

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 1 (27)

2019

№ 1 (27)
2019

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС7-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала можно приобрести в редакции

Главный редактор

Мальцева А. П., д-р филос. наук, доц.

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., канд. пед. наук.

Редакционная группа

Корректор: Мальцева А. П.

Переводчик: Дьяконова О. О.

Компьютерная верстка: Сибеева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, г. Ульяновск,
площадь Ленина, 4/5

Тел.: +7 84-22-44-16-98; pedpoisk@mail.ru

Подписано в печать 05.11.2018

Формат 70×100/16.

Усл. печ. л. 12,18

Тираж 500 экз.

Заказ №603

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", г. Москва, Россия

Богуславский Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Мудрик Анатолий Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", г. Москва, Россия

Цырлина – Спэйди Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США), главный редактор электронного журнала «Russian-American Education Forum», координатор российско-американской программы «International Academic Initiatives», г. Сиэтл, США.

Редакционная коллегия

Девяткина Тамара Владимировна, кандидат экономических наук, заслуженный учитель РФ, в.и.о. ректора ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», председатель редакционной коллегии журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Борытко Николай Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАН, профессор кафедры социальной работы и педагогики, советник при ректорате по стратегическому развитию ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, Россия.

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Клим-Климашевска Анна, Ph.D., профессор, заведующая кафедрой дидактики и лабораторией дошкольного образования «Естественно-гуманитарного университета в Седльце», г. Седльце, Польша.

Кобзева Татьяна Александровна, кандидат

исторических наук, доцент кафедры истории ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой менеджмента и образовательных технологий ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ среднего подхода и исследователей среды, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Прокопенко Сергей Алексеевич, доктор исторических наук, руководитель Центра развития истории и культуры АНО «ЦСИ Ульяновской области», г. Ульяновск, Россия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

К ЮБИЛЕЮ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ УЛГПУ ИМ. И. Н. УЛЬЯНОВА

- Мальцева А. П.** (Россия, г. Ульяновск)
Слово главного редактора 8
- Поляков С. Д., Резник А. И.** (Россия, г. Ульяновск)
История кафедры психологии УлГПУ им. И. Н. Ульянова: феноменологический очерк. . 11

НАУЧНО - ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Поляков С. Д.** (Россия, г. Ульяновск)
Психопедагогика: становление и проблематизация предмета исследования 20

ПРОФЕССИЯ – ПСИХОЛОГ

- Тихонова А. А.** (Россия, г. Ульяновск)
Особенности выбора студентами профессии психолога: мотивационный аспект
(на примере студентов УлГПУ) 31
- Николаева И. А.** (Россия, г. Ульяновск)
Проблемы профессиональной самореализации будущих психологов: прогностический
и мотивационный аспекты 39
- Резник А. И.** (Россия, г. Ульяновск)
Моё открытие тренинга 45

ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

- Семикашева И. А.** (Россия, г. Ульяновск)
Исследования подростковой девиантности с учетом идентичности подростков,
входящих в территориальные группировки 53
- Скрипичникова И. В., Перцева Н. А.** (Россия, г. Ульяновск)
Психолого-педагогическое сопровождение подростков, оказавшихся в трудной жизненной
ситуации, как фактор профилактики девиантного поведения 64
- Гурылева Л. В., Кабальдина Т. В.** (Россия, г. Ульяновск)
Пластилиновая рилив арт-терапия: практика использования в профилактике девиантного
материнства 71

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ

Тренина Н. А., Белозерова Л. А. (Россия, г. Ульяновск)
Родители молодых инвалидов: стратегии преодоления стрессовых ситуаций 78

Зинурова Р. Р., Митрохина Д. И. (Россия, г. Ульяновск)
Особенности выбора копинг-стратегий в конфликтной ситуации учащимися военного училища и гимназистами 86

ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Брагина Е. А. (Россия, г. Ульяновск)
Представления о женщине в молодежной среде: итоги серии исследований 92

Зинурова Р. Р. (Россия, г. Ульяновск)
Диалектическое мышление: теория и практика развития
у детей дошкольного возраста 99

ПСИХОЛОГИЯ РЕЛИГИИ

Аверьянов П. Г., Стрюкова Г. А. (Россия, г. Ульяновск)
Психология религиозных переживаний: опыт анализа 106

РЕЦЕНЗИИ

Фрончовска К. (Польша, г. Седльце)
Клим-Климашевска Анна. Авторский класс: забытая инновация в дошкольном образовании. Седльце: Издательство АККА, 2018: Рецензия 118

Сведения об авторах 122

CONTENTS

TO THE ANNIVERSARY OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY OF THE ULYANOVSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER I. N. ULYANOV

- Maltseva Angela P.** (Russia, Ulyanovsk)
The Word of the Editor-in-Chief. 8
- Poliakov Sergey D., Reznik Aleksander I.** (Russia, Ulyanovsk)
History of ULSPU Department of Psychology: Phenomenological Essay 11

SCIENTIFIC AND THEORETICAL RESEARCH

- Poliakov Sergey D.** (Russia, Ulyanovsk)
Psychopedagogy: Formation and Problematization of the Case Study 20

PROFESSION OF A PSYCHOLOGIST

- Tikhonova Anna A.** (Russia, Ulyanovsk)
Features of the Choice of the Psychology Profession by Students: Motivational Aspect
(Using the Example of ULSPU Students) 31
- Nikolaeva Irina A.** (Russia, Ulyanovsk)
Problems of Professional Self-realization of Future Psychologists: Prognostic and
Motivational Aspects. 39
- Reznik Aleksander I.** (Russia, Ulyanovsk)
My Opening of the Training 45

PSYCHOLOGY OF DEVIANT BEHAVIOUR

- Semikasheva Inna A.** (Russia, Ulyanovsk)
Studies of Adolescent Deviance, Considering the Identity of Adolescents Belonging to
Territorial Groups. 53
- Skripichnikova Irina V., Pertseva Natalia A.** (Russia, Ulyanovsk)
Psychological and Pedagogical Support of Adolescent in a Difficult Life Situation as a Factor
of Prevention of Deviant Behaviour. 64
- Guryleva Liubov V., Kabaldina Tatiana V.** (Russia, Ulyanovsk)
Plasticine Relief Art Therapy: Practice of Using It as Prevention of Deviant Maternity . . 71

COPING STRATEGIES

- Trenina Nadezhda A., Belozerova Liliia A.** (Russia, Ulyanovsk)
Parents of Young People with Disabilities: Coping Strategies 78
- Zinurova Rimma R., Mitrokhina Daria I.** (Russia, Ulyanovsk)
Coping Strategies in Conflict Situation Chosen by Students of Military Schools and
Gymnasiums 86

HISTORY OF RESEARCH

- Bragina Elena A.** (Russia, Ulyanovsk)
Representations of a Woman in the Youth Environment: Results of a Series of Studies . 92
- Zinurova Rimma R.** (Russia, Ulyanovsk)
Dialectical Thinking: Theory and Practice of Its Development at Pre-School Age. 99

PSYCHOLOGY OF RELIGION

- Averianov Petr G., Striukova Galina A.** (Russia, Ulyanovsk)
Psychology of Religious Experience: Experience of Analysing 106

REVIEWS

- Frączkowska Kinga** (Poland, Siedlce)
Anna Klim-Klimaszewska. Authorial class. Forgotten innovation in early childhood education.
Siedlce: AKKA Publisher, 2018: Review 118
- Our Authors.** 122

К ЮБИЛЕЮ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ УЛГПУ ИМ. И. Н. УЛЬЯНОВА

УДК 378

ББК 72.5

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-8-10

Слово главного редактора

Мальцева Анжела Петровна,

доктор философских наук, главный научный сотрудник, главный редактор научного журнала «Поволжский педагогический поиск», Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Представлен обзор статей преподавателей кафедры психологии педагогического университета.

Ключевые слова: педагогический журнал, слово главного редактора, А. П. Мальцева, кафедра психологии, юбилей кафедры, подборка статей, рефлексия, анализ, педагогический университет, психопедагогика, профессия психолога, тренинг, подростковая девиантность, идентичность подростков, психология религиозных переживаний, детская психология, представления о женщине, рилив арт-терапия, копинг-стратегии, диалектическое мышление у детей, профессиональная самореализация, психолого-педагогическое сопровождение.

The Word of the Editor-in-Chief

Maltseva Angela P.,

Doctor of Philosophical sciences, Chief Researcher, Editor-in-chief, scientific journal «Volga region pedagogical search», Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The chief editor reviews the articles of teachers of the Department of Psychology, noting the main advantages of the specialists, highlighting the main areas of their scientific interest and the main lines of the research.

Keywords: pedagogical journal, word of the Editor In Chief, A. P. Maltseva, Department of Psychology, anniversary of the department, selection of articles, reflection, analysis, pedagogical university, psychopedagogy, psychology profession, training, teenage deviance, adolescent identity, psychology of religious experiences, children psychology, ideas about women, relief art therapy, coping strategies, dialectical thinking of children, professional self-realization, psychological and pedagogical support.

Вниманию читателей первого в 2019 году номера журнала предоставляются статьи членов кафедры психологии факультета педагогики и психологии УлГПУ им. И.Н. Ульянова. Все они были подготовлены в ответ на решение членов кафедры отразить и проанализировать все то, что было сделано каждым преподавателем за годы научно-практической и преподавательской деятельности, предъявить научному сообществу то лучшее, что характеризует их сегодня как ученых-исследователей и практикующих психологов. Из полученных материалов было отобрано 14 одобренных рецензентами текстов, один из которых – феноменологический очерк об истории кафедры, три – эссе о развитии исследовательской идеи (Брагина Е. А., «Представления о женщине в молодежной среде: итоги серии исследований»; Зинурова Р. Р. «Диалектическое мышление: теория и практика развития у детей дошкольного возраста») и эссе об индивидуальном поиске сферы приложения накопленных знаний (Резник А. И., «Моё открытие тренинга»), остальные – научные статьи.

Члены кафедры психологии условно могут быть разделены на «преимущественно практиков» и «преимущественно теоретиков», хотя у последних наблюдаются постоянные погружения в реальные среды, а в производимых ими выводах и заключениях всегда присутствует эмпирическая составляющая. Этим может быть объяснена некоторая разностильность поданных в журнал текстов.

Предваряет подборку статей феноменологический очерк Сергея Даниловича Полякова и Александра Ивановича Резника, посвященный истории кафедры психологии. Написанная в живой и интересной манере, эта статья, тем не менее, содержит результаты всесторонней рефлексии работы научного коллектива единомышленников, рассуждения об институциональной, психологической, исторической, организационной сторонах процесса становления кафедры. В силу этого статья будет интересна специалистам по психологии коллектива, организационной психологии, истории и философии науки, а также историкам, изучающим советский период отечественной истории.

Судя по представленным работам, все исследовательские усилия ученых кафедры, так или иначе, в той или иной степени детерминированы работой в педагогическом университете. Это видно по статье Анны Александровны Тихоновой, посвященной особенностям выбора студентами профессии психолога, это отразилось в работе Ирины Александровны Николаевой о проблемах профессиональной самореализации будущих психологов. Исключительно важна статья профессора Полякова о становлении и проблематизации предмета психопедагогики. Это новое направление в науке развивается благодаря исследованиям, проводимым Сергеем Даниловичем в стенах педагогического университета.

Особое направление поисков психологов кафедры – разработка и выяснение эффективности различных «совладающих» стратегий, методик оказания психологической помощи. Об этом – статья Гурылевой Любови Владимировны и Кабальдиной Татьяны Владимировны о пластилиновой рилев арт-терапии, которую авторы предлагают использовать в профилактике девиантного материнства. Интересна работа Зинуровой Риммы Рефкатовны и Митрохиной Дарьи Игоревны об особенностях выбора копинг-стратегий в конфликтной ситуации учащимися военного училища и гимназистами. Особенно стоит отметить исследования стратегий преодоления стрессовых ситуаций, используемых родителями совершеннолетних детей с ОВЗ, проведенные Надеждой Александровной Трениной и Лилией Алмазовной Белозеровой.

Знакомство со статьями членов кафедры психологии приводит к пониманию того, что этому коллективному субъекту университетской жизни свойственны и творческий

поиск, и изобретательность, и неожиданные повороты исследовательской мысли. Свидетельством сказанному могут стать изыскания Аверьянова Петра Геннадьевича и Стрюковой Галины Александровны в области психологии религиозных переживаний.

Очень важное направление научно-исследовательской деятельности кафедры связано с проблемами психологии подростка. С большим уважением читатель должен отнестись к работе Инны Алексеевны Семикашевой, многие годы занимающейся исследованием подростковой девиантности с учетом идентичности молодых людей (юношей и девушек). Особая социальная значимость характерна и для усилий Скрипичниковой Ирины Владимировны и Перцевой Натальи Александровны отыскать эффективные психолого-педагогические средства и инструменты предотвращения девиантного поведения подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Не трудно заметить, что все авторы принадлежат к одной научной традиции, являются носителями схожих ценностей. Сформировавшиеся на кафедре неповторимая корпоративная культура, некоторая парадигмальная общность интеллектуальной активности ее членов позволяют говорить об успешно обретенной групповой идентичности. Мнение заведующего кафедрой психологии всегда весомо, заключения кафедры авторитетны, поскольку коллективный субъект университетской жизни действует неизменно творчески, ответственно и в достаточной степени независимо, внушая тем самым уважение к себе со стороны других, “естественных” и “социогуманитарных”, кафедр.

