менеджера любого уровня все в большей степени определяются его готовностью ориентироваться в том специфическом контексте, который сформирован конкретной формой организации его профессиональной деятельности. Универсальные способы принятия решений в этих условиях все теснее сосед-

ствуют с пониманием конкретных обстоятельств, возможностью получить поддержку или одобрение конкретных лиц, готовностью отстаивать свои идеи, отличные от стандартных подходов. Несомненно, что развитие и использование управленческих компетенций носит контекстный характер.

В то же время сильной стороной любой образовательной системы, которая ориентирована на подготовку руководителей и развитие управленческих компетенций менеджеров, имеющих управленческий опыт, выступает относительная внеконтекстность, универсальность результатов обучения. Эта внеконтекстность выражена в направленности на развитие системы знаний и навыков, применение которых как раз и позволяет обеспечить гарантированный результат при разнообразных условиях. Научные закономерности, профессиональные правила, формулы расчета параметров и статистические критерии могут быть применены в широком диапазоне ситуаций. Это обстоятельство и определяет содержание управленческого образования. Фактически образовательная система настроена на развитие компетенций в области внеконтекстных (универсальных) решений, а само развитие компетенций обеспечивается практикой решения учебных (внеконтекстных) задач, условия которых выстроены как система ограниченных факторов.

В зоне управленческой практики менеджерам приходится решать иные задачи, и действуют они совершенно иным, «неучебным» способом. Способ управленческих действий можно описать как контекстное решение контекстных задач. Здесь понимание академической правильности подхода соседствует с осознанием ограниченности финансов, дефицита персонала, невозможности ожидания и отсрочки, наличия господствующих установок и иных организационных факторов. Руководитель все чаще сталкивается с противоречием между тем «как по учебнику», и тем «как в жизни». Это противоречие в большинстве случаев описывается как разрыв между теорией и практикой [3]. Наиболее часто с подобными упреками сталкиваются преподаватели и бизнес-тренеры, ведущие занятия в группах менеджеров среднего и высшего звена. Именно эта категория субъектов управленческого образования четко фиксирует ситуацию несоответствия реального управленческого контекста и тех решений, которые предлагаются в процессе учебных занятий, даже в том случае, если эти занятия носят интерактивный и творческий характер.

Анализ вариантов управленческих действий, предлагаемых менеджерами в процессе управленческой подготовки при решении учебных и реальных бизнес-задач, показывает, что именно фактор

«контекстность – внеконтекстность» влияет на процесс и результат принятия управленческих решений (рис. 1).

Практика показывает, что внеконтекстные и контекстно-ориентированные решения одних и тех же задач часто противоречат друг другу, отражают противоположные, плохо совместимые друг с другом подходы. Это связано с тем, в чем именно руководители видят приоритетные обстоятельства и существенные препятствия, какие инструменты выбирают для решения и в чем видят желательные эффекты. Современные менеджеры не хотят учиться на внеконтекстных задачах и хотят иметь в своем управленческом арсенале как внеконтекстные, так и контекстно-ориентированные средства и способы их решения.

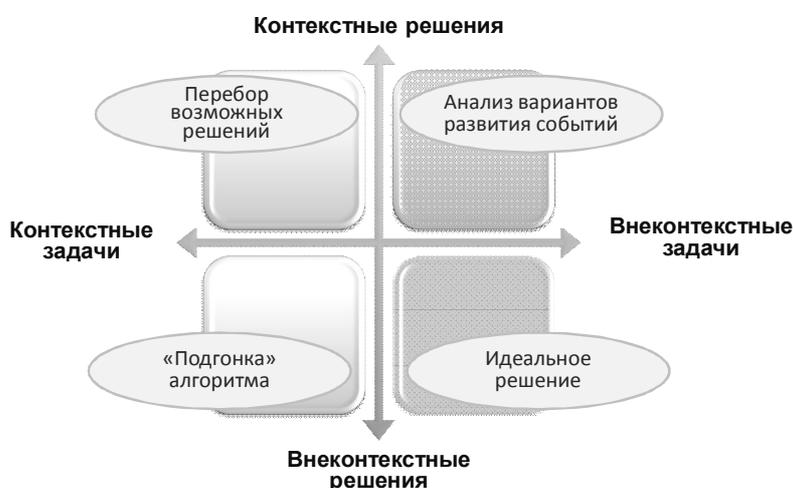


Рис. 1. Стратегии управленческих действий в зоне учебных задач

Дж. Капальдо, Л. Иандоли и Дж. Золло [12], проведя не так давно исследование в одной из крупных итальянских компаний, назвали подобную менеджерскую ориентацию «острой контекстностью». Авторы утверждают, что привлечение внимания к контексту позволяет обнаружить новые управленческие компетенции, которые не видны при оценке управленческих компетенций на материале внеконтекстных задач. М. Куц [17], давая характеристику современным глобальным лидерам, строит модель, которую он назвал «контекстная управленческая триада». В ней ярко выражены ориентиры, связанные с актуализацией проблем, интуицией как базовым инструментом оценки перспектив и умением видеть аналогии.

Контекстность как значимый фактор развития управленческих компетенций уже не вызывает сомнений, что ставит новые задачи с точки зрения поиска адекватных способов этого развития. В связи с этим становится понятным, почему саморазвитие или неформаль-

ное обучение оказываются все более весомыми формами развития управленческих компетенций.

Однако признание значения контекстности не решает всех вопросов в области управленческих компетенций. Еще один феномен, требующий описания и оценки, обнаруживается при анализе тех ресурсов, которые избирает менеджер при решении управленческих задач. Как показали в своем исследовании М. Канц и Дж. Мокрофт [16], успех менеджеров зависит от того, насколько они в состоянии обнаружить, описать, квалифицировать ресурс, которым они могут воспользоваться при решении конкретных проблем. Концептуализация ресурсов оказалась ключевой задачей, решение которой привело многие компании к быстрому отрыву в условиях равного старта. Концептуализация описывается авторами исследования как самостоятельная компетенция, а характер исследования однозначно показал, что основами концептуализации можно овладеть в обучении.

Контекстность и концептуализация как модусы управленческих компетенций наиболее ярко проявляются при работе над управленческими проектами. Еще в 1973 г. Р. Танненбаум и У. Шмидт [18] предвидели развитие образовательных практик в области управления, основанных на обнаружении, формулировании и разрешении проблем. Они показали, что управленческое решение строится в своеобразном континууме управленческого поведения. На одном полюсе этого континуума – попытка директивного «назначения» решения и ускорение его реализации, на другом – организация работы по поиску решения с включением в эту работу большого числа людей, анализ их мнений и позиций.

Именно поэтому в большинстве систем бизнес-образования уже много лет практикуется проектный подход, позволяющий проводить комплексное обучение на практическом материале, в реальной работе, в которой сочетается потребность в организации командного взаимодействия, выявлении проблем, в оценке ресурсов, в определении адекватности решений. Проект, разрабатываемый в ходе обучения, позволяет обнаружить уровень ориентации на контекст и концептуализацию, оказать влияние на динамику позиции менеджера именно по отношению к этим ключевым факторам управленческой эффективности.

Для разработки проектов учебная группа погружается в своеобразную управленческую игру, так как все участники группы становятся представителями функциональных подразделений или направлений вымышленного предприятия [11]. Это помогает менеджерам осознать роль индивидуальных и групповых факторов, понять смысл организационных требований и ограничений. В то же

время понятно, что любая имитационная деятельность не может в полной мере сформировать управленческие компетенции, так как одной из ключевых задач управления выступает привязка к конкретным условиям реализации решений. В этой связи интересно рассмотреть примеры использования реальных проектов в управленческом образовании.

Практика разработки управленческих проектов в системе мирового управленческого образования весьма разнообразна. Во многих случаях в качестве источника постановки задач используются конкретные проблемы организаций, руководство которых часто прибегает к помощи консалтинговых компаний. Менеджеры (аспиранты, участники программ MBA) привлекаются к разработке проектов, а преподаватели обеспечивают методический контроль [15]. Часто в качестве заказчиков подобных проектов выступают предприятия малого бизнеса и общественные организации, многие из которых не могут иным способом получить консалтинговую поддержку в области управления [5]. Такой подход заставляет разработчиков проектов концентрироваться не только на их содержании, но и на способе его подачи, так как каждый проект должен быть представлен заказчиком в виде презентации и в виде пакета документов [9]. Это позволяет оценить каждого участника учебной группы с точки зрения его готовности ведения переговоров и презентаций, умений создавать документы или подбирать материалы для их формирования, организации взаимодействия в группе.

Подготовка консалтинговых проектов может проходить в достаточно сжатые сроки. Во многих случаях подобные проекты создаются за три дня, по окончании которых компетентное жюри из представителей компаний-заказчиков дает оценку адекватности разработок [13]. Подобный подход очень эффективен, так как позволяет не только столкнуться с реальными проблемами организаций, но и получить адекватную экспертную оценку, которая может вылиться в приглашение конкретных участников учебной группы на работу в организацию, для которой разрабатывался управленческий проект [8].

Развитие управленческих компетенций в условиях реализации управленческих проектов позволяет приблизить менеджеров к состоянию лидеров «пятого уровня», описанного Дж. Коллинзом [2]. Он показал, что в конце XX столетия произошел переход к новому типу управления, который реализуют лидеры, обладающие уникальным набором качеств – они одновременно жесткие по отношению к задаче и этичные в отношениях со всеми, кто участвует в реализации этой задачи. Лидеры «пятого уровня» сочетают в себе

такие характеристики, как честолюбие, скромность и профессиональную волю, они являются «рабочими лошадками» и одержимы идеей высокого качества работы. Для развития эффективности они сначала создают команду, а уже потом формируют стратегию, они демонстрируют «поведение ежа», упрощающего мир для облегчения концентрации на значимой задаче, и противостоят «лисам», видящим мир во всей его сложности и постоянно меняющимся концепции. Фактически лидеры «пятого уровня» и сочетают в себе максимальную ориентированность на концептуализацию и контекстность при анализе ситуаций и принятии решений.

Анализ, который регулярно нами проводится на материале корпоративных и вузовских программ развития управленческих компетенций, показывает, что направленность на контекст и ориентация на концептуальное осмысление действительно выступают в качестве факторов успешности развития управленческих компетенций. Эта оценка может быть произведена как экспертным путем в ходе различных мероприятий (в частности – защиты управленческого проекта), так и по характеру управленческой карьеры менеджеров, прошедших различные программы управленческой подготовки. Фактически оценка контекстности и концептуальности управленческих решений менеджеров позволяет спрогнозировать управленческую успешность в широком диапазоне.

Так, в корпоративных (внутренних) программах обучения руководителей обнаружено, что менеджеры, которые не смогли сформулировать проектную заявку на индивидуальный управленческий проект (первый этап обучения), в ходе обучения демонстрировали либо жесткую привязанность к конкретным обстоятельствам своей управленческой деятельности, либо пытались достаточно хаотично связать отдельные обстоятельства реальных управленческих ситуаций с элементами теоретических моделей. Успешно сформулировавшие тему проекта и успешно защитившие проект (получившие инвестиционное подтверждение проектной заявки) в наибольшей степени показали готовность к концептуализации и контекстность в оценке ситуации и выборе средств разрешения проблемы. И, напротив, внеконтекстность постановки задач и решений, а также отсутствие концептуализации проблем и ресурсов сопряжены с низким уровнем управленческих компетенций и невысокой готовностью к деятельности на вышестоящих управленческих должностях (табл. 1).

Результаты экспертной оценки
управленческих компетенций¹

Характеристики управленческих действий в рамках учебных проектов	Экспертная оценка управленческих компетенций			
	Не готов к управленческой деятельности	Может работать только в актуальной управленческой должности	Имеет перспективу продвижения в управленческих должностях	Готов к управленческой должности следующего уровня
	(n=1982)			
Внеконтекстная постановка задач	0,782	0,618	0,317	0,05
Внеконтекстные решения	0,812	0,697	0,346	0,03
Отсутствие концептуализации проблемы	0,738	0,528	0,217	0,00
Отсутствие концептуализации ресурсов	0,846	0,439	0,187	0,00

Примерно такие же результаты можно наблюдать и в том случае, если развитие управленческих компетенций связывается с внешними программами управленческого обучения, реализуемыми высшими учебными заведениями. Существенным отличием является лишь тот факт, что управленческая эффективность в этом случае может быть адекватно оценена лишь по динамике управленческой карьеры. Наши данные показывают, что менеджеры, успешно представившие свои проектные заявки (в которых сторонние эксперты смогли увидеть и концептуальность решения, и контекстную ориентированность проекта), активно строят внеорганизационную карьеру даже в том случае, когда основной задачей развития их управленческих компетенций считалась задача устойчивой работы в актуальной для них должности (табл. 2). Как следует из представленных данных, рост сопряженности параметров карьерного продвижения с конструктивными характеристиками управленческих действий в рамках учебных проектов отражает определяющее значение последних в успешности профессионального развития менеджеров. Причем, исходя из наших данных, концептуализация ресурсов занимает ключевую позицию среди перечисленных *modus operandi* менеджеров.

¹ Примечание. Здесь и табл. 2 указаны коэффициенты ранговой корреляции между конкретными характеристиками управленческих действий и интегральными параметрами экспертных оценок.

Таблица 2

Карьерное продвижение
участников программ внешнего обучения

Характеристики управленческих действий в рамках учебных проектов	Карьерное продвижение		
	Без изменений	Внутри компании	В другой компании
	(n=526)		
Контекстная постановка задач	0,376	0,687	0,715
Контекстные решения	-0,290	0,722	0,682
Концептуализация проблемы	-0,276	0,654	0,735
Концептуализация ресурсов	0,245	0,834	0,764

Следует дополнительно отметить что в том случае, когда проектные формы развития управленческих компетенций реализованы как элемент внутренних (корпоративных) программ, эффект несколько иной. Концептуальность и контекстность в этом случае также выступают как ключевые факторы продвижения, однако внутри-организационная карьера в этом случае оказывается возможной для подавляющего числа участников программ повышения квалификации и развития управленческих компетенций (табл. 3). Указанный феномен можно объяснить прежде всего тем, что в случае внутренних программ обучения экспертами, оценивающими концептуальные и контекстные особенности проектных заявок, выступают топ-менеджеры компаний, а в случаях внешнего обучения – преподаватели вузов. Различия в ориентациях экспертов отражаются в различиях в ориентации участников образовательных программ – в случаях внутренних образовательных проектов это очевидно корпоративная ориентация, в ситуации внешних образовательных проектов в большей степени актуализируется ориентация в управленческой деятельности в целом (карьерная ориентация).

Таблица 3

Соотношение видов карьеры
участников внутренних и внешних программ
развития управленческих компетенций

Характеристики управленческих действий в рамках учебных проектов	Карьера по результатам внутренних проектов, %			Карьера по результатам внешних проектов, %		
	Без изменений	Внутри компании	В другой компании	Без изменений	Внутри компании	В другой компании
Контекстная постановка задач	11	83	6	16	32	52
Контекстные решения	9	83	8	18	36	48
Концептуализация проблемы	8	87	5	20	44	36
Концептуализация ресурсов	7	87	6	23	45	42

Представленные данные свидетельствуют о том, что использование критериев контекстности и концептуализации позволяет не только увидеть специфические управленческие компетенции, но и выстроить программы их развития в разных форматах управленческого образования. Изложенный подход позволяет во многом примирить собственно менеджерский и психологический взгляд на проблему управленческих компетенций, так как позволяет избежать традиционного для психологии и не всегда приветствуемого менеджментом упора на «мягкие» компетенции и дает возможность психологической интерпретации сугубо специфических менеджерских аспектов управленческой деятельности.

Спор двух тенденций современности – унификация и уникальность в деятельности специалистов разных профилей как нельзя более подтверждается практикой развития управленческих компетенций. Стремление к унификации заставляет искать концептуальные подходы и использовать максимально обобщенные категории анализа ситуации, а требование уникальности все больше ориентирует на необходимость использования инструментов оценки актуального контекста. В деятельности современных руководителей в равной степени значимы контекст и концепт, что создает новые сложности для формирования адекватных программ и инструментов управленческого развития.

Список литературы

1. Иванов Д.В. Глэм-капитализм, – СПб.: Азбука, 2008. – 176 с.
2. Коллинз Дж. От хорошего к великому: Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008. – 320 с.
3. Кудрявцева Е.И. Парадигма целостности психологической структуры в методологии современного менеджмента // Вестник СПбГУ. 2008, сер. 12. – Вып. 4. – С. 119–125.
4. Ритцер Д. Макдональдизация общества – 5 / пер. с англ. А.В. Лазарева. – М.: Праксис, 2011. – 592 с.
5. Barrows, H.S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview/ In New directions for teaching and learning: Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice / Wilkerson, L & Gijsselaers, W.H. (eds), 1996. Is.68. – p. 3–13.
6. Berdrow I., Evers F.T. Bases of Competence: A Framework for Facilitating Reflective Learner-Centered Educational Environments // Journal of Management Education. 2011. vol. 35. № 3. – p. 406–427.
7. Berggren Ch., Söderlund J. Management Education for Practicing Managers: Combining Academic Rigor With Personal Change and Organizational Action // Journal of Management Education. 2011. vol. 35. № 3. – p. 377–405.
8. Bernstein, P., Tipping, J., Bercovitz, K., & Skinner, H. A. Shifting students and faculty to a PBL curriculum: Attitudes changed and lessons learned // Academic Medicine. 1995. vol.3. №.70. – p. 245–247.

9. Blasco M. Aligning the Hidden Curriculum of Management Education With PRME: An Inquiry-Based Framework // *Journal of Management Education*. 2011. vol. 35. №. 5. – p. 558–577.
10. Boyatzis R. E., & Saatchioglou A. A twenty-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education / *Journal of Management Development*, vol.27 . №. 1, 2008. – p. 92–108.
11. Brownell J. & Jameson D.A. Problem-Based Learning in Graduate Management Education: An Integrative Model and Interdisciplinary Application // *Journal of Management Education*, 2004, vol. 28, №. 5. – p. 558–577.
12. Capaldo G., landoli L., & Zollo, G. A situationalist perspective: To competency management. *Human Resource Management*, 2006, vol. 45. – №. 3. – p. 429–448.
13. Caza A., Caza B.B., Lind E. A. The Missed Promotion: An Exercise Demonstrating the Importance of Organizational Justice // *Journal of Management Education*, 2011, vol. 35, № 4. – p. 537-563.
14. Houghton J.D., Wu J., Godwin J.L., Neck Ch.P., Manz Ch.C. Effective Stress Management: A Model of Emotional Intelligence, Self-Leadership, and Student Stress Coping // *Journal of Management Education*. 2012. vol. 36. №1. – p. 346–362.
15. Kane K.R. & Goldgehn L.A. Beyond “The Total Organization”: A Graduate-Level Simulation // *Journal of Management Education*. 2011. vol. 35. № 6. p. 836–858.
16. Kunc M.H., Morecroft J.D.W. Managerial decision making and firm performance under a resource-based paradigm. *Strategic Management Journal*, Volume 31, Issue 11. 2010. – p. 1164–1182.
17. Kutz M.R. Contextual Intelligence: An Emerging Competency for Global Leaders *Regent Global Business Review* August 2008 Volume 2 Issue 2. – P. 5–8.
18. Tannenbaum R., & Schmidt W. How to choose a leadership pattern // *Harvard Business Review*. 1973. № 3. – p. 162–178.

Представления о жизненном пути студентов со сложившейся системой саморазвития

Статья посвящена проблеме соотношения представлений о жизненном пути и проявлений активности в саморазвитии в студенческом возрасте. Произведен сравнительный анализ представлений о жизненном пути у студентов с целенаправленным и стихийным саморазвитием, итогом которого стал вывод о наличии взаимообусловленной связи между саморазвитием и рассматриваемой субъектной характеристикой.

The article reveals the problem of correspondence of representations of the life path and the activity in self-development at student age. Then a comparative analysis of representations of the life path of students is carried out for two groups of subjects – with a focused and with a spontaneous self-development. The correspondence between both test objects – self-development and representations of the life path is shown.

Ключевые слова: саморазвитие, представления о жизненном пути, субъект жизни, субъект саморазвития, субъектные качества, студенты.

Key words: self-development, life path, representations of the life path, subject's qualities, students.