Не сомневаюсь, что материалы номера составят интереснейший объект исследований для представителей различных наук, начиная от психологии, и кончая науками об управлении. Очень важно, на мой взгляд, изучать становление университетских кафедр как групп единомышленников, коллективных субъектов гражданского общества, лабораторий социально значимых идей. Необходимо изучать историю университета как места, где проводят большую часть своей жизни созидатели социально полезных практик и хранители научных традиций, поставщики смыслов для горожан и разработчики технологий для предприятий и организаций города и области.

УДК 159.99

ББК 88.42

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-11-19

История кафедры психологии УлГПУ им. И. Н. Ульянова: феноменологический очерк

Поляков Сергей Данилович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Резник Александр Иванович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Очерк С.Д. Полякова и А.И. Резника описывает процессы становления и развития кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического института (университета) с точки зрения преподавателей, проработавших на кафедре значительное время. Лейтмотив очерка: как внешние социальные и социально-образовательные «изменения» создавали вызовы профессионализму и сплоченности кафедры, и как кафедра на них отвечала. Статья охватывает значительный временной промежуток жизни кафедры – с 1969 по 2008 год. Статья будет интересна специалистам по психологии коллектива, организационной психологии, истории и философии науки, а также историкам (советский период отечественной истории, новейшая история).

Ключевые слова: университет, университетская кафедра, кафедра психологии, становление, «героическое время», стабилизация, Ульяновский государственный педагогический университет.

History of ULSPU Department of Psychology: Phenomenological Essay

Poliakov Sergey D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Reznik Aleksander I.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The essay by S. Poliakov and A. Reznik describes the processes of forming and developing the Department of Psychology of Ulyanovsk State Pedagogical Institute (University) from the point of view of teachers who have worked in the department

for considerable time. The authors tell us how external social and socio-educational “changes” created Challenges to the professionalism and cohesion of the department, and how the department responded to them. The article covers a significant period of time (1969 - 2008). The article will be interesting to specialists in collective psychology, organizational psychology, history and philosophy of science, as well as historians (the Soviet period of national history, recent history).

Keywords: university, university department, department of psychology, formation, “heroic time”, stabilization, Ulyanovsk State Pedagogical University.

1. Преамбула. Эта статья во многом носит феноменологический характер. Она описывает историю становления и развития кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического института (университета), как она отложилась в памяти авторов, которые почти в одно время (в 1981 году) пришли работать на кафедру.

Хотя авторы и привлекали к построению текста некоторые записи и документы из личного архива, но преобладающий «материал исследования» и предмет рефлексии составили личные воспоминания и эмоциональные памятные отклики на события в жизни кафедры, в которых они участвовали, или о которых им, тогда начинающим преподавателям, рассказывали старшие коллеги.

2. Становление. Становление кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова (в то время – института) как самостоятельного подразделения приходится на 1969 год и связано с именем первого заведующего кафедрой, кандидата психологических наук Я. В. Большунова. Будучи видным специалистом в области изучения памяти и идеологом «приборных» исследований, он сумел не только убедить институтское руководство в необходимости отделения психологов от педагогов, но и создать при кафедре своего рода психологическую лабораторию, локализовавшуюся в 352-ой аудитории, которая до сих пор является основной учебной аудиторией кафедры. Приборы, закупаемые и конструируемые на кафедре, позволяли изучать и демонстрировать студентам различные психологические феномены: особенности психомоторики, переключение и распределение внимания, внушаемость, конформность, групповое взаимодействие и пр. Создание и обслуживание лабораторного оборудования осуществлял учебный мастер – уникальный специалист своего дела В. С. Николаев. Хозяйство самой кафедры многие годы вела ее «ангел-хранитель» В. А. Куликова.

Коллектив кафедры в 1970-е годы состоял из 9 человек. Большинство преподавателей – Я. В. Большунов, В. М. Соловьев, Н. М. Гнедова, Л. М. Кузьминых, Р. С. Петровичева и Н. Ф. Бородулина – специализировались в области психологии познавательных процессов. В. И. Белозерцева – единственная, кто имел базовое психологическое образование – защитила кандидатскую диссертацию по патопсихологии. К. А. Сабитов проводил инженерно-психологические исследования. З. В. Кузьмина и Ю. В. Синягин в рамках сотрудничества с лабораторией видного отечественного психолога А. В. Петровского занимались психологией личности и коллектива.

С момента зарождения кафедры ее члены вели активную научную и просветительскую работу. Они составили костяк Ульяновского отделения Общества психологов СССР, куда входили также психологи из Куйбышева и Тольятти. Сотрудники кафедры – неизменные участники всех съездов Общества психологов СССР, многих Всесоюзных и Всероссийских конференций и симпозиумов. В течение ряда лет с завидным постоянством издавались кафедральные сборники научных статей с участием столичных

психологов из института Общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР [Вопросы психологии личности 1977; Личность в общении и деятельности 1985; Личность и межличностные отношения в коллективе 1988; Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности 1981].

После отъезда Я. В. Большунова в Новосибирск заведовать кафедрой стала З. В. Кузьмина, поддерживавшая развитие «приборной» линии. В 1980 году ее сменил В. М. Соловьев, возглавивший в те годы и Ульяновское отделение Общества психологов СССР.

В 1981 году состав кафедры расширился: были приняты на работу нынешние старожилы кафедры – А. И. Резник и С. Д. Поляков. В этот же период кафедра начинает получать первые заказы на прикладные исследования – производство судебно-психологических экспертиз. Первоначально эта работа осуществлялась триадой (В. И. Белозерцева, Ю. В. Сиягин и А. И. Резник), затем образовался тандем А. И. Резник и Ю. В. Сиягин, позже к ним присоединился А. И. Федоров.

В связи с постановкой новых задач обостряется интерес сотрудников кафедры к диагностическому инструментарию: начинает добываться и накапливаться банк личностных опросников и проективных тестов – методов, использование которых в то время в академической среде, мягко говоря, не приветствовалось. Вообще, «зашоренность» тогдашнего преподавания психологии в вузе наглядно демонстрирует почти анекдотический случай, происшедший в Ульяновском пединституте в середине 80-х годов. Во время встречи преподавателей вуза с их коллегами из ФРГ один из немецких психологов поинтересовался, какую психологию изучают советские студенты. Наш преподаватель с гордостью доложил: «Общую, возрастную и педагогическую». «Нет, нет, – упорствовал психолог из Германии, – я спрашиваю, какую психологию вы преподаёте?» Далее последовали немая сцена и серьезная заминка в беседе, длившаяся все то время, пока переводчик пытался пояснить советскому ученому, что его немецкого коллегу интересует, какое направление психологии – бихевиоризм, психоанализ или гуманистическая психология – лежит в основе преподаваемых дисциплин. Разумеется, наш преподаватель знал об этих направлениях, но сама идея построения курса на платформе одной из зарубежных школ представлялась ему немыслимой

2. «Героическое время». Начиная с середины 1980-х годов в психологическом сообществе страны происходит целый ряд важных событий: интенсивный рост практической психологии, знакомство с мировой психологической наукой и практикой, институциональное оформление деятельности психологов образования и многое другое. Кафедра психологии Ульяновского пединститута была «на стремнине» этих процессов.

С избранием в 1985 году заведующим кафедрой Ю. В. Сиягина прикладная проблематика кафедры существенно расширилась. В 1986 году был заключён один из первых в институте хозяйственных договоров с производственным объединением «Комета» – передовым предприятием нашего города и своей отрасли. Коллектив, в составе Ю. В. Сиягина, Н. М. Гнедовой, О. И. Ефимовой, С. Д. Полякова, А. А. Чунаева, Е. Л. Омельченко, В. Ф. Гусева, Т. В. Зотовой и Е. Ю. Литвиновой и под руководством Генерального директора предприятия, Героя Социалистического Труда В. П. Краснова, проводил научно-практическое исследование по теме «Условия совершенствования социально-психологического климата первичных производственных коллективов» и обучал по этой тематике руководителей низшего и среднего звена предприятия. По материалам этой работы было издано коллективное методическое пособие «Социально-психологические аспекты управления» [Социально-психологические аспекты управления 1988].

Дальнейшему развитию прикладной тематики способствовало включение в состав

кафедры О. И. Ефимовой. Выпускница МГУ, аспирантка одного из лидеров становления социальной психологии в стране Г. М. Андреевой, она успела познакомиться с новым для того времени методом – психологическим тренингом и увлекла этой идеей наиболее активную часть кафедры. По ее приглашению в 1987 году Л. А. Петровская – один из первых отечественных психологов, освоивших эту эффективную технологию, провела тренинговую группу со студентами и преподавателями Ульяновского пединститута. С этого времени преподаватели кафедры начинают включать тренинговые методики в учебные занятия по психологии (пионерами этого стали Н. М. Гнедова и О. И. Ефимова).

В 1988 году в рамках всесоюзной Педагогической Творческой Учебы педагогов состоялся первый массовый мини-тренинг с учителями городских школ и профессиональных училищ. Его организаторами и ведущими выступали преподаватели кафедры Н. Ф. Бородулина, Н. М. Гнедова, О. И. Ефимова, С. Д. Поляков, Ю. В. Синягин, Е. Ю. Худобина.

С возвращением из аспирантуры А. И. Резника и Е. Ю. Худобиной тренинговая тематика получила дополнительный импульс. В 1989 году на базе открывшегося в Ульяновске филиала МГУ была основана одна из первых в стране «Школа менеджеров», ставившая своей целью формирование руководителей нового типа. Для их обучения А. И. Резник и Е. Ю. Худобина в соавторстве с преподавателем филиала МГУ Н. Ю. Щербаковой разработали управленческий тренинг – прообраз современных бизнес-тренингов. Вскоре заказы на подобную образовательную услугу стали поступать и из других государственных и хозяйственных структур.

Это побудило авторов к поиску новых, как можно более совершенных технологий проведения тренингов, следствием чего стало освоение и популяризация входившего тогда в моду нейролингвистического программирования. В свою очередь выпускники «Школы менеджеров» создали своеобразную неформальную организацию – городской Клуб деловых людей, в деятельности которого активное участие принимали А. И. Резник и Е. Ю. Худобина.

Осваивались и другие формы практической работы. Так, в 1990 году, по инициативе О. И. Ефимовой был учрежден городской «телефон доверия» для телефонного консультирования людей, попавших в трудные жизненные ситуации.

В 1989 году часть кафедры (Н. Ф. Бородулина, О. И. Ефимова и Ю. В. Синягин) «десантируется» в недавно открывшийся Ульяновский филиал Московского Университета для создания в нём кафедры психологии. Возглавил новый коллектив Ю. В. Синягин. После его ухода с поста заведующего кафедрой некоторое время возглавляли С. Д. Поляков и Е. Ю. Худобина, а с 1993 по 1999 год – А. И. Резник.

В эти же годы происходит событие, коренным образом изменившее облик кафедры. В связи с введением в образовательных учреждениях должности психолога возникает острая необходимость в подготовке кадров соответствующей квалификации. Ульяновский педагогический институт одним из первых в стране откликнулся на этот запрос. Уже в 1988 году по инициативе декана естественно-географического факультета А. Ф. Зинковского и заведующего кафедрой психологии Ю. В. Синягина на факультете было создано отделение психологии. В следующем году сотрудники кафедры совместно с университетскими психологами включаются в работу 9-месячных курсов по подготовке школьных психологов на базе Ульяновского филиала МГУ, а спустя еще год в рамках хозяйственного договора с областным Управлением образования аналогичные курсы открываются на базе кафедры.

Это потребовало от сотрудников кафедры немалых усилий: к тому времени вузовские психологи в масштабах всей страны не располагали ни учебным планом, ни

учебными программами, ни даже самой концепцией обучения новой специальности. Разработка этих проблем была начата А. И. Резником, Е. Ю. Худобиной, Н. М. Гнедовой и С. Д. Поляковым; огромную помощь в реализации их замыслов оказал новый декан естественно-географического факультета Е. С. Хуторецкий, смело шедший на изменение учебного плана и увеличение часов, отводимых на обучение.

Созданная авторским коллективом кафедры концепция подготовки психологов предусматривала глубокое изучение опыта современных зарубежных и отечественных психологических школ, освоение знаний по возрастной, педагогической, социальной, клинической и семейной психологии, овладение навыками диагностической, консультативной и коррекционной работы с детьми. Это потребовало участия специалистов, которыми кафедра к тому времени не располагала. Поэтому в первой половине 90-х годов происходит стремительное расширение и обновление кадрового состава кафедры. Одним из самых первых «приобретений» стало включение в ее состав Е. А. Брагиной – признанного специалиста в области клинической психологии. Возвратившаяся из аспирантуры Е. Ю. Литвинова приняла эстафету у Е. Ю. Худобиной по обучению студентов консультативной, психотерапевтической и психокоррекционной работе. Выпускник психологического факультета Харьковского университета А. И. Федоров приступил к преподаванию семейной психологии. И. А. Семикашева (И. А. Симагина) разрабатывает курс «Девиантное поведение подростков», а И. В. Скрипичникова обучает будущих психологов методам психологического исследования и диагностики.

Вскоре отделение психологии становится своего рода «элитной» студенческой группой. Их успеваемость намного превышает средний балл по университету. Без участия студентов-психологов не обходилось ни одно общеинститутское культурное мероприятие. По их инициативе учреждается и регулярно проводится вузовский День психолога, зажигательные «капустники» которого собирают огромные студенческие аудитории. Вероятно, это и побудило руководство вуза создать в 1992 году аналогичное отделение на факультете дошкольной педагогики и психологии.