Воспитание будущего специалиста как личности, способной управлять профессиональной деятельностью и жизнедеятельностью в целом, выступать субъектом жизненного пути и саморазвития, является одной из основополагающих задач высшей школы. Подготовка специалиста должна опираться на понимание возрастных особенностей развития студентов. Именно в период юности для человека, как правило, начинают становиться актуальными вопросы, связанные с определением жизненной позиции, рефлексией жизненного пути – осмыслением прошлого опыта, удовлетворенностью жизнью в настоящем, постановкой жизненных целей, а также перспектив и направлений своего саморазвития и самосовершенствования [2, 3].

Под процессом саморазвития мы понимаем внутренне детерминированный вид целенаправленной деятельности человека по преобразованию самого себя, предполагающий наличие активной жизненной позиции, жизненных целей и стремления к расширению собственных возможностей, самоизменению и самосовершенствованию [4]. В свою очередь субъект саморазвития – это носитель особого качества личности, актуализирующегося в юношеском возрасте и проявляющегося в наличии специфической внутренне де-

терминированной деятельности человека по непрерывному мотивированному самоизменению, самосовершенствованию, управлению своим развитием [5].

Условия, которые способствуют саморазвитию, называют его факторами; они обуславливают личностный рост, а также определяют характер и направление развития человека. Среди факторов, влияющих на саморазвитие, выделяют внешние (которые отражают связь человека со средой) и внутренние (относящиеся к внутреннему миру человека, его намерениям, мотивам, личностным особенностям). Одним из внутренних факторов, оказывающих влияние на саморазвитие человека, являются его представления о жизненном пути.

Под представлениями о жизненном пути будем понимать присутствующее в сознании человека, порождаемое определенным пониманием себя в мире субъективное отражение собственного прошлого, настоящего и перспективы будущего, представленное в целостном образе взаимосвязанных событий жизни, собственных изменений и жизненных планов, пронизанных смысложизненными ориентациями и стремлениями субъекта.

Внутренняя работа человека над собственными представлениями о жизненном пути способствует развитию в нем субъектности, которая также достигается путем активного и целенаправленного саморазвития. Однако связь между данными линиями развития недостаточно проработана как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне, что обуславливает постановку проблемы настоящего исследования: каким образом такая характеристика субъекта, как представления о жизненном пути, будет способствовать проявлению его активности в саморазвитии и становлению субъекта саморазвития?

Целью настоящего исследования является изучение особенностей представлений о жизненном пути студентов со сложившейся системой саморазвития. Объектом исследования выступили студенты технического вуза. Выбор объекта исследования обусловлен недостаточной изученностью вопросов, связанных со становлением специалистов инженерных специальностей в процессе обучения, а также результатами исследований, показывающих возможность деформации субъектного развития студентов, обучающихся в технической образовательной среде [1]. Предметом исследования выступают представления о жизненном пути у студентов со сложившейся системой саморазвития.

Эмпирическую базу исследования составили 126 студентов 2-го курса факультета автоматики и вычислительной техники ТТИ ЮФУ.

Выбор диагностического инструментария для изучения представлений о жизненном пути осуществлялся на основе теоретического анализа. Так в структуре представлений было выделено два

измерения – временное (прошлое, настоящее, будущее) и покомпонентное (с выделением когнитивного, эмоционального и смыслового компонентов). В рамках данной статьи будут рассматриваться два компонента представлений – когнитивный и смысловой. К сущности содержания смыслового компонента представлений можно отнести смысложизненные ориентации, а также рассмотрение событий жизни и жизненных планов в качестве некоего мотивационного образа, создающего условия для наполненности жизни человека определенным смыслом. Совокупность наличных знаний и понимания происходящих событий, взаимосвязей между ними, предвосхищение и планирование собственного будущего содержится в когнитивном компоненте представлений.

Диагностика компонентов представлений осуществлялась при помощи специально разработанной анкеты на изучение когнитивной и смысловой составляющей (представления о наиболее важных достижениях, представления о факторах, являющихся причиной достижений, представления о действиях, предпринимаемых для реализации жизненных целей, общий образ будущего, жизненные планы и прогноз будущих событий, временная локализация планов и стремлений), а также метода мотивационной индукции Ж. Нюттена и теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. Диагностика характеристик саморазвития, к которым относятся мотивационная значимость саморазвития, направления активности, а также содержательная сторона, включающая ценностно-смысловой аспект, осуществлялась при помощи опросников реализации потребности в саморазвитии, побуждений к нему и специально разработанной анкеты, выявляющей направления и трудности саморазвития.

Чтобы изучить особенности содержания когнитивного и смыслового компонентов представлений о жизненном пути у лиц со сложившейся системой саморазвития, использовался метод контрастных групп. Исходная выборка была поделена на две подвыборки – лиц с целенаправленным и стихийным саморазвитием. Респонденты с целенаправленным саморазвитием – это лица со сложившейся системой саморазвития, характеризующиеся высокой личностной значимостью развития, высоким уровнем активного начала в саморазвитии: развивающей деятельности, рефлексии, высоким уровнем мотивационно-смысловой значимости и внутренней мотивации саморазвития; респонденты со стихийным саморазвитием обладают несформированной системой саморазвития, характеризуются низкой личностной значимостью саморазвития, низким уровнем активного начала в саморазвитии и внешней мотивацией саморазвития. Это деление дало основания для проведения сравнительного анализа между подвыборками с целенаправленным и стихийным саморазвитием для определения особенностей представлений о жизненном пути.

На основе первичных данных определялись следующие показатели для анализа представлений с позиции проявления субъекта жизни: осознание значимых жизненных достижений прошлого, усмотрение себя, своих действий как причины происходящих событий/достижений, протяженность перспективы будущего, согласованность жизненных планов и предполагаемых действий (детальность представлений), наличие определенного замысла – смысла жизни – и осмысленность действий по его реализации (действенность представлений), согласованность жизненных планов с доминирующими сферами жизнедеятельности (гармоничность представлений), уровень сформированности когнитивного компонента представлений. Содержание смыслового компонента было дополнено шкалами методики смысловых ориентаций, включающими ориентации человека на цель, процесс, результат, а также локус контроля «Я», локус контроля «Жизнь» и общий уровень осмысленности жизни.

Разделение выборки на группы студентов с целенаправленным и стихийным саморазвитием статистически обосновано достоверностью различий по всем исследуемым показателям саморазвития.

Результаты исследования смысловых ориентаций позволяют отметить следующее.

Таблица 1

Смысловые ориентации
у студентов с целенаправленным и стихийным саморазвитием

Ориентация (%)	Цель			Процесс			Результат		
	выс.	норма	низ.	выс.	норма	низ.	выс.	норма	низ.
Целенаправленное саморазвитие	32,5	57,5	10	47,5	42,5	10	32,5	55	12,5
Стихийное саморазвитие	5,4	56,7	37,8	21,6	43,3	35,1	18,9	67,5	13,5
Ориентация (%)	ЛК-«Я»			ЛК-«Жизнь»			Уровень ОЖ		
	выс.	норма	низ.	выс.	норма	низ.	выс.	норма	низ.
Целенаправленное саморазвитие	40	50	10	47,5	42,5	10	40	50	10
Стихийное саморазвитие	29,7	54,1	16,2	21,6	67,5	10,8	16,2	56,8	27,02

Как видно из таблицы, для большинства респондентов обеих подгрупп в показателях ориентаций на цель, процесс, результат, локус контроля «Я», локус контроля «Жизнь» характерны средние значения (норма). Статистический анализ подтвердил отсутствие значимых различий в распределениях баллов нормы, что может говорить о том, что у большинства представителей обеих подгрупп ориентации на жизненные цели, жизненный процесс и результативность жизни выражены на уровне «среднего» человека.

Оценка различий между высокими и низкими показателями в подвыборках лиц с целенаправленным и стихийным саморазвитием позволила отметить следующее:

1. Относительное количество студентов с высоким уровнем ориентаций на цели преобладает в подвыборке с целенаправленным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,01$); $\varphi^* = 3,262$); относительное количество студентов с низким уровнем ориентаций на цели больше в подвыборке со стихийным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,01$); $\varphi^* = 2,981$). Данные различия могут свидетельствовать о более высокой значимости целевых ориентиров для студентов с целенаправленным саморазвитием, это характеризует их будущие намерения как высоко значимые и более осмысленные.

2. Относительное количество студентов с высоким уровнем ориентаций на процесс преобладает в подвыборке с целенаправленным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,01$); $\varphi^* = 2,429$); относительное количество студентов с низким уровнем ориентаций на процесс больше в подвыборке со стихийным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,01$); $\varphi^* = 2,736$). То есть удовлетворенность настоящим, тем, что происходит в текущий момент, у студентов с целенаправленным саморазвитием выше, нежели у студентов со стихийным, следовательно, значимость и рефлексия происходящего у первых выше.

3. Относительное количество студентов с низким уровнем локуса контроля «Я» преобладает в подвыборке со стихийным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,01$); $\varphi^* = 2,736$); относительное количество студентов с высоким уровнем локус контроля «Жизнь» преобладает в подвыборке с целенаправленным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,01$); $\varphi^* = 2,429$). Таким образом обнаруживается, что студенты с несформированной системой саморазвития в меньшей степени имеют представления о себе как о личности, способной управлять собой, нежели студенты контрастной группы, по большей части убежденные в потенциальной управляемости жизни и ее событий.

4. Относительное количество студентов с высокими значениями по общему уровню осмысленности жизни преобладает в подвыборке с целенаправленным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,05$); $\varphi^* = 1,968$); относительное количество студентов с низкими значениями по общему уровню осмысленности жизни преобладает в подвыборке со стихийным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,05$); $\varphi^* = 1,968$). Данный факт, обобщающий полученные выше результаты статистического анализа, в совокупности с ними позволяет дать определенную характеристику исследуемым подвыборкам. Данные свидетельствуют, что студенты со сформированной системой саморазвития больше осмысливают свою жизнь, их отличает более высокая, по сравнению с контрастной группой, целеустремленность и

осмысленность намерений, удовлетворенность жизнью в настоящем, убежденность в том, что собственная жизнь подвластна сознательному контролю и управлению. Студенты со стихийным саморазвитием (несформированной системой) чаще имеют противоположные характеристики, а именно менее высокую целеустремленность и удовлетворенность жизнью в текущий момент, неуверенность в обладании достаточной свободой выбора и в своих способностях управлять своей жизнью, как следствие – менее высокий уровень осмысленности жизни.

Результаты исследования различий в представлениях о жизненном пути позволили отметить следующие особенности.

Таблица 2

Характеристики представлений о жизненном пути студентов с целенаправленным и стихийным саморазвитием

Критерий	Студенты с целенаправленным саморазвитием			Студенты со стихийным саморазвитием		
	Выс.ур. (%)	Ср.ур. (%)	Низ.ур. (%)	Выс.ур. (%)	Ср.ур. (%)	Низ.ур. (%)
1. Когнитивный компонент	25	-	75	16,2	-	83,7
2. Количество личных достижений	32,5	-	67,5	59,5	-	40,5
3. «Я» как фактор влияния на жизненные события	42,5	27,5	30	32,4	24,4	43,2
4. Согласованность жизненных планов и действий	47,5	17,5	35	35,1	10,8	54,1
5. Протяженность перспективы будущего	10	55	35	18,9	40,6	40,5
6. Наличие замысла жизни и осмысленности действий по реализации	70	-	30	51,4	-	48,6
7. Согласованность жизненных планов и домин.сфер	60	-	40	40,5	-	59,5

Сравнительный анализ показателей представлений о жизненном пути среди студентов с целенаправленным и стихийным саморазвитием показал общую несформированность когнитивного компонента представлений у обеих подвыборок. Это проявляется в том, что большинство студентов и в той, и в другой подгруппе имеют низкий уровень сформированности данного показателя (гипотеза о сходстве распределений подтверждена при помощи t-критерия Стьюдента ($t_{эмп}=0,94$, $t_{эмп}>t_{кр}$ ($p\leq 0,05$)), то есть уровень понимания своей жизни, событий, происходящих в ней, взаимосвязей между ними и т.д. является одинаково низким для респондентов обеих подгрупп.

Оценка различий других показателей представлений студентов с целенаправленным и стихийным саморазвитием позволила выявить следующее:

1. Относительное число студентов с высокими значениями по количеству указываемых личных достижений преобладает в подвыборке со стихийным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,01$); $\varphi^* = 2,407$); относительное число студентов с низкими значениями по количеству указываемых личных достижений преобладает в подвыборке с целенаправленным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,01$); $\varphi^* = 2,403$). Тот факт, что непосредственная значимость достижений преобладает у тех студентов, система саморазвития которых еще не определена, может говорить о том, что люди этой категории, высоко оценивая свои прошлые заслуги, еще не готовы к постановке новых задач, и наоборот, у людей, целенаправленно стремящихся к успеху и развитию в будущем, проявляется тенденция в обесценивании своих прошлых заслуг за счет запланированных будущих.

2. Относительное количество студентов с низкими значениями по критерию детальности представлений преобладает в подвыборке со стихийным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,05$); $\varphi^* = 1,697$). Таким образом, характеристика студентов со стихийным саморазвитием дополняется также общей несогласованностью имеющихся жизненных планов с предполагаемыми действиями по их реализации в будущем. Тот факт, что у этих студентов желаемые цели и планы по построению будущего имеют различное содержание, подчеркивает недостаточную осмысленность жизни, что согласуется с результатами изучения смысложизненных ориентаций.

3. Относительное количество студентов с высокими значениями по критерию действенности представлений преобладает в подвыборке с целенаправленным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,05$); $\varphi^* = 1,679$); относительное количество студентов с низкими значениями по упомянутому критерию преобладает в подвыборке со стихийным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,05$); $\varphi^* = 1,684$). Данный факт является содержательным дополнением к указанным выше различиям в уровне осмысленности жизни: студенты, чья система саморазвития сформирована, в большинстве своем имеют определенный замысел (смысл) жизни, действия по осуществлению которого также достаточно осмысленны, студенты контрастной группы, со стихийно протекающим саморазвитием, напротив, в меньшей степени отличаются действенностью представлений в отношении смысла жизни и его реализации.

4. Относительное количество студентов с высокими значениями по критерию гармоничности представлений преобладает в подвыборке с целенаправленным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,05$); $\varphi^* = 1,719$); относительное количество студентов с низкими значениями по рассматриваемому критерию преобладает в подвыборке

со стихийным саморазвитием ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,05$); $\varphi^* = 1,723$). Таким образом, следует отметить, что гармоничность представлений, а именно согласованность жизненных планов и наиболее значимых, доминирующих сфер жизнедеятельности, в большей степени характерна для студентов, саморазвивающихся целенаправленно, нежели стихийно, то есть первые в большей степени, чем вторые, выстраивают линии своего развития соответственно своим жизненным стремлениям, потребностям, намерениям.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ показывает, что студенты с целенаправленным и стихийным саморазвитием в отношении сформированности и согласованности представлений о жизненном пути имеют как сходства, так и различия. Сходство в представлениях респондентов было отмечено в таких критериях, как протяженность перспективы будущего и восприятие себя, как фактора влияния на жизнь, а также сформированность когнитивного компонента. При этом большинство респондентов обеих подвыборок (75 % и 83,7 % соответственно) в отношении последнего критерия имеют низкий уровень сформированности, из чего был сделан вывод, что уровень понимания своей жизни, событий, происходящих в ней, взаимосвязей между ними, является одинаково низким как для стихийно, так и для целенаправленно развивающихся студентов).

Проведенный статистический анализ позволил отметить основные особенности представлений о жизненном пути студентов со сложившейся системой саморазвития. Имеют выраженные, статистически значимые различия обе составляющие представлений, рассматриваемые в рамках данной статьи – смысловая и когнитивная. Выявлено, что студенты с целенаправленным саморазвитием (сформировавшейся системой) имеют более высокую осмысленность жизни по сравнению со студентами, чье саморазвитие протекает стихийно: будущие перспективы принимают для них большую значимость и основываются на продуманном и наделенном смыслом настоящем; факт достаточно высокой осмысленности жизни подтверждается еще одной характеристикой студентов со сформировавшейся системой – большинство из них убеждены в потенциальной управляемости жизни и ее событий, то есть ведущую роль в развитии и принятии решений они признают за собой. Осмысленное отношение к жизни у респондентов с целенаправленным саморазвитием подкрепляется также внутренней согласованностью представлений о ней. Это означает, что, имея определенный замысел жизни, они в большей степени, чем студенты со стихийным саморазвитием, склонны строить будущие планы сообразно этому замыслу. Сферы приложения их активности также в основном соответствуют поставленным жизненным целям. Таким образом, согласованность представлений у студентов со сформировавшейся системой саморазвития достигается за счет единства целей, их смыслов и выбора сфер жизнедеятельности.

Относительно особенностей представлений о жизненном пути студентов с целенаправленным саморазвитием также необходимо отметить, что респонденты этой группы в большей степени склонны обесценивать свои прошлые заслуги – собственные достижения прошлого в основном не воспринимаются ими как значимые события. Данный факт нашел свое отражение и в сравнительно невысоких ориентациях данных студентов на результативность жизни. Возможно, подобное отношение к прошлым заслугам и событиям имеет место по причине более сильных ориентаций на будущие перспективы и направления. У большинства студентов с целенаправленным саморазвитием также была отмечена общая несформированность когнитивного компонента представлений о жизненном пути, что, вероятно, свидетельствует в целом о недостаточном уровне понимания и рефлексии студентами своей жизни, событий, происходящих в ней, взаимосвязей между ними. Низкая рефлексивность студентов, обучающихся по техническим специальностям, отмечалась и другими исследователями [1].

Полученные результаты дают основание полагать, что уровень саморазвития человека, активности и желания двигаться в этом направлении состоит во взаимосвязи с формированием его представлений о жизни и ее смысловых ориентиров. Понимание, осмысленность собственной жизни, наличие осознанных жизненных целей, продуманность перспективы будущего способствуют формированию субъекта саморазвития и, возможно, внутреннее стремление человека развиваться способствует формированию у него более заинтересованной, осознанной позиции по отношению к жизненному пути.

Настоящее исследование не претендует на полное решение проблемы, однако оно позволяет обозначить перспективные направления в изучении вопросов, касающихся становления субъекта саморазвития, особенностей протекания данного процесса в юношеском возрасте, а также влияния субъектных качеств на характер и особенности саморазвития человека.

Список литературы

1. Личностно-профессиональное развитие студентов и формирование качеств безопасной личности в технизированной образовательной среде: Коллективная монография / под ред. Н.А. Лызь. – М.: КРЕДО, 2009. – 210 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
3. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
4. Прима А.К. К вопросу о субъекте саморазвития: сб. науч. тр. ТТИ ЮФУ «Психология и педагогика». – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2010. – С. 139–147.
5. Прима А.К. Студент технического вуза как субъект саморазвития. Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск «Педагогика и психология». – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2011. – №10 (123). – С. 246–251.

Взаимосвязь культурно-психологических факторов и социального капитала¹

В статье рассматривается проблема влияния культуры и психологии на социальный капитал. В качестве психологических измерений культур используются социальные аксиомы (по М. Бонду и К. Леунгу) и ценности, (по Ш. Шварцу). Исследование показало, что психологические измерения культур связаны с показателями социального капитала. В работе обсуждается характер взаимосвязи ценностей и социальных аксиом с социальным капиталом.

The paper dwells upon the problem of the influence of culture and psychology on social capital. For the psychological dimensions of culture, we used the social axioms (M. Bond and K. Leung) and the values (Sh. Schwartz). Research has shown that the psychological dimension of culture is related to the indicators of social capital. This article discusses the nature of the impact of values and social axioms on social capital.

Ключевые слова: социальный капитал, доверие, толерантность, гражданская идентичность, социальные аксиомы, ценности.

Key words: social capital, trust, tolerance, civic identity, social axioms and values.

Понятие «социальный капитал» восходит к концепциям, разработанным в экономической теории и социологии. По сути оно заимствовано из экономики и переосмыслено в русле других наук. Введенное в научный лексикон в 1916 г. Л. Ханифан [4], понятие социального капитала было подвергнуто теоретическому анализу в 1970–1980-е гг. [1, 3], а получило широкую известность благодаря исследованиям Р. Патнэма [5], предложившего интерпретацию его сущности и функций в различных сферах человеческой деятельности. Р. Патнэм конкретизировал данное понятие и дал ему объяснение. По его мнению, социальный капитал в процессе его использования, в отличие от других форм капитала, «не столько сокращается, сколько нарастает, а исчерпание наступает только в том случае, если им не пользуются» [5, с. 210]. Кроме того как одну из основных отличительных черт социального капитала Р. Патнэм называет его

© Татарко А. Н., 2012

¹ Исследование проведено при поддержке РФФИ, проект № 10-06-00086-а (Влияние социокультурных факторов на экономическое сознание).