В 1993 году состоялся первый выпуск отделения психологии, и в распоряжении кафедры появился серьезный источник пополнения и обновления ее состава. Выпускники отделения – О. Г. Горлач, С. В. Данилов, О. А. Штырлина, И. А. Семенова, Н. Ю. Старостина, Г. П. Егорова, Т. А. Грачева, Т. В. Кутузова, В. И. Кавардакова, О. А. Абрамова в разные годы работали, а некоторые и до сих пор работают преподавателями кафедры.

Свежая струя, привнесённая молодыми преподавателями, выросшими в новых традициях, не замедлила сказаться не только на качестве подготовки психологов, но и на преподавании психологических дисциплин студентам «школьных» факультетов. Традиционная академическая парадигма, на программах и учебниках которой воспитывались целые поколения будущих педагогов, стремительно и почти без сопротивления уступает свои позиции новым взглядам. Свою основную цель кафедра видела в подготовке учителя особого типа – эрудированного, владеющего навыками практической психолого-педагогической работы, мотивированного на субъект – субъектные отношения с детьми.

В рамках решения этой общей задачи складывается несколько направлений преподавания психологии. Значительную среди преподавателей кафедры популярность приобрел подход, предполагающий вооружение студентов приемами профессиональной работы с детьми. В практику преподавания активно внедряются психологические тренинги, ролевые и деловые игры, анализ конкретных педагогических ситуаций в групповых дискуссиях и баллинтовых группах.

Другое направление в деятельности преподавателей концентрировало внимание на ценностно-ориентационной стороне педагогической работы, на формировании у студентов адекватной профессиональной позиции. Способы решения этой задачи, «запущенные» сотрудниками кафедры, предполагали лично ориентированные тренинги, «погружение в детство», специально организованные процедуры личностного и профессионального самоопределения.

В рамках еще одного подхода, сформировавшегося в эти годы на кафедре, ставились задачи повышения общекультурного уровня студентов, формирования у них научного склада мышления, своеобразной терпимости по отношению к различным, а не только научным, формам человеческого знания.

Ряд преподавателей кафедры видели свою прямую задачу в психологической адаптации студентов к вузовской жизни, решении их личностных проблем, совершенствовании межличностных отношений. Это направление работы, приобретающее характер психологической помощи, включало освещение наиболее важных вопросов человеческих взаимоотношений, проведение психологических тренингов, индивидуальное консультирование и терапию.

Проделанная работа получила высокую оценку со стороны Министерства образования Российской Федерации. В 1993 году кафедра была привлечена к разработке первых Государственных образовательных стандартов по дисциплинам психолого-педагогической подготовки и подготовки по специальности 020400 – Психология. Большинство оригинальных учебных программ и концептуальных положений, выработанных кафедрой, легли в основу этих стандартов. Приказом Министерства образования РФ заведующий кафедрой А. И. Резник, принимавший непосредственное участие в разработке, был включен в состав Научно-методического совета по психологии Учебно-методического объединения по общим проблемам педагогического образования.

Проводимая кафедрой подготовка психологов поставила перед ней еще один не менее острый вопрос – об эффективном использовании новоиспеченных специалистов. В то время и руководители школ, и органы управления системой образования имели смутное представление о деятельности школьного психолога, его функциональных обязанностях, технологии работы и организации школьной психологической службы на уровне города и региона. Начиная с 1990 года, кафедра психологии активно включается в разработку этой проблематики. Силами сотрудников кафедры проводятся семинары, фокус-группы и организационно-деятельностные игры с учителями, психологами и работниками управления образованием, по материалам которых и создавалась модель деятельности школьной психологической службы. На кафедре разрабатывается диагностический и коррекционный инструментарий для школьных психологов, пишутся учебные и учебно-методические пособия, издается сборник научных статей «Актуальные проблемы школьной психологической службы». В 1995 году по результатам проделанной работы А. И. Резником был сделан доклад на Коллегии Министерства образования Российской Федерации.

Важной вехой в становлении кафедры стало ее сотрудничество с РИПКРО – Республиканским институтом повышения квалификации работников образования (позже – Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования). Участие А. И. Резника в Международной Программе переподготовки преподавателей психолого-педагогических дисциплин, организованной сотрудниками РИПКРО Ю. И. Турчаниновой и Э. Н. Гусинским при поддержке Международного фонда «Культурная инициатива», позволило придать достижениям кафедры в области

подготовки психологов определенную известность. Преподаватели кафедры в течение нескольких лет привлекались к работе на курсах переподготовки психологов, организованных на базе Института повышения квалификации работников образования республики Марий-Эл и Городского отдела народного образования г. Рязани.

Не менее полезным приобретением стало привлечение А. И. Резника к научному руководству в аспирантуре РИПКРО. Это было как нельзя кстати: резко помолодевший состав кафедры остро нуждался в скорейшем «остепенении». Благодаря сотрудничеству с РИПКРО пять молодых сотрудников кафедры (И. Г. Егорова, С. В. Данилов, И. А. Семёнова, И. В. Скрипичникова, В. И. Кавардакова) закончили аспирантуру, а первая четверка успешно защитила кандидатские диссертации по психологии.

Другим направлением научных исследований кафедры в этот период стала разработка психолого-педагогических проблем образования. На этой линии опорой стало взаимодействие с только что появившимся в Москве исследовательским Институтом педагогических инноваций, который возглавил видный отечественный психолог В. И. Слободчиков. Особенностью деятельности этого института была последовательная ориентация на междисциплинарность в исследовании образования и в анализе практик образования.

Сотрудничество преподавателей кафедры с Институтом педагогических инноваций подталкивало к междисциплинарному подходу в психолого-педагогической подготовке студентов школьных факультетов и повышении квалификации ульяновских педагогов.

Запуск такого подхода в деятельности кафедры связан с работой С. Д. Полякова. Его участие в 1989 – 1992 годах во ВНИКе (временном научно-исследовательском коллективе) «Коллективное творческое воспитание» (форма существования лаборатории воспитательных инноваций в институте Слободчикова, руководитель лаборатории – О. С. Газман) позволило в практической работе с педагогами разных регионов России освоить методы интенсивной психолого-педагогической работы типа инновационных игр, творческих лагерных сборов педагогов и т.п.

Приземлением этих форм «на ульяновскую почву» стала хоздоговорная работа кафедры психологии по инновационному развитию педагогов по заказу Областного управления образования (1991 – 1992 годы) и многолетняя (1990 – 1996 годы) работа с педагогами и психологами Гимназии № 33 г. Ульяновска по введению и сопровождению экспериментальной должности «освобождённого классного руководителя (воспитателя)».

В эти годы 33 гимназия становится одной из основных площадок, в которых преподаватели кафедры участвуют в психологическом сопровождении образовательных инноваций. Кроме С. Д. Полякова (консультации по программе введения должности освобождённого классного руководителя) с педагогами и психологами гимназии работают Н. М. Гнедова (консультации по реализации программы развивающего обучения Эльконина – Давыдова) и А. И. Резник (консультации по деятельности школьных психологов). Участие в этих программах и их реализация в новых условиях стали одной из основ докторской диссертации С. Д. Полякова по проблемам теории и практики распространения инноваций в воспитании, которую он защитил в 1994 году.

С 1996 года началась «грантовская эпоха» в деятельности кафедры. Первым стал грант РФФИ (1996 – 1998 годы) на исследование «Психолого-педагогические условия развития индивидуальности личности в учебном процессе» (С. Д. Поляков – руководитель, участники со стороны кафедры психологии: А. И. Резник, Г. В. Морозова, И. Г. Егорова). К экспериментальной работе в рамках этого проекта впервые привлечена группа

учителей города и области, для которых был организован специальный обучающий и развивающий курс педагогов-экспериментаторов в сфере педагогической психологии. В 1999 году на основе исследования в московском издательстве участниками проекта была выпущена книга «Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе» [Поляков, Резник, Морозова, Егорова 1999], которая до сих пор активно цитируется в работах по проблемам личностно-ориентированного образования.

Этот и последующие исследовательские проекты, реализуемые преподавателями кафедры на стыке психологии и педагогики, постепенно осознавались как специфическое научное направление – психопедагогика, предметом которого является влияние конкретных педагогических факторов (организационных, технологических) на психологические характеристики учащихся и педагогов.

С середины 90-х годов кафедра психологии начинает осваивать новое поле деятельности – политическую психологию. В 1996 году, по заказу Исполнительного комитета Ульяновской региональной общественной организации Всероссийского общественно-политического движения «Наш дом – Россия», силами кафедры проводится социологическое исследование по выявлению политических настроений и предпочтений населения в рамках избирательной кампании по выборам Президента Российской Федерации. Успешное выполнение этой работы стимулировало поступление аналогичных заказов со стороны местных политических структур: в конце того же года сотрудники кафедры включаются в избирательную кампанию по выборам Главы администрации Ульяновской области. В дальнейшем подобная работа осуществлялась кафедрой с завидной периодичностью, включая ее участие в избирательной кампании по выборам Президента РФ в 2000 году. В совокупности с предыдущими наработками это дало основание открыть еще одно направление научных исследований кафедры – организационное консультирование как ресурс развития общества, государства, политики и бизнеса.

Важную стабилизирующую роль в жизни кафедры в эти годы сыграли ее лаборанты. Благодаря Галине Викторовне Мартыновой несколько анархичный стиль повседневного быта кафедры приобрёл упорядоченность. Лариса Витальевна Тюткина тонко и тактично создавала на кафедре атмосферу домашнего уюта, заботясь как об озеленении кабинета, так и о поддержании образцовой чистоты и порядка.

4. Стабилизация. К концу 90-х годов можно было говорить о сложившейся, даже устоявшейся атмосфере кафедры как преподавательского, научного и человеческого объединения. Разделяемые практически всеми членами кафедры творческие ориентиры в преподавании психологии, дружелюбная атмосфера, отчётливые научные интересы, стремление осознавать и защищать свои профессиональные позиции стали неотъемлемыми чертами и «спокойных», и «проблемных» периодов истории кафедры.

В 1999 году А. И. Резника на посту заведующего кафедрой сменила Е. А. Брагина. После ее ухода в декретный отпуск в 2001 году ректорат университета предложил на должность заведующего кафедрой приехавшего в Ульяновск доктора психологических наук, специалиста по психологии музыкальной деятельности Л. Л. Бочкарева. Кафедра встретила нового заведующего с настроенным, но достаточно доброжелательным любопытством. Однако его отношения с коллективом не сложились. Стиль преподавания и общения нового заведующего со студентами и преподавателями настолько противоречил сложившимся кафедральным нормам и институтам, что не могло не привести к нарастающим от события к событию конфликтам. К концу 2001 – 2002 учебного года ректорат осознал необходимость предложить Л. Л. Бочкареву уволиться.

В 2002 году ректорат предложил на пост заведующего кафедрой нового человека

– выпускницу факультета дошкольного воспитания, специалиста по детской психологии, кандидата психологических наук М. М. Силакову. Обжѣгшись на предыдущей истории, кафедра встретила Марину Михайловну настороженно. Но в течение года, исполняя обязанности заведующего, Марина Михайловна сумела найти общий язык со многими преподавателями и сначала не мешала, а потом и поддержала сложившийся на кафедре стиль работы. Началась эпоха стабилизации деятельности кафедры.

Продолжались выпуски отделения психологии на естественно-географическом факультете и факультете дошкольной педагогики и психологии. Преподаватели стали получать новые научные гранты РГНФ. Е. А. Брагина исследовала представления девушек о материнстве, И. А. Семикашева – личность девиантных подростков, А. И. Федоров – проблему временной перспективы личности, С. Д. Поляков – экспериментальные основы психопедагогики. А. И. Резник с головой ушел в тренерскую работу.

В 2004 году при кафедре психологии открылся «Психологический центр», который возглавила И. А. Семикашева. Его основные направления: психологическую помощь студентам всех факультетов университета; on-line консультирование студентами 5 курса отделения психологии населения на специально созданном сайте, организация сотрудничества с психологическими центрами города.

В 2009 году кафедра избрала М. М. Силакову на новый срок, и стартовали новые проекты, возникли новые Вызовы. Кафедра психологии Ульяновского государственного педагогического университета вступила в суровую современность.

Источники и литература:

1. Вопросы психологии личности: Межвузовский сборник. Ульяновск: УГПИ им. И. Н. Ульянова, 1977. 110 с.
2. Личность в общении и деятельности: Межвузовский сб. научных трудов. Ульяновск: УГПИ им. И. Н. Ульянова, 1985. 117 с.
3. Личность и межличностные отношения в коллективе: Межвузовский сборник научных трудов. Ульяновск: УГПИ им. И. Н. Ульянова, 1988. 185 с.
4. Поляков С. Д., Резник А. И., Морозова Г. В., Егорова И. Г. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе. М.: Сентябрь, 1999. 144 с.
5. Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности: Межвузовский сборник: Ульяновск, 1981. 122 с.
6. Социально-психологические аспекты управления. / Под ред. В. П. Краснова, Ю. В. Синягина. Москва – Ульяновск: НПО Марс, 1988. 125 с.

НАУЧНО - ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.77

ББК 88.6

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-20-30

Психопедагогика: становление и проблематизация предмета исследования

Поляков Сергей Данилович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена становлению психопедагогики как прикладной психологии образования. Анализируется происхождение термина «психопедагогика», обсуждаются различные его толкования. Определяется предмет психопедагогики как самостоятельной области научного исследования. Анализируется специфика предметов психопедагогики обучения и психопедагогики воспитания. Приводятся результаты экспериментальных исследований, основанных на модели предмета психопедагогики. Показываются изменения в трактовке предмета психопедагогики по мере её развития. Обсуждается место психопедагогики в психологии образования. Намечаются возможные темы и задачи будущих психопедагогических исследований.

Ключевые слова: психология образования, психопедагогика, психопедагогика обучения, психопедагогика воспитания, проблематизация предмета исследования, предмет психопедагогики.

Psychopedagogy: Formation and Problematization of the Case Study

Poliakov Sergey D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the formation of psycho-pedagogy as an applied psychology of education. The origin of the term “psychopedagogy” is analyzed, its various interpretations are discussed. The subject of psychopedagogy is defined as an independent field of scientific research. The specificity of the subjects of psychopedagogical education is analyzed. The results of experimental studies based on the model of the subject of psychopedagogy are presented. Changes in the interpretation of the subject of psychopedagogy are shown. The place of psychopedagogy in the psychology of education is discussed. Possible topics and tasks for future

psychopedagogical research are outlined.

Keywords: psychology of education, psychopedagogy, psychopedagogy of education, psychopedagogy of upbringing, problematization of case study, subject of psychopedagogy

1. Предпосылки. Развитие любой науки ведёт к её дифференциации, дроблению, выделению из «тела» науки новых более узких областей исследования с новым предметом, а иногда и с новыми методами исследования.

Но развитие науки это и её интеграция с другими науками и областями исследования, выходящими за её рамки. Такая интеграция приобретает междисциплинарный характер, если в новой отрасли соединяются научные аппараты объединяющихся наук или научных отраслей.

Подобные процессы происходят в последние десятилетия и с такой вроде бы устоявшейся психологической наукой как педагогическая психология.

Судя по числу предлагаемых альтернатив [Бордовская, 2004; Поляков, 2011], процесс дифференциации и интеграции психолого-педагогической науки – явление не «искусственное», а «естественное», мы свидетели очередной стадии ее развития.

Педагогическая психология (в англоязычном варианте Psychology of education) складывалась во многом параллельно со становлением психологии как самостоятельной науки, и происходило это в последнюю треть XIX – начале XX века. Её предмет определялся двояко: как применение психологических знаний в образовательном процессе («прагматическая трактовка») и как объяснение образовательного процесса психологическими идеями, концепциями, закономерностями («исследовательская трактовка»).

Если первоначально лидировал первый взгляд на педагогическую психологию (в какой-то мере он распространён и в наши дни), то в двадцатом веке, по мере складывания общепсихологических концепций, которые могли бы служить объяснительными схемами для понимания образовательного процесса (бихевиоризм, когнитивная психология, культурно-историческая теория, деятельностный подход и, позже, гуманистическая психология), стала лидировать вторая трактовка.

Развитие педагогической психологии в контексте «исследовательской трактовки» создало богатый арсенал идей, обосновывающих и порождающих новые образовательные практики: в России – это складывающиеся в 1960 – 1980-е годы системы развивающего обучения Эльконина – Давыдова, Занкова, Якиманской и др. Введение этих психологизированных практик обучения делало учебный процесс вариативным, где не все психологические закономерности традиционного образовательного процесса были актуальны. Происходящее подталкивала как педагогов, так и психологов к выбору новых психолого-педагогических областей исследования и к поиску новых обозначающих их терминов. Указанные процессы приобрели отчетливые очертания в отечественной педагогической психологии с начала 1980-х годов. Примерно в это же время в научный оборот был введен новый термин «психопедагогика».

В выступлениях советских педагогов и психологов термин «психопедагогика» начал встречаться в 1980-е годы. По крайней мере, в материалах Круглого стола «Педагогика и психология» (1981) Н. Д. Зверев, ссылаясь на Б. Г. Ананьева, отзывается об идее психодидактики как возможной междисциплинарной области исследования учебного процесса, а И. Я. Лернер предлагает говорить не только о психодидактике, но и о психопедагогике в целом [Круглый стол 1981]. В выводах по Круглому столу, написанных В. В. Давыдовым и М. Н. Скаткиным, авторы призывают к осторожности в введении новых

названий, напоминая, что для появления новой науки необходима работа по определению её предмета.

Откуда же взялось слово «психопедагогика» в отечественном психолого-педагогическом дискурсе? Можно предположить две версии: либо это отечественный неологизм, отражающий необходимость конкретных психолого-педагогических исследований, либо кто-то (И. Я. Лернер?) прочитал, изданную в 1979 году на английском языке книгу E. Stones «Psychopedagogy» [Stones 1979]. В 1984 году книга Стоунса была переведена на русский язык и опубликована в СССР [Стоунс 1984], и с этой поры интеллектуальная общественность стала пользоваться указанным термином все чаще и смелее.

Э. Стоунс не собирался создавать какую-то новую психопедагогическую науку: второе издание его «Psychology of Education: A pedagogical approach» [Stones 1984]. В «Психопедагогике» 1979 года автор объясняет свою мотивацию написания книги стремлением приблизить педагогическую психологию к функциям обучения, интерпретируемым им как опробование учителем в своей деятельности психологических закономерностей. Он скрупулезно анализирует действия педагогов и учащихся на уроке, но делает это (что важно для дальнейшего изложения) безотносительно организационных форм и педагогических технологий.

Но насколько распространён, как часто используется термин психопедагогика в современной отечественной и зарубежной науке и практике? Информационный поиск в Интернете в поисковой системе Google на 8 января 2019 года дал 49500 адресов, в которых упоминается слово «психопедагогика». Поиск по слову «psychopedagogy» позволил обнаружить 48900 запросов. Аналогичный поиск в феврале 2009 дал 9790 запросов со словом «психопедагогика» и 10220 со словом «psychopedagogy». Однако значения приводимых на этих страницах понятий «психопедагогика» и «psychopedagogy» – различны. Соответствующие источники (и зарубежные, и отечественные) можно разделить на четыре группы.

«Лидируют» ссылки по психопедагогике конкретных деятельностей и сфер (психопедагогика боевых искусств, психопедагогика правоохранительных организаций, психопедагогика военно-морских сил, психопедагогика спорта, экстремальная психопедагогика, психопедагогика аутизма и пр.) Именно в этом духе использовалось слово «психопедагогика» в названии отечественных книг, появившихся в 1980-х – 1990-х годах. По-видимому, первыми из них стали работы Г. Д. Горбунова «Психопедагогика спорта» [Горбунов 1986], И. Ф. Вишняковой «Креативная психопедагогика...» [Вишнякова 1995], Л. М. Фридмана «Психопедагогика общего образования» [Фридман 1997], а также книга автора этой статьи «Психопедагогика воспитания» [Поляков 1996]. В этих книгах термин «психопедагогика» в основном являлся «формулой», объединяющей психологические и педагогические знания, положения, идеи применительно к конкретной деятельности или сфере. Вторая по распространенности группа интернет-адресов отсылает к учебным программам и планам курсов по психологии и педагогике (психопедагогика здесь не более как объединяющее название для таких курсов). Ещё одна группа относится к прецедентам, опыту, описаниям практической работы в контексте психологии и педагогике. Например, в 1991 году в Москве появился Центр практического человекознания «Психопедагогика», (ныне Центр стрессоустойчивости «Психопедагогика»). Меньше всего упоминаний психопедагогике как самостоятельной научной области/науки.

Лейтмотивом движения от педагогической психологии к психопедагогике, как научной отрасли с самостоятельным предметом исследования, стала мысль о специфике

психологических характеристик участников образовательного процесса в зависимости от типа, вида реализуемых педагогических действий и наличных организационно-педагогических условий. Первый, по-видимому, высказал эту идею Б. Г. Ананьев в статье 1964 года [Ананьев 1964]. По Б. Г. Ананьеву, источник развития педагогической психологии как психологии обучения – дидактика, а как психологии воспитания – теория воспитания. Но дидактика и теория воспитания используют понятия, выражающие факты *различных педагогических условий, различных педагогических действий*. Поэтому и психология детей и педагогов, по Ананьеву, в этих условиях будет различной. Более конкретно эта тема развивается уже в другую эпоху, в учебнике И. А. Зимней [Зимняя 1997] и в учебном пособии Л. М. Фридмана [Фридман 1997]. Говоря о задачах педагогической психологии, И. А. Зимняя выделяет задачу **определения связи между уровнем интеллектуального и личностного развития** обучаемого **и формами, методами** обучающего и воспитывающего воздействия [Зимняя 1997] (выделено мною). Ещё более определённо эта позиция высказана в книге Л. М. Фридмана: «... в традиционной педагогической психологии ... обычно рассматриваются и решаются вопросы развития и формирования личности учащегося **без учета, того**, в результате **какой системы** воспитания и обучения это развитие произошло, с помощью **каких методов** это формирование было осуществлено» [Фридман 1997: 6] (выделено мною). При этом высказанная идея не стала в работе Л. М. Фридмана «стержневой». Явного намерения сравнить действие психологических закономерностей в условиях разных педагогических систем или технологий в книге Л. М. Фридмана не обнаруживается. В моей работе «Психопедагогика воспитания» никакого последовательно реализованного представления о психопедагогике как специальной научной области со своим предметом, методами, результатами также нет [Поляков 1996].

Но если внимательно вчитаться в тексты, посвящённые *конкретным* психолого-педагогическим исследованиям этих лет, психопедагогическая идея становится более явной. Например, у И. Д. Фрумина и Б. Д. Эльконина мы встречаем идею «подстройки» образовательных (педагогических) организационных форм, технологий, систем к закономерностям взросления [Фрумин, Эльконин 1993]. В работах Г. А. Цукерман взаимодействия школьников с учителем на уроке рассматриваются как *формы*, влияющие на психологическое содержание этого взаимодействия [Цукерман 1993]. В статьях Н. В. Репкиной [Репкина, 1997], В. И. Моросоновой и Е. Л. Ароновой [Моросонова, Аронова 2004] представлены результаты сравнения психологических проявлений школьников в разных дидактических системах: традиционной, «занковской», «системе Эльконина – Давыдова». Во второй половине 1990-х годов начались собственно психопедагогические исследования и автора этой статьи.

В первом таком исследовании психолого-педагогических условий развития индивидуальности личности в учебном процессе (совместная работа с И. Г. Егоровой, Г. В. Морозовой, А. И. Резником) учителя-экспериментаторы в рамках различных учебных предметов и тем использовали конкретные педагогические формы и приёмы, задаваемые исследователями, с расчётом, что они повлияют на стремление школьников проявить свои личностно-индивидуальные качества (ориентацию на самореализацию, на самоопределение в учебном процессе, на самоанализ себя как ученика) [Поляков, Резник, Морозова, Егорова 1999]. Правда, в этой работе совершенно отчётливого понимания того, что мы имеем дело с неким *специфическим предметом* исследования, еще не было. Понимание предмета психопедагогики как особой сферы научной работы произошло для нас позже.

2. Модель предмета психопедагогики. Ясное представление о предмете

психопедагогики как особой исследовательской области сложилось к 2004 году в совместной работе с С. В. Даниловым, М. В. Ерховой, И. А. Семёновой [Поляков, Данилов, Ерхова, Семёнова 2006; Поляков, 2011]. Его основной посыл – постановка вопроса о закономерном влиянии изменения форм организации педагогического процесса и педагогических технологий на психологические характеристики участников педагогического взаимодействия.

Эти процессы происходят в «клеточке» образования. Этой «клеткой» живого психопедагогического процесса является ситуация непосредственного взаимодействия взрослого в педагогической позиции (стремящегося более или менее целенаправленно обучать, воспитывать, образовывать, развивать, социализировать, окультуривать) и ребенка в образовательной позиции (в той или иной мере воспринимающего, принимающего, осваивающего что-то из учебного и воспитательного содержания).

Возникает вопрос: что во взаимодействии взрослого как педагога и ребенка как ученика происходило, происходит и будет происходить более или менее независимо от культурного и исторического контекстов? Во-первых, более или менее осознанная *ориентация взрослых* участников образовательного взаимодействия на трансляцию, передачу следующему поколению культуры (в том числе через ее трансформацию). Во-вторых, наполнение этого взаимодействия определенным *содержанием культуры* (с педагогической точки зрения – знаниями, способами действий, нормами, ценностями и ценностными отношениями). В-третьих, наличие источников, носителей, «агентов» этого содержания, таких как наличный опыт учащихся (воспитуемых), жизненный опыт педагогов и «культурный материал» (учебные, научные, художественные и прочие тексты словесного, графического и иконического характера).

Со стороны педагога в этом взаимодействии более или менее осознаваемы, целенаправленны три действия: – предъявление ребенку знаковых основ культуры как знаний (научных, практических, моральных и прочих); – предъявление способов действий, вводящих его в культуру и социальность; – мотивирование на освоение и присвоение этих знаний и способов действий.

Со стороны ребенка как ученика и как воспитуемого в этом взаимодействии проявляются: – открытость – закрытость в отношении предлагаемого знания; – освоение предлагаемых способов действий на уровне операций, действий или деятельности; – мотивированность на различные аспекты образовательной ситуации, в том числе, в виде стремления к успеху и избегания неудач.