принадлежность обществу в целом, а не конкретным лицам, как это происходит в случае с капиталом, выраженном в форме денег.

В данной работе мы понимаем социальный капитал как *совокупность психологических отношений, которые повышают материальное благосостояние индивидов и групп, не нанося ущерба субъектам экономической системы.*

Синтез существующих в экономике, социологии и социальной психологии подходов к составляющим социального капитала позволяет остановиться на следующем варианте его психологической структуры:

- доверие (межличностное и институциональное);
- позитивная и «сильная» групповая идентичность (в том числе гражданская, если идет речь о социальном капитале общества);
- взаимная толерантность.

В рамках нашего исследования мы задались вопросом: *связаны ли культурные характеристики российской молодежи с показателями ее социального капитала?* В настоящее время в социальной психологии существует очень небольшое количество исследований, направленных на выявление роли характеристик культуры в формировании социального капитала. Например, кросскультурные исследования свидетельствуют о связи социального капитала с таким измерением, как индивидуализм-коллективизм. При этом большим социальным капиталом, как правило [6], обладают индивидуалистические культуры. Однако исследований, направленных на выявление связей социального капитала и других культурных измерений (ценностей по Ш. Шварцу, социальных аксиом М. Бонда и К. Леунга) не проводилось.

Методика

Участники исследования. В исследовании приняли участие студенты московских вузов: ГУ-ВШЭ, МосГУ, РЭА им. Плеханова, всего 330 человек. Выборка включала 113 мужчин и 217 женщин, средний возраст респондентов 19 лет.

В данной статье анализируются данные следующих блоков методики, использованные в проекте:

Блок 1. Социальный капитал.

1.1. Уровень межличностного доверия. Данные вопросы заимствованы из опросника World Values Survey.

1.2. Уровень институционального доверия. Данная методика также заимствована из опросника World Values Survey.

1.3. Характеристики гражданской идентичности. В исследовании по 5-ти балльной шкале оценивались по две характеристики гражданской идентичности:

1.3.1 «сила» гражданской идентичности;

1.3.2. валентность (степень позитивности) гражданской идентичности.

Воспринимаемая толерантность. Данный показатель рассчитывался как среднее арифметическое 4-х вопросов, позволяющих оценить толерантность личности в различных сферах.

Блок 2. Измерения культур.

2.1. Ценности. Для исследования ценностей использовалась методика Ш. Шварца (культурный уровень). Респонденту предлагалось с помощью шкалы оценить важность для него каждой из 57 ценностей. Далее в соответствии с ключом подсчитывается балл по каждому из 7 блоков ценностей, выделенных Шварцем: «Мастерство», «Гармония», «Интеллектуальная Автономия», «Аффективная Автономия», «Принадлежность», «Иерархия», «Равноправие».

2.2. Социальные аксиомы. В исследовании использовался опросник «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга, апробированный на российской выборке. В исследовании использовался сокращенный вариант методики, включающий 27 вопросов. Ответы респондента позволяют оценить степень согласия респондента с социальными аксиомами, объединяющимися в следующие блоки: «Религиозность», «Социальный цинизм», «Контроль судьбы», «Социальная сложность», «Награда за усилия».

Результаты и их обсуждение

В табл. 1 можно видеть взаимосвязи социальных аксиом по М. Бонду и К. Леунгу с показателями социального капитала.

Таблица 1

Корреляции социальных аксиом по М. Бонду и К. Леунгу с показателями социального капитала

	Толерантность	Институциональное доверие	Межличностное доверие	«Сила» гражд. ид-ти	«Позитивность» гражд. ид-ти
Религиозность		-0,19***	-0,19***	0,13*	0,09
Социальный цинизм	-0,11*	0,15**	0,16**	-0,10*	-0,17***
Контроль судьбы	-0,14**				0,00
Социальная сложность		0,11*	0,10*		
Награда за усилия		-0,15*	-0,16*		

* – $p < 0,05$

*** – $p < 0,01$

*** – $p < 0,001$

Данные, приведенные в табл. 1, позволяют отметить, что все социальные аксиомы связаны с показателями социального капитала. Рассмотрим связи каждой из социальных аксиом по отдельности.

«Религиозность». Данный блок социальных аксиом отрицательно связан с показателями институционального и межличностного доверия и положительно – с показателем «силы» гражданской идентичности. Социальные аксиомы этого блока фиксируют склонность к вере в единого Бога (что характерно для монотеистических религий) и веру в позитивную функцию религии [7]. Как видно из таблицы, такая вера обладает для русских эффектом единения – так можно проинтерпретировать положительную связь данного блока социальных аксиом с «силой» гражданской идентичности.

«Социальный цинизм». Напомним, что большинство утверждений этого блока касаются представлений о неуместности добродетельности и неизбежности провала служения общественной пользе. Этот блок социальных аксиом рассматривает социальную жизнь как «джунгли», для выживания в которых требуется постоянная бдительность и скептицизм. Поэтому нет ничего удивительного, что данный блок отрицательно связан с толерантностью. Чем в большей степени в общество поддерживает социальные аксиомы данного блока, тем в меньшей степени будут толерантными его представители. Такой же прозрачной для понимания является связь социального цинизма с характеристиками гражданской идентичности («силой» и позитивностью). Ориентация на социальные аксиомы данного блока не способствует формированию гражданской идентичности, служению обществу, а наоборот, ориентирует на формирование эгоистической позиции в отношениях с обществом.

Однако на этом вполне понятном фоне положительные связи блока «Социальный цинизм» с институциональным и межличностным доверием выглядят весьма неожиданно. Выходит, что чем больше современная молодежь поддерживает верования, входящие в данный блок, тем больше она склонна доверять другим людям. Здесь мы сталкиваемся с социальным парадоксом, который свойственен российской молодежи в настоящее время. Без проведения дополнительного исследования невозможно сказать – характерен ли только этот парадокс для молодежи или он имеет место и у людей более старшего поколения. Как можно объяснить данную связь? Дело в том, что любые социальные аксиомы *необходимы* для общества, поскольку они существуют в нем. Они могут оцениваться нами позитивно или негативно, но, тем не менее, они являются элементом культуры общества и выполняют определенную адаптивную функцию для членов этого общества. Хотя, с оценочной точки зрения, блок социальных аксиом «Социальный цинизм» вы-

глядит негативно, вполне вероятно, что на данном этапе развития общества верования, входящие в данный блок, активизируют социальные механизмы, которые могут способствовать развитию доверия. То есть связь между «социальным цинизмом» и доверием опосредована определенными переменными-модераторами. Например, степень распространенности представлений о социальной несправедливости и обреченности добра (что по большому счету оценивается утверждениями данного блока) может быть связана с желанием преодолеть эти негативные явления в обществе, то есть со стремлением к некоему социальному равновесию. В свою очередь, это стремление связано с открытостью и доверием. Таким образом, вследствие работы столь сложных компенсационных механизмов, направленных на преодоление аномии в обществе, на выходе мы видим простую статистическую связь между социальным цинизмом и доверием.

«Социальная сложность». Выявлена положительная корреляционная связь данного блока социальных аксиом с показателями межличностного и институционального доверия. «Социальная сложность» показывает, насколько глубоко люди судят о вариативности индивидуального поведения и количестве факторов, оказывающих влияние на результаты социального поведения, насколько они осознают сложность отношений в социальном мире. Вероятно, что в российской культуре глубокое понимание социальных отношений не препятствует, а способствует доверию окружающим. Человек, хорошо понимающий природу социальных отношений, более уверенно чувствует себя при взаимодействии с другими людьми. Он может позволить себе доверие другим людям, так как он хорошо их понимает и не опасается, что они могут причинить ему вред. С другой стороны, люди, не обладающие высокой социальной сложностью, как бы «закрываются» от других недоверием, поскольку не чувствуют в себе возможностей глубоко понимать социальные отношения и эффективно совладать с различными социальными трудностями. В результате искушенность в социальных отношениях, осознание их сложности положительно коррелируют с уровнем доверия.

«Награда за усилия». Этот блок социальных аксиом, как и предыдущий, связан только с институциональным и межличностным доверием, при этом обе связи отрицательны. Аксиомы блока «Награда за усилия» отражают некий оптимизм относительно того, что все жизненные трудности могут быть преодолены усилиями человека и что рано или поздно любые усилия человека вознаграждаются. Почему данный комплекс верований отрицательно связан у современной российской молодежи с уровнем доверия? Согласно М. Бонду и К. Леунгу [7] этот комплекс верований перекликается такими конструктами, как интернальность (Роттер) и самооффектив-

ность. Можно образно сказать, что люди, считающие, что индивидуальные усилия рано или поздно будут вознаграждены, ориентированы на достижения. А ориентация на достижения всегда в определенной мере есть противопоставление себя, собственной самооценки окружающему социуму. Такое противопоставление и может способствовать развитию недоверия.

В табл. 2 приводятся корреляционные связи блоков ценностей культурного уровня Ш. Шварца с различными компонентами социального капитала.

Таблица 2

Корреляции блоков ценностей по Ш. Шварцу (культурный уровень) с показателями социального капитала

	Толерантность	Институциональное доверие	Межличностное доверие	«Сила» гражд. ид-ти	«Позитивность» гражд. ид-ти
Иерархия		-0,22***	-0,22***	0,10*	
Мастерство		-0,15*	-0,14*		
Аффективная автономия		-0,15*	-0,14*		
Интеллектуальная автономия					
Равноправие		-0,18***	-0,17***	0,15**	0,11*
Гармония			-0,05	0,13*	
Принадлежность		-0,31***	-0,30***	0,25***	0,14*

* – $p < 0,05$

*** – $p < 0,01$

*** – $p < 0,001$

Прежде всего, обращает на себя внимание то, блок ценностей «Интеллектуальная автономия» не связан ни с одним из показателей социального капитала. Среди компонентов социального капитала *толерантность* не имеет ни одной статистически значимой связи с ценностями культурного уровня. В числе других компонентов социального капитала наибольшее количество связей с ценностной структурой имеет *доверие*, причем и межличностное, и институциональное. Как видно из табл. 2, все связи, обнаруженные между ценностями культурного уровня по Ш. Шварцу и доверием, отрицательны. Показатели межличностного и институционального доверия российской молодежи отрицательно связаны с ценностями блоков «Иерархия», «Мастерство», «Аффективная Автономия», «Равноправие», «Принадлежность». Это несколько удивительно, но мы имеем возможность видеть, что на культурном уровне ни один блок универсальных культурных ценностей у российской молодежи не коррелирует с доверием, а значит, вероятнее всего, и не способствует его формированию.