Образовательный процесс имеет определенную, задаваемую социальностью и культурой структуру и организацию, которые в обобщенном виде мы будем обозначать словосочетанием «*форма образовательного процесса*». В форме образовательного процесса есть две группы характеристик: пространственно-временные рамки образовательной ситуации и задаваемые социальной и культурной традицией способы действий педагога и учеников. К пространственно-временным характеристикам относятся: – та или иная временная организация образовательного взаимодействия (определенность – неопределенность его временных границ, непрерывность или структурированность во времени); – та или иная пространственная организация образовательной ситуации; – связанный с пространственной и временной организацией образовательного взаимодействия состав участников взаимодействия (как количественно, так и в аспекте правил принадлежности к образовательной ситуации: от принудительной обязательности до свободы входа и выхода из нее). Задаваемые социальной и культурной традицией способы действий педагога и учеников по большей части не являются отдельными, отделенными друг от друга. Они включены в более или менее

устоявшиеся в данной педагогической культуре цепочки, последовательности, являются частью некоей системы педагогических действий. В качестве обобщенного названия этой операциональной стороны педагогического действия будем использовать термин «технология». В отношении содержания педагогического процесса эта его операциональная (технологическая) сторона будет выступать структурирующей, организующей силой, то есть, как и пространственно-временная организация образовательного взаимодействия, будет являться его формой. Задаваемые социальной и культурной традицией способы действий педагога и учеников включают: – способы стимулирования принадлежности детей к образовательной ситуации и к активности в ее рамках; – способы предъявления педагогами знаний и способов действий; – способы «тренировки» детей в освоении способов образовательной активности (операций, действий, деятельности).

Перейдем на другой уровень анализа – конкретно-исторический. На протяжении долгого времени в конкретной исторической социокультурной ситуации появлялись различные технологические и организационные формы образовательных ситуаций.

В любой педагогической технологии – и в обучении, и в воспитании – содержатся минимум три компонента: действия педагога, направленные на получение воспитанниками знаковых основ культуры, знаний; действия педагога, обеспечивающие освоение воспитанниками деятельности; а также действия педагога, обеспечивающие актуализацию, поддержку, развитие мотивации, побуждающей ребёнка к «знаниевой» и «деятельностной» активности. Каждый из этих компонентов может существовать (в модельном виде) в двух оппозиционных вариантах: – «знаниевый» – обеспечение знаниями в готовом виде или обеспечение поиска знаний; – «деятельностный» – освоение деятельности по образцу или обеспечение конструирования индивидуального варианта деятельности; – «мотивационный» – поддержка внешней (внедеятельностной) мотивации и поддержка, развитие внутренней (внутридеятельностной) мотивации. Основное содержание культуры (с педагогической точки зрения) – это знание, способы действий, нормы, ценности и ценностные отношения. Содержание педагогического процесса – это комплекс феноменов культуры, актуализируемых, проявляемых, порождаемых, транслируемых в данном процессе и «запускаемых» педагогическими целями. Источниками, носителями, «агентами» этого содержания являются наличный опыт учащихся (воспитуемых), жизненный опыт педагогов и «культурный материал» (учебные, научные, художественные и прочие тексты словесного, графического и иконического характера), соотносимый с целями обучения и воспитания. Эта модель вполне пригодна и для технологической характеристики воспитания. В этом случае просто надо говорить о специфических не учебных знаниях (этических, ценностных, психологических и т. д.) и соответствующих деятельности.

Перейдем к характеристикам форм как пространственно-временной организации образовательного взаимодействия. Эти формы могут быть также представлены в виде оппозиций: – временная закрытость (начало и окончание образовательной ситуации имеют определенные временные границы) и открытость (по крайней мере, один из «краёв» (начало – конец занятия, мероприятия, урока) не имеет точной границы во времени); – «монолитность» (нерасчлененность действий учителя, предъявляемого содержания и способов деятельности на отдельные составляющие) – фрагментарность (дробление урока, занятия, мероприятия на относительно завершённые фрагменты); – социопространственные характеристики участников взаимодействия, их расположение в пространстве («кругом», «рядами», «группами-гнездами», хаотично); – постоянный/переменный состав участников занятия, урока, мероприятия, коллективного дела.

Сочетание всех вариантов технологических и организационных характеристик форм дает множество конкретных типов образовательных ситуаций.

Варианты форм-технологий и организационных форм поддерживаются конкретной социокультурной ситуацией, задающей лишь относительно стабильные, дифференцируемые по культурам и историческим периодам формы.

То, о чем мы до сих пор говорили, относится к культурно-образовательному слою образовательного взаимодействия. Однако содержание образовательного процесса не сводится к культурным текстам и знаково-деятельностному опыту его реализаторов. Другой, культурно-психологический, слой культуры – психические процессы, состояния, характеристики, которые обеспечивают «жизнь» собственно культурного, а точнее, культурно-педагогического слоя. **Но можно ли говорить о закономерных психологических последствиях реализации тех или иных образовательных (технологических и организационных) форм?** В самом общем виде ответ – «да», потому что реализация любых из этих форм – это взаимодействие людей в позициях, соотносимых с культурным и историко-культурным содержанием. Педагогическая позиция (в рамках нашего исследования) – более-менее осознанная ориентация взрослых участников педагогического взаимодействия на трансляцию, передачу следующему поколению культуры (в том числе через её трансформацию). Соответственно, **предметом психопедагогики становятся зависимости психологических характеристик, состояний, а также психологических особенностей взаимодействия детей и педагогов от педагогических форм образовательного процесса.** Задача же психопедагогических исследований – изучение соотношений, связей, взаимозависимостей педагогической формы и психологических явлений (как культурно-психологических феноменов) проявляющихся, а может быть, и порождающихся в рамках данной педагогической формы.

Какие же *психологические феномены*, явления, характеристики соотносимы с заявленными характеристиками технологических и организационных форм? Назовём их в виде модельного списка: – когнитивные процессы (феномены понимания, мышления); – эмоциональные состояния (чувства безопасности, принадлежности, признания за достижения; тревожность); – деятельностные характеристики (действие целеполагания, ориентировочные действия, исполнительские действия, действия контроля и оценивания, рефлексивные действия); – личностные характеристики (мотивы, чувство авторства, самостоятельность); – социально-психологические феномены: особенности восприятия учителя школьниками, особенности групповой идентификации, качество групповых отношений.

Описанная теоретическая модель предмета психопедагогики была положена в основу экспериментальной части нашего исследования [Поляков, Данилов, Ерхова, Семёнова 2006; Поляков, 2011].

3. Учебный эксперимент. Эксперименты проводились по всем выделенным технологическим линиям: знаниевой, деятельностной, мотивационной. В качестве единицы экспериментирования был выбран урок как относительно устойчивая форма педагогической работы. Экспериментальные занятия проводились в шестых – девярых классах, ни один из которых не был значительно опережающим или отстающим от других классов по успеваемости.

В качестве независимых переменных рассматривались пары «технологий»: передача учителем готовых знаний – самостоятельный поиск знаний школьниками, организация деятельности по образцу – обеспечение развития индивидуального варианта деятельности; поддержка, развитие, поддержка внешней (внедеятельностной) мотивации

– развитие внутренней (внутридеятельностной) мотивации. Среди характеристик организационных форм независимыми переменными выступали временная закрытость – открытость («открывался» конец урока), монолитность – фрагментарность (дробление – не дробление урока на относительно завершённые фрагменты) и социопропространственные характеристики урока (традиционное расположение школьников, расположение полукругом и расположение микрогруппами – в «гнездах»). Каждую линию «отрабатывали» двое учителей из разных школ. Всего было проведено 84 экспериментальных урока.

В качестве критерия проявления возможных закономерностей в рамках нашего исследования использовалось следующее правило: соответствующая закономерность считалась установленной, если в какой-то из пар независимой и зависимой переменных, при сравнении одинаковых уроков двух учителей, зависимость проявлялась на статистически значимом уровне не менее 0,05 (при использовании t-критерия). Характеристики учебной деятельности, учебная мотивация, эмоциональное состояние школьников на уроке, учебное самооценивание, восприятие своего класса на уроке как группы и ряд других показателей рассматривались как зависимые переменные. Диагностическим инструментом в эксперименте было задание на шкальное оценивание утверждений, соответствующих зависимым переменным.

Каковы же *основные* результаты проведённых экспериментальных исследований? В экспериментальной работе из общего числа 3276 рассматриваемых связей было выявлено 113 значимых связей между технологическими и организационными педагогическими формами, с одной стороны, и психологическими характеристиками учеников, с другой.

Другие результаты эксперимента:

– Предположения о закономерной связи психологических состояний и характеристик учеников с организационными и организационно-технологическими формами урока в определённой мере подтвердились.

– Более выражена эта связь для психологических характеристик и технологических педагогических форм (в сравнении с парой «психологические характеристики – организационные формы»).

– Достоверное изменение выбранных психологических характеристик происходило чаще при изменении «формы – технологии» в «знаниевой» серии экспериментирования («передача знаний» – «поиск знаний»), чем при изменении «форм – технологий» в «деятельностной» и «мотивационной» сериях.

Из конкретных психологических характеристик наиболее «подвержены» изменениям: – восприятие школьником себя как субъекта познания (чаще в «мотивационной» серии экспериментирования), – восприятие себя как автора планирования учебной работы (чаще в «деятельностной» серии), – восприятие школьником себя как субъекта оценивания и целеполагания (в «знаниевой» серии экспериментирования). Меньше всего повлияли организационные и технологические изменения урока на ситуативную тревожность школьников, оценку своей успешности и образ своего класса на уроке.

4. Эксперимент в сфере воспитания. Опробование психопедагогической модели в исследовательской практике, относящейся к социальному воспитанию, происходило в третьем исследовании [Аверьянов, Петренко, Поляков, Шустова 2010]. Одной из его целей являлась разработка и экспериментальная реализация воспитательной технологии, запускающей мотивацию учеников 7 – 10 классов на освоение способов

конструктивного общения, как деятельности, сензитивной развитию подростков.

Основная серия экспериментирования состояла в проведении учителями-экспериментаторами двух коллективных дел в каждом классе (совместных дел, предполагающих взаимодействие между школьниками в процессе его реализации). *Воспитательная технология* включала: создание проблемной ситуации во взаимодействии школьников, совместный со школьниками анализ проблемной ситуации, создание образа и правил конструктивного («хорошего») общения, применения этих правил в конкретных ситуациях, осмысления, рефлексии школьниками опыта своего взаимодействия в процессе дела. Независимой переменной эксперимента являлся способ организации коллективного дела, зависимой – интерес к способам конструктивного взаимодействия. Методы диагностики – анкетные бланковые опросы.

Результаты исследования:

– В 10-ти экспериментальных классах из 11 выросло число школьников, выделявших как значимые для себя не только факт своей активности в совместном деле, но также интерес к обсуждению законов общения – взаимодействия и применению этих законов в процессе дела.

– Количество школьников, проявивших субъектные характеристики (то есть воспринимающих себя как авторов взаимодействия), выросло с 20 % в констатирующем пробном коллективном деле до 51 % в экспериментальном коллективном деле.

Таким образом было показано, что модель предмета психопедагогики может быть применима и к экспериментированию в сфере социального воспитания.

5. Психология образования и психопедагогики. Я до сих пор рассматривал психопедагогику как конкретизацию педагогической психологии к содержанию и формам педагогической работы. Однако, возможен и более широкий взгляд на место психопедагогики в психолого-педагогических науках, точнее в психологии образования в целом. К 2010 году у меня сложились следующие представления об объекте, предмете и структуре психологии образования [Поляков 2010]. Её объект – сфера образования. Предмет – психологические процессы, явления, феномены сферы образования. Возможное рабочее определение психологии образования – *психология образования изучает психологические факты и закономерности, проявляющиеся в сфере образования.*

Можно предложить все факты и закономерности, обнаруживаемые в образовательной сфере, разделить на две группы: относящиеся *непосредственно* к педагогическому процессу и выражающие *влияния на педагогический процесс.*

Под педагогическим процессом в этой формулировке имеется в виду развивающееся педагогическое взаимодействие, то есть все те случаи непосредственного взаимодействия людей, когда хотя бы одна из сторон (учителя, преподаватели, воспитатели, вожатые, мастера, просветители, консультанты и проч.) имеет цели передачи культуры другим людям. (Причём эти цели зафиксированы в той или иной мере социальными маркерами, в частности, – должностными нормативными документами).

Такое деление позволяют выделить в психологии образования две «науки»: психологию педагогических процессов (педагогическую психологию) и психологию управления образованием.

Ещё одно возможное понимание психологии образования – выделение фундаментальной и прикладной её частей. Фундаментальную психологию образования можно определить как психологические исследования природы образования в качестве социально-культурного явления: природы учения, порождения в образовательной ситуации индивидуальной и групповой картин мира, природы и взаимодействия

субъектов образовательной сферы. Фундаментальная психология образования изучает психологическую природу становления человека как субъекта учения, общения и «само-деятельности» в контексте образовательных ситуаций. Эти ситуации порождаются в той или иной мере педагогической деятельностью, психологическая природа которой является также предметом фундаментальной психологии образования.

Перейдем к *прикладной психологии образования*. Само ее название указывает на предмет (или тему) – приложение общих закономерностей к «частным ситуациям». Три типа частных ситуаций маркируются терминами: «возраст», «уровни», «управление». Содержание прикладной психологии образования связано с «вписыванием» психологии образования в конкретные социальные структуры, которые, по крайней мере, в интересующем нас аспекте, трёхуровневы: уровень образовательных систем и организаций, уровень дидактических и воспитательных систем, уровень конкретных педагогических организационных форм и технологий. Под первым имеются в виду и «надшкольные» образовательные системы (районные, городские, региональные, государственные), и образовательные учреждения как социальные организации. Под вторым – идеальные и реальные системы взаимосвязанных идей и действий, спроектированные и (может быть) реализуемые не в единичном случае. Под третьим – варианты организационного построения и педагогического действия в отдельных образовательных ситуациях (уроки, занятия, воспитательные дела).

Исследовательские психологические работы на втором и третьем уровнях образовательных структур мы и обозначаем как психопедагогика. Таким образом, психопедагогика – одна из сфер прикладной психологии образования.

Итоги. К расширенной модели предмета психопедагогике. Упомянутые здесь исследования стоит рассматривать не более как первые шаги в оформлении психопедагогике как самостоятельной области психолого-педагогических исследований.

Каковы возможные дальнейшие действия в становлении психопедагогике? Разработка двухуровневой теоретической модели, включающей не только «конструкции» из педагогических учебных и воспитательных *форм* и психологических параметров, но и модели, задающие поле исследования взаимоотношения устойчивых *педагогических систем* и соответствующих психологических феноменов; включение в модели обеих уровней темы зависимости психологических проявлений *педагогов* от используемых технологических и организационных педагогических форм, а так же систем; дальнейшая разработка экспериментальных моделей психопедагогических исследований; проверка, полученных в нашем исследовании результатов на других школьных возрастах.

Названная выше проблематика психопедагогике является интерпретацией ее предмета в «узком масштабе», как таких гипотетических закономерностей, которые проявляются в организационной образовательной «единице» (урок, учебное занятие, воспитательное мероприятие, воспитательное дело). Но, может быть, имеет смысл расширить предмет психопедагогике, включив в него влияние педагогических систем и культурно-педагогического содержания (тематики) учебных предметов и видов воспитания на психологические проявления учащихся (воспитанников) и педагогов? Под педагогическими системами здесь имеется в виду «технологические» системы, то есть комплексы исходных психологических или этических идей, воплощенных в определенные педагогические идеи (принципы) и «приземленных» на описание порядка (алгоритма) педагогических действий. Примеры таковых – дидактическая система Эльконина – Давыдова, воспитательная система «Педагогика общей заботы».

Влияние социокультурной составляющей содержания обучения и воспитания на

психологические феномены – ещё один аспект возможного расширения предмета психопедагогике [Поляков 2016]. На первый взгляд, это влияние очевидно (различия в психологических последствиях преподавания математики или литературы, педагогической работы по трудовому воспитанию или эстетическому воспитанию – трюизм). Однако, добротных психологических исследований этих тем совсем немного.

Ещё одна проблематика, связанная с психопедагогикой, – о влиянии социо-культурно-исторических факторов на прошлое, настоящее и будущее отечественной школы. Она может быть конкретизирована в виде таких вопросов: – Какие формы образовательного взаимодействия поддерживаются в отечественной истории, и в какой мере они дифференцировались в разные эпохи? – Какие формы образовательного взаимодействия поддерживаются в современной отечественной образовательной ситуации, и в какой мере они дифференцированы? – Нарращивание частоты каких форм образовательного взаимодействия можно прогнозировать для отечественного образования на ближайшие десятилетия? Открытым при этом остается вопрос, стоит ли в таких исследованиях использовать термин «психопедагогика». Можно, конечно, предложить словосочетание «культурно-историческая психопедагогика», но вряд ли такая терминология удачна.

Источники и литература:

1. Аверьянов П. Г., Петренко Е. Л., Поляков С. Д., Шустова И. Ю. Правила общения. Рассказ о педагогическом эксперименте. М.: Чистые пруды, 2010. 32 с.
2. Ананьев Б. Г. Педагогические приложения современной психологии. // Советская педагогика. 1964. № 8. С. 55 – 64.
3. Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Ч. 1. Минск, 1995. 336 с.
4. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. М.: ФиС, 1986. 182 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов на Дону: «Феникс», 1997. 480 с.
6. Круглый стол. Педагогика и психология. // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 15 – 43.
7. Моросонова В. И., Аронова Е. Л. Развивающее и традиционное образование: эффекты в личностном развитии старшеклассников. // Психологическая наука и образование. 2004. №1. С. 44 – 52.
8. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания. М.: Новая школа, 1996. 160 с.
9. Поляков С. Д., Резник А. И., Морозова Г. В., Егорова И. Г. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе. М.: Сентябрь, 1999. 144 с.
10. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения. М.: Новая школа, 2003. 304 с.
11. Поляков С. Д., Данилов С. В., Ерхова М. В., Семёнова И. А. Как управлять психологией урока или психопедагогика в образовании. М.: Сентябрь, 2006. 160 с.
12. Поляков С. Д. О предмете психологии образования. / «Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 61 – 70.
13. Поляков С. Д. Психопедагогика школы. Ульяновск: УлГПУ, 2011. 325 с.
14. Репкина Н. В. Система развивающего обучения в школьной практике. // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 40 – 50.
15. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М.: 1984. 472 с.
16. Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования. М.: Институт практической психологии, 1997. 288 с.
17. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления»). // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24 – 63.
18. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 270 с.
19. Stones E. Psychopedagogy. Psychological Theory and the Practice of Teaching. New York: Methuen, 1979. 490 p.
20. Stones E. Psychology of Education: A pedagogical approach. New York: Methuen, 1984. 490 p.

ПРОФЕССИЯ – ПСИХОЛОГ

УДК 159.99

ББК 88.42

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-31-38

Особенности выбора студентами профессии психолога: мотивационный аспект (на примере студентов УлГПУ)

Тихонова Анна Александровна,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Исследование актуально для совершенствования профориентационной работы с абитуриентами, повышения привлекательности обучения в конкретном вузе и определения значимости профессии психолога и оснований ее выбора.

Автор обосновывает важность конкретизации мотивов выбора профессии психолога в связи с проживанием абитуриентов и студентов в определенном регионе, их обучением в конкретном вузе, на факультете педагогики и психологии. В исследовании приняли участие студенты-психологи регионального государственного педагогического вуза Поволжья с 1-го по 4-ый курс бакалавриата. Исследование показало, что на 1 – 4 курсах у студентов-психологов факультета педагогики и психологии преобладающей является внутренняя мотивация выбора профессии – социально и индивидуально значимые мотивы. На 4 курсе дифференцируется роль индивидуального и социального аспектов выбора профессии. Установлено, что внутренние индивидуально значимые мотивы наиболее выражены на 1 курсе и наименее выражены на 4 курсе, что связывается автором с вторичным кризисом профессионального самосознания, переживаемым к концу обучения в вузе.

Преподавателям факультетов педагогики и психологии рекомендуется уделять больше внимания актуализации у студентов мотивов саморазвития, альтруистических мотивов, способствовать развитию у них интереса к собственной личности, к применению теоретических знаний на практике.

Ключевые слова: причины выбора профессии, профессия психолог, внутренняя и внешняя мотивация, социально и индивидуально значимые мотивы, профессиональное самосознание, кризис профессионального самосознания, профессионализация, психология студенческого возраста.

Features of the Choice of the Psychology Profession by Students: Motivational Aspect (Using the Example of UISPU Students)

Tikhonova Anna A.,

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The study is relevant for improving career guidance work, increasing the attractiveness of studying at a particular university and determining the significance of the psychology profession. The author substantiates the importance of specifying the motives for choosing the profession of a psychologist. The study involved psychology students of the regional state pedagogical university (1st - 4th year of education). The study showed that the students mostly have intrinsic motivation for choosing a profession (socially and individually significant motives). During the 4th year the role of the individual and social aspects of career choice are differentiated. It is established that internal individually significant motives are more vivid during the 1st year and less vivid during the 4th year, which is associated with the secondary crisis of professional self-awareness experienced by the end of the study at the university. Faculty of Departments of Pedagogy and Psychology are recommended to pay more attention to actualizing the motives of self-development, altruistic motives among students, to promoting the development of their interest in their own personality, to applying theoretical knowledge into practice.

Keywords: reasons for choosing a profession, psychologist, internal and external motivation, socially and individually important motives, professional self-consciousness, crisis of professional self-awareness, professionalization, psychology of the student age.

Профессиональное развитие личности представляет собой движение личности в профессионально-образовательном пространстве и времени профессиональной жизни и охватывает период с начала формирования профессиональных интересов до окончания профессиональной биографии.

Для студентов актуальна, прежде всего, профессионализация – системный и динамический процесс, этап социального развития, связанный с овладением профессией. На профессиональное развитие студентов влияют две группы факторов: 1 – объективные (структура общества, престижность профессии и образования, социально-экономические особенности региона) и 2 – субъективные (представления о профессии и о себе, своих способностях и возможностях, индивидуальный опыт). Интегрирующими факторами являются уровень мотивации и формирование индивидуального стиля деятельности. [Поварёнков 2006; Глушко 2016]. Профессиональное развитие осуществляется на основе внешних и внутренних источников, которые студенты должны найти в себе (активность, саморегуляция, направленность на профессию, внутриличностные противоречия Я-концепции). Внешние источники находятся в образовательной среде вуза: постепенная смена ведущей деятельности с учебно-профессиональной на профессиональную, взаимоотношения в группе.

Профессионализация, как динамический процесс в начале обучения в вузе, включает особый период концептуализации – формирование мотивационной основы деятельности [Глушко 2016]. Поэтому исследование различных аспектов профессионального развития у студентов в различных внешних социальных условиях (определённый регион,

вуз, факультет) и мотивационных аспектов выбора профессии, оказывающих интегральное влияние на профессиональное развитие будущих специалистов, является актуальной проблемой. Своеобразное сочетание внешних и внутренних условий и факторов влияет на психолого-педагогическую подготовку студентов, осваивающих специфическую, современную, социально значимую профессию психолога, имеющую гуманистический потенциал и направленную на гуманизацию общества. При этом необходимо обратить особое внимание на наличие у современной молодёжи прагматических мотивов выбора профессии, на социально-экономическую специфику региона, которые оказывают непосредственное влияние на профессиональную подготовку студентов-психологов, будущих профессионалов. Поэтому представляет интерес исследование мотивационных аспектов выбора профессии психолога студентами факультета педагогики и психологии (ФПП) УлГПУ (направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»). Исследование мотивационных аспектов выбора профессии студентов актуально для совершенствования профориентационной работы с абитуриентами, актуализации у них процессов профессионального самоопределения, повышения привлекательности и субъективной значимости профессии психолога.

Проблема исследования заключается в необходимости конкретизации мотивов выбора профессии психолога в отдельном вузе, что дает основания для работы со студентами и абитуриентами в направлении повышения привлекательности и субъективной значимости данной профессии.

Гипотеза исследования состоит в том, что: 1) выбор профессии психолога студентами ППО ФПП УлГПУ зависит от внешней и внутренней мотивации, с преобладанием внутренней мотивации, и эта мотивация проявляется на всех этапах вузовского обучения; 2) мотивы выбора профессии и причины профессионального выбора, затрагивающие мотивационную сферу, у студентов-психологов УлГПУ образуют целостную систему.

Цель исследования состоит в исследовании мотивационных аспектов профессионального выбора студентов-психологов ФПП УлГПУ.

Задачи исследования: 1) провести теоретико-методологический анализ литературы и источников по проблемам профессионального самоопределения в студенческий период и мотивации выбора профессии у студентов вузов, 2) эмпирически исследовать особенности и структуру мотивов выбора профессии, а также причин профессионального выбора, затрагивающих мотивационную сферу, у студентов-психологов ППО УлГПУ на отдельных этапах вузовского обучения.

Проблемам психологии студенческого возраста посвящены работы многих известных авторов (А. А. Деркач, Е. А. Климов, Ю. Н. Кулюткин, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, Н. Ю. Пряжников и др.). Все исследователи выделяют этап профессиональной подготовки, признавая его как исключительно важный для формирования не только профессионального самосознания, но и личности в целом.

Как показал А. Г. Асмолов, в социокультурной парадигме образования, основанной на его гуманизации, главным содержанием педагогического процесса является всестороннее развитие личности обучающегося, создание условий для развития творческих способностей, интереса к познанию, осознанного профессионального и жизненного выбора. Всё это крайне затруднительно без профессионального самоопределения личности, на которое влияют, прежде всего, мотивы выбора профессии. А. Н. Леонтьев отмечал, что сущность профессионального самоопределения состоит в поиске и нахождении *личностного смысла* в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности [цитируется по: Арон 2016: 86 – 95].

Существует множество психолого-акмеологических теорий профессионального самоопределения (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, И. С. Кон, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Л. М. Митина и др.). По Л. М. Митиной, с точки зрения профессионального развития личности, студенты находятся на стадии самоопределения. Студенчество – это этап профессионального обучения, когда формируется профессиональное самосознание личности (1-ый и/или 2-ой годы обучения – введение в профессию, становление интереса к будущей профессиональной деятельности, 3-й, 4-ый, 5-ый годы – первое реальное знакомство с профессией при прохождении практики, приобретение профессиональных навыков). По мере обучения у студента формируется осознание своих способностей и возможностей, особенностей профессии, укрепляется на новом уровне мотивация к освоению профессии [цитируется по: Пицхелаури, Куршиева 2016]. Поэтому особенно важно единство знаний о специфике профессии и мотивации к её освоению.

В теории профессионального развития Д. Сьюпера и М. Бана индивидуальные профессиональные предпочтения рассматриваются как попытки личности реализовать свою Я-концепцию. Согласно Д. Сьюперу и М. Бану, студенческому возрасту (15 – 24 года) соответствует стадия исследования в профессиональном развитии, когда человек пытается разобраться и определиться в своих интересах, ценностях и способностях, и на основе результатов самоанализа осваивает конкретную профессию [Super, Bahn 1971].