Таким образом, если пользоваться культурно-универсальным подходом к изучению ценностей, разработанным Ш. Шварцем, то выходит, что на настоящий момент ни *один блок универсальных культурных ценностей* не может являться основой доверия у россиян. Отчасти этот факт отвечает на вопрос, почему доверие в российском обществе низко и практически не повышается.

Все ценности, которые были связаны с уровнем доверия (табл. 3) можно условно разделить на две категории: «продуктивные» («Мастерство», «Аффективная Автономия» «Равноправие») и «непродуктивные» («Иерархия», «Принадлежность») для экономического развития. Поэтому, *если со временем в ценностно-мотивационной структуре русских будет снижаться удельный вес «непродуктивных» ценностей, то уровень доверия будет расти.* Однако пока снижения «Иерархии» и «Групповой принадлежности» не наблюдается, средние значения по этим блокам ценностей на настоящий момент у россиян довольно высоки (Лебедева, Татарко, 2005), но если они снизятся, то, вероятно, это будет способствовать росту доверия.

С «продуктивными» ценностями ситуация выглядит более сложно. Ценности «Автономии» и «Мастерства» необходимы для экономического развития и их значения в настоящее время растут у россиян. По всей видимости, в период активного экономического роста эти ценности способствуют стремлению к конкуренции и развитию т. н. «волчьей хватки», что необходимо, с одной стороны, для экономического роста, а с другой – препятствует росту доверия, которое также необходимо для экономического роста. *Этот феномен можно охарактеризовать как «институциональную ловушку» или противоречие между ценностями, необходимыми для экономического развития и доверием, которое тоже для него необходимо.* В данном случае можно рассчитывать на то, что, когда после бурного экономического роста значимость этих ценностей ослабнет, мы сможем наблюдать повышение уровня доверия, которое уже дальше само будет способствовать экономическому процветанию.

Другой показатель социального капитала поликультурного общества – измерения гражданской идентичности («сила» и «позитивность») имеет положительные связи со следующими блоками ценностей: «Иерархия», «Принадлежность», «Равноправие», «Гармония».

Мы видим, что те блоки ценностей, которые были отрицательно связаны с доверием, с идентичностью связаны положительно. Это говорит о том, что показатели доверия и гражданской идентичности связаны между собой отрицательно. Корреляционный анализ (вычисление коэффициента Спирмана) подтвердил это предположе-

ние – оба измерения доверия оказались отрицательно связанными с обоими измерениями идентичности. Эта отрицательная связь оказалась довольно неожиданной, поскольку по результатам опроса, проведенного в 2007 г. также на молодежной выборке, эти измерения социального капитала были связаны положительно. Таким образом, направление связи доверия и гражданской идентичности нестабильно, устойчив только сам факт связи. Как объяснить данный феномен? Отрицательную связь между уровнем доверия и гражданской идентичностью можно объяснить, прибегнув к понятию «кризис доверия». Согласно многим исследованиям, (например, результатам мониторингов, проводимых с помощью Мирового опросника ценностей¹), уровень доверия россиян довольно низок. Соответственно, низкий уровень межличностного и институционального доверия сочетается с позитивными представлениями о себе как о гражданине своей Родины и выраженностью этой гражданской принадлежности. Такое сочетание возможно, когда в сознании людей существует *растождествление* представлений о России как о государстве вообще со своей уникальной историей и культурой с одной стороны, и с другой – конкретных социальных институтах и гражданах, представляющих это государство в настоящий момент. То есть образно такое мнение можно выразить так: «Я – гражданин большой и великой страны с уникальной культурой и историей, и я горжусь этим, но положение дел в настоящее время в этой стране меня не устраивает – я не доверяю ее институтам и окружающим меня людям». По сути, в отрицательной связи институционального доверия и силы гражданской идентичности отражается амбивалентность русского характера: «Я вам не доверяю, но хочу быть одним из вас». Рискну сказать, что так могут проявляться механизмы сохранения этноса в кризисные моменты его истории. Несмотря на неэффективность государства и постоянный обман, как со стороны социальных институтов, так и со стороны государства, большая часть людей не теряет веры в свою страну как абстрактное государство и хочет в нем жить и надеяться на улучшение жизни. Таким образом, *именно состояние гражданской идентичности, а не доверие есть основа социального капитала россиян в настоящий момент*. Поэтому с позитивностью и силой гражданской идентичности, согласно нашим исследованиям (Лебедева, Татарко, 2007), связаны большинство продуктивных социально-экономических установок россиян.

¹ Базы мониторингов доверия в России с 1990 по 1999 г., выложенные на сайте Мирового опросника ценностей: URL: http://margaux.grandvinum.se/SebTest/wvs/index_data_analysis

ВЫВОДЫ

1. Исследование показало, что культурные измерения (в данном случае ценности и социальные аксиомы) связаны с различными компонентами социального капитала общества.

2. Наибольшее количество взаимосвязей с культурными измерениями (ценностями и социальными аксиомами) имеет доверие, как межличностное, так и институциональное. Характеристики гражданской идентичности (сила и позитивность) имеют меньшее количество связей с культурными параметрами. А общая толерантность граждан, выступающая в нашем исследовании в качестве компонента социального капитала, очень слабо связана с культурными измерениями.

3. Доверие молодых россиян (межличностное и институциональное) отрицательно связано с показателями гражданской идентичности (силой и позитивностью), хотя раньше данная связь была положительной. В результате мы сталкиваемся с социально-культурным парадоксом – те ценности, которые позитивно связаны с доверием, имеют отрицательную связь с гражданской идентичностью и наоборот.

4. Исследование показало, что с доверием положительно связаны такие социальные аксиомы, как «Социальный цинизм» и «Социальная сложность». Среди культурных ценностей (по Ш. Шварцу) с доверием положительно не связан ни один блок ценностей.

5. С характеристиками гражданской идентичности положительно связан блок социальных аксиом «Религиозность». Среди культурных ценностей, по Ш. Шварцу, положительные связи с характеристиками гражданской идентичности имеют такие блоки, как «Иерархия», «Равноправие», «Гармония», «Принадлежность».

Список литературы

1. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. – URL: www.ecsoc.mssec.ru. – 2002. – Т. 3. – №5 (ноябрь) – С. 60–75.
2. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. – М.: Институт психологии РАН, 2003.
3. Колмэн Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 122–139.
4. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона. – М.: Изд-во Московской школы политических исследований, 2002.
5. Патнэм Р. Чтобы демократия сработала. Гражданские традиции в современной Италии. М., 1996.
6. Allic J., Reallo A. Individualism-Collectivism and Social Capital Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol. 35, No. 1, 2004, P. 29-49.
7. Bond, M. H., Leung, K., Au, A., Tong, K. K., Reimel de Carrasquel, S., Murakami, F., et al. Culture-level dimensions of social axioms and their societal correlates across 41 cultures. Journal of Cross-Cultural Psychology, 2004, 35, 548-570.
8. Schwartz S. Mapping and interpreting cultural differences around the world. H.Vinken, J.Soeters & P.Ester (Eds.) Comparing Cultures: Dimensions of Culture in a Comparative Perspective. Brill. 2004, p.43–73.

Межличностное познание и понимание в общении

В статье проводится сравнительный анализ понятий, которые используются при исследовании межличностного познания и понимания в общении. Отмечается, что понятие «социальный интеллект» характеризуется неоднозначностью и основывается на расширительной трактовке интеллекта как высшей формы адаптации. Однако традиционно интеллект трактуется как ментальная активность субъекта. Такой подход используется в большинстве эмпирических исследований по психологии интеллекта, и во многих психодиагностических методиках на интеллект. Для межличностного познания необходимо, чтобы познающий субъект занимал не созерцательную и монологическую, а интерактивную и диалогическую позицию. Межличностное познание целесообразно рассматривать как систему когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций, посредством которых на основе активной обратной связи достигается понимание познающим субъектом познаваемого.

Comparative analysis of concepts which are used in research of interpersonal knowledge and understanding in dialogue is carried out. It is noticed that the concept «social intelligence» is characterized by ambiguity and is based on broad treatment of intelligence as higher form of adaptation. However, traditionally the intelligence is treated as mental activity of the subject. Such an approach is used in the majority of empirical researches in intelligence psychology, and in many psychodiagnostic techniques on intelligence. For interpersonal knowledge it is necessary that the learning subject occupies not a contemplative and monologic, but an interactive and dialogic position. It is reasonable to consider the interpersonal knowledge as a system of cognitive-emotional-behavioural coordinations by means of which on the basis of active feedback the understanding is reached.

Ключевые слова: межличностное познание, социальный интеллект, ментальная активность, понимание в познании, созерцательная / интерактивная позиция, монологическая / диалогическая позиция, когнитивно-эмоционально-поведенческие координации.

Key words: interpersonal knowledge, social intelligence, mental activity, understanding in knowledge, contemplative / interactive position, monologic / dialogic position, cognitive-emotional-behavioral coordinations.

При изучении межличностного познания как познания субъект-субъектного обнаружена его специфика в сравнении с субъект-объектным познанием. В связи с этим введены новые понятия, например, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, коммуникативная компетентность. В научных публикациях, особенно зарубежных, чаще всего упоминается социальный интеллект. Однако исследователи пока не пришли к единому мнению, как его тракто-

вать, и даже – существует ли социальный интеллект как самостоятельное психическое образование.

Дискуссия о существовании социального интеллекта

Э. Торндайк предложил термин социальный интеллект (англ., «social intelligence») для обозначения способности человека проявлять дальновидность в общении с другими людьми и понимать контекст межличностных отношений [27]. Исследователь различал три вида интеллекта: визуально-пространственный, абстрактно-научный, социальный.