По мнению Э. Ф. Зеера, первый курс соответствует этапу адаптации в профессиональном обучении. Второй и третий курсы соответствуют этапу интенсификации: осваивается социальная роль студента, формируются более конкретные жизненные планы. На старших курсах (завершающий этап) появляются личностные смыслы деятельности [Зеер 2003].

В свою очередь, Ю. П. Поварёнков считает, что на 1-ом курсе формируется, прежде всего, личность студента. Молодой человек опирается на идеальные представления о будущей профессии, со 2-го курса начинают закладываться основы личности будущего профессионала. Для 2-го года обучения характерны эмоциональное отчуждение от профессии, значительные изменения установок, суждений о профессиональной сфере в целом. Для студентов 3-го курса характерна существенная коррекция представлений о профессиональной деятельности, ведущая к изменению профессионального образа себя и коррекции профессиональной самооценки. Формирующееся более реальное представление о профессии может не совпадать с ранними представлениями, зачастую идеализированными. Часто на 3 курсе происходят сомнения в правильности выбора. К 5 курсу формируется дифференцированное представление о профессиональной деятельности, возникает противоречие в осознании результатов обучения и требований реальной практики профессиональной деятельности [Поварёнков 2006]. По этим причинам исследователи отмечают у студентов 5 курса стадию вторичного кризиса профессионального самосознания [Ефремов 2000]. В итоге, к концу обучения в вузе студенты зачастую разочаровываются в выборе профессии.

Необходимость самоопределения осложняется недостаточным осознанием своих способностей и возможностей, тем более что на профессиональное самоопределение часто влияет различие декларируемых ценностей и смыслов и реально действующих мотивов (влияние родителей, ценность статуса, стремление к сугубо материальной выгоде). Высшее образование часто представляет для студентов самостоятельную ценность – ценность статуса [Богданов, Пшеничная 2016]. Студент, сделавший «компромиссный» профессиональный выбор в случае непопадания в более престижный вуз, осознаёт свой выбор как временный и вынужденный.

Согласно Ю. П. Поварёнку, выбор профессии всегда связан с решением комплекса противоречий, в основе которых лежит конфликт между индивидуальными и социальными потребностями. При этом личность, делая осознанный выбор, становится творцом своего жизненного пути, а её выбор – осознанным решением. В построении пути саморазвития, учебно-профессиональной, а затем профессиональной деятельности актуализируются цели, ценностные ориентации, ожидания, потребности, мотивы, мировоззрение, субъектная позиция личности. В рамках субъектной теории личности (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская), в результате проявления субъектной направленности на получение и освоение профессии происходит осознанное становление личности как профессионала [Поварёнков 2006].

В связи с этим, для личностно-профессионального развития направленность на производство, производительная (В. Э. Мильман), бытийная (А. Маслоу) мотивация более предпочтительны, чем направленность на потребление, потребительная (В. Э. Мильман) или дефицитарная (А. Маслоу) мотивация. Однако у большинства студентов преобладает потребительная мотивация [Мальцева 2017].

Задача личностного роста может имплицитно и неосознаваемо содержаться в мотивационной сфере студента, поэтому необходимо развитие «личностной включённости» – проявления мотива личностного развития в конкретной ситуации обучения, а это зависит от положительного отношения к изучаемой профессии [Кофейникова 2016].

Большое значение в оценке студентами себя как будущего профессионала имеет соотношение теоретического и практического направления их будущей деятельности, что также актуализирует механизмы саморазвития и самосовершенствования [Двинянинова 2017].

Знание системы мотивов выбора профессии позволяет определить дальнейшую учебную активность обучающихся, судить о субъективной значимости для них учебной деятельности, прогнозировать её результативность на разных курсах.

Существуют различные современные исследования, в которых проанализирована мотивация выбора студентами профессии психолога [Тысленко 2018]. Следует учитывать, что профессия психолога специфична во многом из-за своих скрытых аспектов, требующих углублённого познания, формирования навыков и умений. Так, как показали Шарагин В. И., Иванов В. О., студенты-психологи МГППУ (факультеты психологии образования; клинической и специальной психологии; психологического консультирования; экстремальной психологии) имеют такие преобладающие мотивы, как: 1 – мотив приобретения знаний, 2 – овладение профессией, 3 – получения диплома. При этом у них преобладает внутренняя мотивация их учебно-профессиональной деятельности [Шарагин, Иванов 2018].

Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. вывели следующие мотивы выбора профессии психолога: 1) желание разобраться в себе, 2) желание помогать людям, 3) научиться владеть собой, 4) улучшить коммуникативные навыки, 5) приобщиться к интересной науке [Вачков, Гриншпун, Пряжников 2007].

По другим данным, ведущими мотивами выбора профессии психолога являются: желание помочь людям, интерес к профессии психолога, стремление понять себя, интерес к людям, интерес к психологии как науке. При этом, например, студентов факультетов МГППУ «Психологическое консультирование и клиническая психология» и «Психология образования» объединяет выраженная альтруистическая мотивация (помощь людям) и мотивация самопознания, у студентов «Социальной психологии» – познавательная (интерес к профессии психолога и психологии как науке) [Якимова 2008]. Мотивы

помощи себе и помощи другим людям при этом взаимосвязаны. В выборе мотивации обучения на факультете упоминается более часто возможность стать квалифицированным специалистом, учиться и узнавать новое, решить свои психологические проблемы.

Как отмечает Самойлова, у студентов 1 курса образ деятельности психолога является неполным и искажённым, нереалистичны представления об этой профессии. Основной фактор успешности динамики профессионализации – реалистичное принятие действительности, формирующееся постепенно в ходе обучения в вузе, готовность к профессиональной самореализации в имеющихся жизненных условиях. У студентов 3 – 4 курсов более выражено стремление к совершенствованию профессиональных навыков [Самойлова 2011]. Однако к концу обучения в вузе у студентов может обнаруживаться неустойчивая профессиональная направленность, недостаточно глубокое вхождение субъекта в профессию, отсутствие связей между учебной деятельностью и профессиональной направленностью на ценностно-мотивационном уровне [Корнеева, Локтева 2016].

В первой части нашего эмпирического исследования проводилось анкетирование студентов 1 – 4 курсов бакалавриата факультета педагогики и психологии. Основной вопрос анкеты: причины выбора профессии психолога.

Анализ полученных результатов показал, что от трети до четверти студентов (на 1 курсе – 20 %, на 2 курсе – 31,7 %, на 3 курсе – 16 %, на 4 курсе – 28,5 %) ответили, что «давно интересуются психологией». Это достаточно неопределённая мотивация, т.к. интерес к данной науке может быть как профессиональным, так и ограничиваться быденно-жизнейскими представлениями.

Причины, связанные с интересом к личности и психической жизни человека (преимущественно, однако, эгоистическим, направленным на решение собственных личностных проблем), – «научиться общаться», «понимать других людей», «разобраться в себе», – выбрали 60 % студентов на 1 и 3 курсах, 58 % – на 2 курсе и 50 % – на 4 курсе.

Альтруистическая мотивация («помогать другим людям», «помогать детям развиваться») отмечена у 60 % первокурсников, 37 % студентов 2 курса, 44 % студентов 3 курса и 28,4 % студентов 4 курса (различия статистически незначимо, за исключением различий между 1 и 4 курсом, $p < 0,05$). При этом альтруистическая мотивация менее выражена в конце обучения, чем в его начале (20 % на 1 и 3 курсе и 5,3 % на 2 курсе, 7,2 % на 4 курсе).

Ответы респондентов на вопрос анкеты «Что для Вас оказалось наиболее важным в изучении психологии?» показали, что на 2 курсе «личный» интерес к психологии менее выражен ($p > 0,05$), чем на 1-ом, а на 4 курсе наиболее выражена мотивация к практическому применению профессиональных знаний, что согласуется с результатами исследований Г. В. Самойловой [Самойлова 2011]. В целом же, в изучении психологии наиболее важными оказались познавательные, внутриличностные и профессионально-практические компоненты.

Вторая часть нашего эмпирического исследования посвящена более детальному анализу мотивов выбора профессии психолога студентами ФПП, для чего использовалась методика Р. В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии».

Анализ полученных результатов показал, что все студенты первого и второго курса и абсолютное большинство (92 %) на 3 курсе имеют более выраженные внутренние, чем внешние, мотивы выбора профессии, причем большинство из них (90 % на 1 курсе и 63,2 % на 2 курсе, 80 % на 3 курсе) руководствуются также положительными внешними мотивами. На 2, 3 и на 4 курсе есть студенты (31,6 %, 8 %, 7,1 %), руководствующиеся

отрицательными внешними мотивами, т.е. к концу обучения наблюдается рост скептического отношения к выбранной профессии.

При этом, как показало применение статистического критерия Крускалла-Уоллеса, внутренние индивидуально значимые мотивы наиболее выражены на 1 курсе ППО и наименее выражены на 4 курсе ($p < 0,017$). Возможно, это связано со вторичным кризисом профессионального самосознания, переживаемым к концу обучения в вузе.

Сравнение результатов методики Р. В. Овчаровой при помощи t-критерия Стьюдента показало различия между периодом начала и конца обучения на ППО. На 1 курсе более выражены внутренние мотивы, чем на 4 курсе ($p < 0,01$), причем из них более выражены внутренние индивидуально значимые ($p < 0,01$) и социально значимые ($p < 0,01$) мотивы.

Чтобы определить особенности структуры мотивации выбора профессии у студентов отделения ППО, проводился корреляционный анализ по Спирмену. Для этого использовались результаты методики Р. В. Овчаровой и результаты анкетирования. Последние были проранжированы от внешних к внутренним мотивам (выбор вуза, выбор факультета) и от узколичных к профессиональным (выбор профессии педагога-психолога, интересы в изучении психологии, неосознаваемые мотивы – пожелания абитуриентам).

Корреляционный анализ показал, что мотивационные аспекты выбора профессии психолога в наибольшей мере зависят от внутренней мотивации, а именно, – от внутренних социально значимых мотивов. Причем на 1 и 3 курсах – и от внутренних индивидуально значимых мотивов. Внешняя и внутренняя мотивация выбора профессии тесно взаимосвязана на всех этапах обучения на ППО в УлГПУ, но на 3 курсе внешняя мотивация не столь интегрирована в общую мотивационную систему выбора профессии. Этой системе не противоречат причины выбора студентами профессии психолога, на 2 курсе в неё встраивается неосознаваемая мотивация обучения на ППО, а на 3 курсе – интересы в изучении психологии.

Для расширения представлений о факторах выбора профессии психолога студентами ППО ФПП УлГПУ нами проводился факторный анализ. Факторный анализ показал, что для студентов ППО основными факторами выбора профессии психолога являются: 1) единство внутренней и внешней мотивации на всех этапах обучения на ППО в УлГПУ, но на 3 курсе внешняя мотивация в меньшей степени интегрирована в общую мотивационную систему выбора профессии; 2) форма получаемого образования (вуз, факультет, направление подготовки), при этом выбор содержательной стороны профессии психолога основывается на собственных внутренних мотивах и интересах. Следует отметить наличие внутренних противоречий в мотивации выбора профессии психолога на 2 и 3 курсах, которые свидетельствуют о неудовлетворённости получаемым образованием. Причем на 3 курсе дифференцируются внешняя и внутренняя мотивация, а на 4 курсе – индивидуальный и социальный аспекты выбора профессии.

Таким образом, студентам ППО присущи внутренние профессиональные и несколько в меньшей степени – внешние причины поступления в УлГПУ и выбора факультета ФПП, а также выбора профессии психолога. Их профессиональный выбор обусловлен интересом к собственной личности и пониманию других людей, в меньшей мере – альтруистическими мотивами, которые более представлены на начальном, чем на конечном, этапе вузовского обучения. В ряду интересов к изучению психологии как науки преобладают познавательные, в меньшей мере – профессионально-практические и связанные с развитием собственной личности, при этом на 4 курсе преобладают профессионально-практические интересы. Для студентов, особенно на 3 и 4 курсах, учебно-профессиональная деятельность является значимой и ответственной, а также

требующей саморазвития и (или) осознанного профессионального выбора, при этом на 2 и 4 курсах возможно проявление разочарования в выбранной профессии.

Следовательно, при обучении в вузе от 1-го к 4-ому курсу (в данном случае на факультете педагогики и психологии) проявляются особенности мотивации профессионального выбора студентов-психологов. При этом в целом мотивационные аспекты выбора профессии психолога в наибольшей мере зависят от внутренней мотивации, особенно внутренних социально значимых мотивов, а на 1 и 3 курсах – также внутренних индивидуально значимых мотивов. На 4 курсе дифференцируется роль индивидуального и социального аспектов выбора профессии.

Этой системе не противоречат причины выбора студентами профессии психолога вообще, на 2 курсе в неё встраивается неосознаваемая мотивация обучения на ППО, а на 3 курсе – интересы в изучении психологии.

Результаты исследования необходимо учитывать преподавателям ФПП: 1) при проведении профориентационной работы с абитуриентами, для актуализации внутренних и внешних мотивов выбора профессии психолога, 2) в учебном процессе, уделяя больше внимания актуализации мотивов саморазвития и альтруистических мотивов, интересу к собственной личности, применению теоретических знаний на практике.