Г. Олпорт расшил перечень проявлений социального интеллекта. Определяя социальный интеллект как умение проницательно судить о людях и их поступках, автор включает в него жизненный опыт, сходство с партнером по общению, уровень интеллекта, понимание себя, сложность личности, отстраненная познавательная позиция, эстетические склонности, поведенческие навыки [23].

Дж. Гилфорд рассматривал социальный интеллект как интегральную интеллектуальную способность, которая определяет успешность общения и социальной адаптации личности. Дж. Гилфорд создал первый достаточно надежный тест социального интеллекта. В его тестовой модели примерно в равных пропорциях представлены вербальные и невербальные составляющие [25].

Проводились исследования, цель которых состояла в том, чтобы охарактеризовать личность с развитым социальным интеллектом. Человек с развитым социальным интеллектом отличается следующими качествами: богатый событиями и достижениями жизненный опыт, сложившаяся линия поведения в определенной социокультурной среде, способность рассматривать обстоятельства с разных позиций, спокойное отношение к неизвестности [24].

В отечественной социальной психологии социальный интеллект изучается в единстве с коммуникативной компетентностью личности. Исследования в этом направлении проводили М. И. Бобнева, Ю. Н. Емельянов, В. Н. Куницына и другие авторы. И социальный интеллект, и коммуникативная компетентность рассматриваются как единство трех составляющих: когнитивной, эмоциональной, поведенческой. М. И. Бобнева изучала социальный интеллект под углом зрения социального развития и социального взаимодействия личности, подразумевая под ним особую способность, формирующуюся в процессе деятельности в социальной сфере и межличностном общении [2].

Примечательно, что Ю. Н. Емельянов тесно связывал понятие социальный интеллект с понятием «социальная сенситивность». Данная психическая структура представляет собой способность человека «понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [11].

В. Н. Куницына предлагает следующее определение: «социальный интеллект – глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений» [14, с. 469–470].

Эмпирические исследования по проблеме социального интеллекта обогатили психологию новыми фактами и диагностическими методиками. Однако понятие «социальный интеллект» у всех авторов обнаруживает серьезное ограничение. Определения понятия содержат, помимо когнитивных функций познающего субъекта, функции эмоциональные и поведенческие. Поэтому возникает сомнение в существовании социального интеллекта как самостоятельной познавательной психической структуры.

По мнению Д. В. Ушакова, предположение, что социальный интеллект не является интеллектом, переходит почти в уверенность «...когда социальный интеллект определяется как способность не просто понимать людей и ситуации их взаимодействия, но и управлять ими или адаптироваться к ним» [20, с. 17–18].

Дискуссия о существовании социального интеллекта взаимосвязана с проблемой множественности интеллекта, которая сформулирована в работах Г. Гарднера [8]. В его теории «множественных интеллектов» рассматриваются следующие виды интеллекта: лингвистический, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, внутриличностный, межличностный. Некоторые авторы предлагают расширить данный перечень. Р. Salovey и J. Mayer вводят понятие «эмоциональный интеллект», определяя его как способность различать свои и чужие эмоции, используя эту информацию для управления своим мышлением и поведением [26].

Концепция множественности интеллекта основывается на расширительной трактовке интеллекта как развитой формы адаптации. Однако сам термин «адаптация» психологи понимают по-разному, а кроме того, «интеллект» при расширительной трактовке начинает означать примерно то же самое, что и «человеческая психика».

В. Келер и В. Штерн в начале прошлого века предложили трактовать «интеллект» в когнитивном аспекте как решение некоторой адаптационной задачи ментально, т. е. посредством «действий в уме», без внешних поведенческих проб [6]. Эта трактовка выглядит предпочтительной не только потому, что является традиционной и берет свое начало еще от Аристотеля, который назвал три составные части человеческой души: ум, чувство и волю. Троиединство

психики вполне соответствует современной точке зрения, что психика развивается от недифференцированной активности через специализацию и интеграцию. Кроме того, в настоящее время указанная триада широко используется не только в науке, но и на практике. Например, международная классификация болезней (МКБ) в разделе психических болезней содержит интеллектуальные, эмоционально-волевые и поведенческие нарушения и т. д.

Конечно, когнитивная интерпретация интеллекта не отрицает его взаимосвязи с эмоционально-волевыми и поведенческими процессами. Наоборот, эта взаимосвязь является важным методологическим принципом изучения интеллекта.

Когнитивная, эмоциональная и поведенческая подструктуры познания в системе «субъект – объект» и «субъект – субъект»

Ж. Пиаже определил понятие «интеллект» как наиболее развитую форму адаптации, которая достигается через единство ассимиляции и аккомодации, что соответствует расширительной трактовке понятия. Ассимиляция состоит в отражении субъектом свойств внешних объектов в психических формах ощущения, восприятия, памяти и мышления. Аккомодация – это модификация активности субъекта в отношении внешних объектов [16]. Однако, экспериментальные исследования Ж. Пиаже были сосредоточены преимущественно на когнитивном аспекте интеллекта.

Б. Г. Ананьев рассматривает интеллект как целостную иерархию когнитивных функций, включающих ощущение, восприятие, память, представление, мышление, воображение [1]. Между когнитивными функциями существуют межфункциональные и внутрифункциональные связи.

Межфункциональные связи проявляют два принципа построения:

- вертикальный (субординация между онтогенетически более поздними и более ранними функциями),
- горизонтальный (координация между функциями, например, восприятия зрительной, слуховой модальности и т. д.).

Внутрифункциональные связи проявляются в том, что каждая познавательная структура развивается и функционирует по своим особым законам, когда внутренний детерминизм преобладает над влияниями извне.

Интеллектуальная активность субъекта сопровождается построением «пространства отражения», которое исследователи обозначают различными терминами: «сенсорное пространство» (Забродин Ю. М., Лебедев А. Н., Бардин К. В., Похилько В. И.); «ментальное пространство» (Величковский Б. М., Блинникова И. В., Лапин Е. А.); «семантическое пространство» (Шмелев А. Г., Петренко В. Ф.); «пространство знаний» (Falmagne J., Korpen M.) [21]. По определению М. А. Холодной, «интеллект – это особая форма орга-

низации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего» [21, с. 106].

Все разнообразие ментального опыта – образы, схемы, понятия, сенсорно-перцептивное поле, образ мира, ассоциации, мыслительные операции и т. д. – исследователи систематизируют по нескольким параметрам.

Степень осознанности и произвольного контроля. Вся система жизненного опыта субъекта состоит из осознанного и неосознанного опыта [28]. Между осознанным и неосознанным опытом возможны взаимопереходы через автоматизацию и деавтоматизацию опыта. Непроизвольный контроль активизируется «бросающимися в глаза» стимулами, их формой и ритмом, а также состоянием аффективно-потребностной сферы субъекта. Произвольный контроль реализуется через волевую саморегуляцию субъектом своей познавательной деятельности.

Модальность элементов ментального опыта и степень его вербализации. Л. М. Веккер отмечает, что интеллект использует три языка переработки информации: знаково-словесный, образно-пространственный и тактильно-кинестетический [4]. При решении любой интеллектуальной задачи, невербальной и вербальной, различают фазы зрительного анализа и речевых действий, причем «...только обе фазы в целом, попеременно чередуясь друг с другом, составляют единый и непрерывный процесс мышления человека» [18, с. 208].

Интеллектуальные способности. Они складываются из дивергентных (обучаемости) и конвергентных (креативности) [10]. Обучаемость зависит от пластичности и прочности условных связей ЦНС, сформированности мыслительных операций и познавательного интереса [5, 19]. Креативность состоит в способности приносить новое знание в традиционное, замечать пробелы и противоречия в опыте [9].

Аффективная сфера выполняет в интеллектуальной активности направляющую и энергообеспечивающую функцию, а поведенческая сфера – функцию психомоторного обеспечения [28]. Единство интеллекта и поведения проявляется через механизм интериоризации внешних действий во внутренние – таким образом формируются все психические функции [7, 12, 16]. Правда, С. Л. Рубинштейн предпочитал говорить не об интериоризации внешних действий, а об их автоматизации и свертывании [17]

Л. С. Выготский придерживался принципа динамического единства интеллекта, аффективной сферы и поведения [6]. С одной стороны, как основатель коррекционной психологии исследователь

подчеркивал, что диагностика и коррекция интеллектуальной недостаточности ребенка невозможна без одновременного учета эмоциональных и поведенческих критериев. С другой стороны, он отмечал структурно-функциональную самостоятельность когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер личности.

Следует признать, что в настоящее время многие эмпирические исследования по психологии интеллекта и большинство психодиагностических методик на интеллект подразумевают исследовательскую модель, в которой испытуемый занимает *созерцательную, монологическую позицию* [22]. Причем созерцательная позиция субъекта характерна для изучения интеллекта как в системе «субъект – объект», так и в системе «субъект – субъект», но в последнем случае это приводит к явному упрощению картины интеллектуальной активности.

При созерцательной позиции субъект выполняет интеллектуальную задачу, которая представлена в статичной форме. Подобным образом устроены тест на невербальный интеллект Дж. Равена, тест на социальный интеллект Дж. Гилфорда и многие другие методики. Данная экспериментальная модель позволяет изучать интеллект, абстрагируясь от эмоционального и поведенческого факторов.

Трактовка интеллекта как ментальной активности при созерцательной позиции субъекта хорошо согласуется с практикой обучения в средней и даже высшей школе, когда учащийся осваивает базовые знания о мире и применяет их к задачам, которые решаются на известным правилам и алгоритмам. Однако к межличностному познанию в реальном общении данная трактовка мало применима.

В ситуации реального общения имеет место переизбыток или нехватка информации, дефицит времени для поиска решения, неопределенность социального контекста, непредсказуемость поступков познаваемого субъекта по причине множественности его возможных реакций. Все это в совокупности требует, чтобы познающий субъект занимал *коммуникативную, диалогическую позицию* – она предусматривает одновременно когнитивную, эмоционально-волевою и поведенческую активность субъекта [22].

Например, если нужно узнать, насколько человеку свойственен конформизм, потребуется проделать следующее. Установить с ним тесные и желательно доверительные отношения. Выяснить, какие групповые нормы человек принимает как свои собственные, а какие поддерживает формально. Понять, далеко ли может зайти этот человек, отстаивая свои принципы перед группой, или, наоборот, соглашаясь с группой, если вдруг возникнет конфликт между его личным мнением и мнением группы.

Следовательно, интеллект как интегральная когнитивная структура проявляет самодостаточность только в познавательной ситуации «субъект – объект» и только при условии, что решаемая задача открыта для стороннего наблюдения, а субъект обладает достаточным опытом для ее решения ментальными средствами. В познавательной ситуации «субъект – субъект» понятию «интеллект» следует предпочесть понятие «межличностное познание».

Межличностное познание в реальном общении целесообразно рассматривать как систему когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций, посредством которых на основе обратной связи достигается понимание познающим субъектом познаваемого субъекта; при этом степень осознанности, вербализации и дифференцированности координаций, их эмоциональная модальность и поведенческая активность может варьироваться в зависимости от ситуации общения и совместной деятельности субъектов.

Конструкт «когнитивно-эмоционально-поведенческие координации» основывается на важном методологическом положении о единстве знания, чувства и действия. Для обозначения этого единства исследователи используют различные термины: «психологический концепт» [16]; «концентрированный сгусток смысла» [6]; «сгусток жизни» (Леонтьев А. Н., 1994).

В связи с этим важно отметить, что в настоящее время при исследовании межличностного познания активно используется *МПММ-дизайн* («Множественные признаки – Множественные Методы», от англ. *MTMM* «Multi Trait – Multi Method» design), при котором требуется строгое соответствие между теоретической моделью, диагностическими признаками и элементами реального явления. Например, если теория признает, что первое впечатление о другом человеке связано не только с когнитивными, но и с эмоциональными и поведенческими свойствами познающего субъекта, все эти свойства должны диагностироваться в эксперименте. Также активизировались работы по конструированию психодиагностических методик в соответствии с принципом динамического тестирования и обратной связи. Тестируемому предлагаются вопросы с учетом того, как он отвечал на предыдущие. Подобным образом происходит в реальном диалоге людей, когда человек оценивает некоторое действие другого человека и в этом действии содержится реакция на предыдущую оценку.

Понимание при познании в системе «субъект – объект» и «субъект – субъект»

Понимание человеком окружающей действительности, как объектной так и субъектной, проявляется через два признака [13]:

- включение локального знания, связанного с решаемой задачей, в более общую структуру знания субъекта. Он способен тракто-

вать задачу на разных уровнях обобщенности и решать ее несколькими способами;

- соотнесение субъектом понимаемого с представлением о должном состоянии реальности. С понимаемым субъект внутренне согласен, считает его своим личным опытом, оно для субъекта такое, каким и должно быть.

В. В. Знаков различает три формы понимания: *понимание-узнавание*, *понимание-доказательство*, *понимание-объединение* [13]. Понимание-узнавание происходит уже при восприятии субъектом предметов и явлений, потому что восприятие человека, являясь высшей психической функцией, обладает таким свойством, как осмысленность. Воспринимаемый предмет человек называет, относит его к определенному классу: это стул (не стол, не шкаф...). Понимание-доказательство происходит, например, при обосновании геологом принадлежности гранита к определенному классу минералов по уже известным классификационным признакам. Понимание-объединение сопровождает расшифровку электриком с помощью чертежа того, как происходит электроснабжение здания.

Приведенные примеры иллюстрируют *понимание в системе «субъект – объект» на репродуктивном уровне*, когда применяется уже известное знание. Оно достигается когнитивными средствами с участием восприятия, мышления и других познавательных процессов. Эмоции, чувства, мотивы и действия субъекта, выполняя в интеллектуальном поиске направляющую и энергообеспечивающую роль, в само решение, в найденный ответ не включены. Так, школьник, увлеченный математикой, вычислит площадь квадрата быстрее и с большим удовольствием, чем его одноклассник, который учится с полным равнодушием, но оба школьника будут использовать одну и ту же формулу.

Понимание в системе «субъект – объект» на продуктивном уровне, когда создается качественно новое знание, имеет свою специфику. Познаваемый объект является для познающего субъекта квазиобъектом, который обладает отдельными признаками субъекта. Например, создавая новую классификацию минералов, геолог соотносит свою интерпретацию объекта с интерпретациями других исследователей, ведет с ними внутренний диалог, анализируя цели и мотивы их суждений. Он старается расширить свои знания о предмете, проводя эксперименты, участвуя в научных конференциях и т. д. Познавательная ситуация из субъект-объектной превращается в субъект-субъектную.

В психологии научного творчества описано явление анимизма. Ученый, изучая предметы неживой материи, наделяет их свойствами живых существ, даже разговаривает с ними [15]. Это помогает представить изучаемую реальность во всей сложности, преодолеть

эгоцентризм суждений и стать открытым для новых гипотез. Но когда решение найдено, оно переводится в репродуктивную плоскость, и, для практического удобства, доводится до стандартного алгоритма, что возможно вследствие строгого детерминизма объектной действительности.

Понимание в системе «субъект – субъект» и при межличностном познании в общении отличается тем, что всегда содержит продуктивную составляющую – открытие нового, независимо от того, является ли познание научным или практическим [3]. И когнитивные, и эмоциональные, и поведенческие свойства познающей личности, также как и познаваемой, участвуют в построении объяснительной модели. Хотя, конечно, большую активность проявляет личность познающая.

Понимание при межличностном познании состоит в следующем. Познаваемый субъект в глазах познающего перестает быть неопределенным, обретает цельность и органичность. В понимаемом устанавливаются сбалансированные пропорции между общим и единичным, постоянным и изменчивым, объективным и субъективным. К понимаемому у познающего субъекта формируется эмоционально-ценностное отношение. Он выбирает ту объяснительную модель, которую считает реалистичной, с которой внутренне согласен и которую готов отстаивать. Однако, понимаемое, при всей убедительности для познающего субъекта, переживается им как своего рода «хрупкая истина», которая допускает свободный выбор познаваемого субъекта в будущем и зависит от взаимоотношений между субъектами.

Чтобы избежать идеализации процесса понимания, следует отметить, что в реальной ситуации общения понимание бывает разной степени осознанности и вербализации. Понимание может быть не только адекватно дифференцирующим, но также усложняющим и или упрощающим познаваемого субъекта, может быть принимающим, отвергающим или отстраненным, развивающим или деформирующим познаваемого субъекта. Между когнитивным, эмоционально-волевым и поведенческим компонентами понимания могут возникать не только гармоничные, но конфликтные взаимосвязи.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
3. Брушлинский А. В., Воловикова М. И., Дружинин В. Н. (ред.) Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – 320 с.
4. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.

5. Венгер Л. А. (ред.) Генезис сенсорных способностей. – М.: Педагогика, 1976. – 256 с.
6. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
7. Выготский Л. С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
8. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта / пер. с англ. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.
9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
10. Дружинин В. Н. Когнитивные способности. Структура. Диагностика. Развитие. – М. – СПб: Иматон-М, 2001. – 224 с.
11. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 183 с.
12. Жане П. Психологическая эволюция личности. – М.: Академический проект, 2010. – 399 с.
13. Знаков В. В. Психология понимания. – М.: ИП РАН, 2005. – 448 с.
14. Куницына В. Н. Межличностное общение. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – 544 с.
15. Панкратов А. В. Субъектность и мифологизированность обобщений практического мышления // Карпов А. В., Корнилов Ю. К. (ред.) Субъект и объект практического мышления. – 2004. – С. 258—292.
16. Пиаже Ж. Психология интеллекта / пер. с франц. – СПб.: Питер, 2004. – 190 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
18. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Педагогика, 1968. – 247 с.
19. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
20. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Люсин Д. В., Ушаков Д. В. (ред.) Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 11—28.
21. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. 2002
22. Эткинд А. М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопр. психол. – 1987. – №6. – С. 20—30.
23. Allport G.W. Personality: A psychological interpretation. – Oxford: Holt, 1937. – 588 p.
24. Baltes P. B., Staudinger U. M. The search for psychology of wisdom // Current Directions in Psychological Science. – 1993. – №2. – 75—80.
25. Guilford J. P. The nature of intelligence. – NY.: McGraw-Hill, 1967. – 538 p.
26. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. – №9. – 1990. – P. 185—211.
27. Thorndike E. L. Intelligence and its use // Harper's magazine. – 1920. – №140. – P. – 227—235.
28. Zajons R. B. Feeling and thinking: Preferences need no inferences. // Amer. Psychologist. – 1980. – №35. – P. –151—175.

Сведения об авторах

Алёшкин Николай Иванович – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Бутырина Татьяна Владимировна – аспирант кафедры психофизиологии и клинической психологии, Тихвинский детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, психолог
E-mail: tatianabutyrina@rambler.ru

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

Голянич Валерий Михайлович – доктор медицинских наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Северо-Западный институт, Санкт-Петербург

Ермакова Елена Сергеевна – доктор психологических наук, профессор, кафедра «Прикладная психология», Петербургский государственный университет путей сообщения

Казанская Валентина Георгиевна – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
E-mail: sachsen@list.ru

Кружкова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии
E-mail: galiat1@yandex.ru

Кудрявцева Елена Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Северо-Западный институт

Мамайчук Ирина Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет

Нагаева Лейла Гирфановна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Кингисеппский филиал
E-mail: Dekanat@psy-lgy.spb.ru

Прима Амина Константиновна – аспирант, Технологический институт, Южный федеральный университет, г. Таганрог
E-mail: am_mystery@hotmail.com

Татарко Александр Николаевич – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Экспертного института Национального исследовательского университета – Высшая школа экономики, доцент кафедры организационной психологии факультета психологии, Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики, Москва
E-mail: tatarko@yandex.ru

Фесенко Юрий Анатольевич – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
E-mail: yaf1960@mail.ru

Чермянин Сергей Викторович – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
E-mail: Cherma2009@yandex.ru

Шигашов Дмитрий Юрьевич – кандидат медицинских наук, главный врач Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» им. С.С. Мнухина (Санкт-Петербург)
E-mail: zvldp@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
№1**

**Том 5
Психология**

Редактор *О. В. Мамуркина*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 19.03.2012. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 8. Тираж 500 экз. Заказ № 778

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

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