Источники и литература:

1. Арон А. С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в разных социальных ситуациях развития. // Вопросы психологии. 2016. № 1. С.86 – 95.
2. Богданов А. Р., Пшеничная В. В. Психолого-педагогические условия развития учебной мотивации. // Психология обучения. 2016. № 4. С.12 – 19.
3. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию психолог. М.: Изд-во: МОДЭК, МПСИ. 2007. 464 с.
4. Глушко А. Н. Содержание профессионального развития и направления психологической помощи студентам в процессе обучения в вузе. // Психология обучения. 2016. № 11. С. 58 – 69.
5. Двинянинова Е. И. Развитие и саморазвитие личности студента: опыт применения «Интервью с самим собой». // Психология обучения. 2017. № 11. С. 69 – 75.
6. Ефремов Е. Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения (на примере студентов-психологов): дисс... канд. психол. наук. Омск. 2000. 169 с.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2003. 336 с.
8. Корнеева С. А., Локтева А. В. Динамика профессиональной направленности студентов медицинского факультета. // Психология обучения. 2016. № 5. С.62 – 71.
9. Кофейникова Ю. Л. Личностный контекст учебной деятельности как фактор преодоления отчуждённости личности студента от собственного образования. // Психология обучения. 2016. № 5. С.47 – 54.
10. Мальцева О. Е. Ценностные основания потребительной и производительной направленностей обучающейся личности. // Психология обучения. 2017. № 1. С.25 – 35.
11. Пицхелаури Э. М., Куршиева Б. М. профессиональное самоопределение студентов в системе высшего педагогического образования. // Психология обучения. 2016. № 1. С.68 – 74.
12. Поварёнков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной идентичности. // Сибирский психологический журнал. 2006. № 24. С.53 – 58.
13. Самойлова Г. В. Мотивы выбора профессии «психолог» у студентов группы второго высшего образования. // Северо-Кавказский психологический вестник. 2011. № 9/1. С. 6 – 66.
14. Тысленко В. В. Мотив выбора профессии студентами, обучающимися по направлению «Психология». // Молодой учёный. 2018. № 15. С. 201 – 204.
15. Шарагин В. И., Иванов В. О. Диагностика мотивационной сферы студентов как путь определения психологических проблем мотивации учебной деятельности. // Психология обучения. 2018. № 6. С.14 – 26.
16. Якимова П. Ю. Мотивация обучения и выбора профессии у студентов-психологов, обучающихся на различных психологических специальностях. // Психологическая наука и образование. 2008. № 5. С. 110 – 113.
17. Super D. E. Bahn M.Y. Occupational psychology. L.: Tavistock, 1971. 209 p.

УДК: 159.9

ББК 88.3

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-39-44

Проблемы профессиональной самореализации будущих психологов: прогностический и мотивационный аспекты

Николаева Ирина Александровна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования профессиональной самореализации будущих педагогов-психологов. Раскрыты особенности прогнозирования будущего профессионального развития. Проведен сравнительный анализ отношения к будущей профессиональной деятельности у студентов Ульяновского государственного педагогического университета с первого по четвертый курс. Проведен сравнительный анализ степени выраженности основных потребностей и мотивов, которые обуславливают профессиональную самореализацию будущих психологов.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, потребности, мотивация, педагоги-психологи, прогнозирование профессионального развития, отношение к будущей профессии.

Problems of Professional Self-realization of Future Psychologists: Prognostic and Motivational Aspects

Nikolaeva Irina A.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article presents the results of an empirical study of professional self-realization of future teachers-psychologists. The features of forecasting future professional development are revealed. There was carried out a comparative analysis of the attitude of 1st-4th-year-students to their future professional activity. A comparative analysis of the severity of basic needs and motives that determine the professional self-realization of future psychologists has been carried out.

Keywords: professional self-realization, needs, motivation, educational psychologists, professional development forecasting, attitude to the future profession.

Высшие учебные заведения в России выпускают немало бакалавров и магистров в области психологии. При этом профессиональных педагогов-психологов в школах, дошкольных образовательных учреждениях, организациях социальной помощи по-прежнему не хватает. Причинами этого, на мой взгляд, может быть отсутствие мотивации к профессиональной самореализации у студентов университета и низкий уровень способности к прогнозированию профессионального развития.

Процесс профессионального становления специалиста предполагает постоянное совершенствование в профессии. Э. Ф. Зеер и другие ученые считают, что профессиональная самореализация предполагает также изменение самой личности в процессе освоения мира профессий [Зеер 2011].

Цель данного исследования: поиск ответа на вопрос, какие мотивы и потребности определяют профессиональную самореализацию педагогов-психологов, и насколько студенты способны к прогнозированию своего профессионального развития, ведь получение высшего образования – это первая ступень в профессиональной самореализации будущего специалиста.

Задача исследования: сравнение представлений о будущем, ведущих мотивов и потребностей у студентов бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «психология и педагогика образования».

Объект исследования: представления о будущей профессиональной жизни, ведущие мотивы и потребности бакалавров, получающих профессию педагога-психолога.

Предмет исследования: различия в способностях к прогнозированию своего профессионального развития, мотивах и потребностях, которые проявляются в учебно-профессиональной деятельности студентов 1 – 4 курсов.

Выборка исследования: 80 испытуемых в возрасте от 18 до 23 лет, обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 – Педагогика и психология образования. Участники поделены на 4 группы в зависимости от курса обучения.

Эмпирическое исследование состояло из двух частей: (1) исследования способности будущих психологов к прогнозированию событий профессионального развития и (2) исследования мотивационной составляющей учебно-профессиональной деятельности.

Исследование прогностического аспекта профессиональной самореализации психологов основывается на теоретических представлениях о способности к прогнозированию своего развития, обнаруживаемых в трудах Б. Ф. Ломова, Е. Н. Суркова, В. Д. Менделевича, Н. А. Бернштейна, А. В. Брушлинского, И. М. Фейгенберга, Л. А. Редуш и др. Согласно этим представлениям, индивидуальное или психологическое время переживается человеком как протекающее из будущего через настоящее к прошлому. Насыщение будущего целями ведет к насыщению настоящего деятельностью, а деятельность личности в настоящем времени приводит к информативным воспоминаниям о прошлых событиях. Будущее – это психологическое образование, результат внутренней работы личности, которая направлена на создание непрерывной личной истории, целостности «Я», перспективы жизненного пути, в том числе и профессионального развития [Головаха 2000].

Прогнозирование профессионального развития, как и любая другая деятельность, начинается с постановки цели и обуславливается доминирующими мотивами. Разработанность, насыщенность и точность прогноза определяется субъективными характеристиками прогнозиста, его знаниями, опытом, личностными и профессиональными особенностями. Процесс формирования и выдвижения целей прогнозирования в сфере профессиональной самореализации человека начинается на уровне потребностей

и переходит на уровень мотивов, как осознанного стремления к удовлетворению потребностей, и затем определяется в цели. Цели профессиональной самореализации будущих психологов можно разделить на 3 уровня. Цели первого уровня являются частью объективной деятельности, естественным условием существования людей; цели второго уровня формируются извне данной системы – обществом, государством и т.п.; цели третьего уровня формируются самостоятельно, на смену уже достигнутым целям приходят новые, определяются способы их достижения. Цели могут быть разной дальности: краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные.

Первым этапом деятельности по прогнозированию профессионального развития является построение человеком прогноза на основе эмоций. В зависимости от настроения и текущей ситуации, человек определяет прогноз при помощи критериев «желаемое» – «не желаемое». В контексте проблемы прогностической деятельности особую роль приобретает понятие «прогностической оценки». Прогностическая оценка, с точки зрения Е. Д. Божовича, объективно представляет собой прогноз успешности деятельности личности, а субъективно – общее впечатление личности об объекте прогноза, эмоционально окрашенное ожидание определенного результата [Божович 2005].

Второй этап – это сбор текущей информации об объекте прогноза, ее изучение, осознание, сопоставление с уже хранящимися в памяти данными. Согласно теории Л. А. Регуш, собранная информация об объекте прогноза составляет «основание» для прогноза. Основаниями психологических прогнозов являются известные психологические закономерности, знания об особенностях развития человека, анализ индивидуального своеобразия и т.п. Для прогнозирования личностного развития основаниями являются результаты самонаблюдений, для прогнозирования профессионального развития необходимы знания о профессии, ее особенностях, выполняемых функциях [Регуш 2003].

Третий этап построения прогноза профессиональной самореализации – информационно-аналитический, и он связан с обработкой информации. В ходе анализа информации устанавливаются причинно-следственные связи между событиями, определяются вероятностные исходы и перспективы развития в выбранной профессии. Существующие знания преобразуются, так как человек моделирует образы будущего, конструирует и проектирует их. В целом данный процесс схож с действиями преобразования представлений, которые составляют содержание процесса воображения. Будущий психолог представляет себе работу как идеальный образ, но действительность вносит свои коррективы в перспективы планирования карьеры. Прогнозирование представляет собой познавательную деятельность, в структуру которой включены: процессы обнаружения, узнавания, осознания, оценки и понимания информации.

Для оценки временной перспективы будущих психологов применялась методика Е. И. Головахи и А. А. Кроника «Линия жизни». Данная методика использует представления о событиях жизни, которые прогнозирует человек [Головаха, Кроник 2008]. Для целей исследования методика была модифицирована и ограничена только перспективами и событиями, связанными с профессиональным развитием человека. На шкале будущие психологи должны были отметить события будущего, которые, по их прогнозам, должны осуществиться. Оценка происходила по двум основным параметрам – количество событий и перспективы работы по выбранной специальности. Субъективная насыщенность профессионального будущего у испытуемых варьируется в пределах от одного прогнозируемого события до 7. Среди ответов на вопрос о будущей профессиональной самореализации встречаются следующие формулировки: буду работать, стану психологом, поступлю в магистратуру, получу второе образование, открою частную практику.

Работу психолога как перспективу своего профессионального развития выбрали 60% (12 человек) студентов первого курса, 45% (9 человек) второкурсников, 25% (5 человек) третьекурсников, 35% (7 человек) четверокурсников. Снижение количества студентов, которые прогнозируют свою профессиональную деятельность в контексте выбранной профессии, по мере взросления студентов может быть связано с получением опыта практической деятельности психолога и, соответственно, с более тщательным анализом оснований для прогноза профессионального развития.

Исследование ведущих потребностей и мотивов профессионального развития будущих психологов основывается на теоретических концепциях Е. П. Ильина, А. Маслоу, А. А. Реана, В. Я. Якунина и др. Профессиональная самореализация в будущем основывается на ведущих потребностях и мотивах личности. Так, А. Маслоу указал на потребности личности, которые определяют специфику ее функционирования [Маслоу 1954]. Физиологические потребности в ходе профессиональной самореализации преобразуются в стремление к получению прибыли, высокой заработной платы и т.д. Стремясь к профессиональной самореализации, индивид испытывает потребность в безопасности, в признании и самовыражении, социальные потребности.

Для диагностики ведущих потребностей будущих психологов использовалась методика «Иерархия потребностей» в модификации Г. В. Резапкиной [Резапкина 2014]. Сравнение студентов с первого по четвертый курс проходило с помощью статистического критерия Манна-Уитни, который позволяет оценить наличие и значимость различий между группами испытуемых. Были выявлены следующие значимые различия:

У студентов-психологов третьего курса уровень выраженности материальных потребностей выше, чем у первокурсников. Сумма рангов по группе «материальные потребности» у студентов 1 курса – 321,5, у студентов 3 курса – 498,5, $U_{эмп}=115,5$. Таким образом, между студентами этих двух групп существуют значимые различия по данному параметру на уровне значимости $p \leq 0.01$.

У студентов-психологов первого курса уровень выраженности социальных потребностей выше, чем у второкурсников. Психологи-первокурсники значимым для себя считают «быть частью группы», «общаться», «проявлять заботу и внимание к другим», «осуществлять совместную деятельность». Сумма рангов по группе «социальных потребностей» у студентов 1 курса – 492,5, у студентов 2 курса – 327,5, $U_{эмп}=117,5$. Таким образом, между студентами этих двух групп существуют значимые различия по данному параметру на уровне значимости $p \leq 0.05$.

У студентов-психологов четвертого курса уровень выраженности потребности в признании выше, чем у первокурсников. Студентам четвертого курса важна стабильная и высокая оценка их достижений, уважение со стороны других людей, особенно преподавателей, самоуважение. Сумма рангов по группе «потребность в признании» у студентов 1 курса – 306,5, у студентов 4 курса – 513,5, $U_{эмп}=96,5$. Таким образом, между студентами этих двух групп существуют значимые различия по данному параметру на уровне значимости $p \leq 0.01$.

Сравнение групп психологов между собой по всем остальным группам потребностей не выявило значимых различий между студентами первого и последующих курсов.

Таким образом, у психологов-первокурсников доминируют социальные потребности, у третьекурсников – материальные, а у психологов-четверокурсников – потребности в признании.

Оценка ведущих мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов проводилась с помощью Методики диагностики учебной мотивации студентов

А. А. Реана и В. Я. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой. В работе Н. Ц. Бадмаевой выделены группы мотивов, которые обуславливают профессиональную самореализацию: учебно-познавательные, социальные мотивы, мотивы творческой самореализации, избегания неудач, достижения престижа, коммуникативные мотивы, профессиональные мотивы [Бадмаева 2004].

Учебно-познавательные мотивы формируются у человека в процессе решения им мыслительных задач, как конкретная направленность на прогнозирование не любых, а строго определенных свойств познаваемого объекта, открывающих перспективу разрешения проблемы. Познавательные мотивы являются ведущими в прогностической деятельности а, следовательно, реально действующие учебно-познавательные мотивы способствуют профессиональной самореализации. Профессиональные мотивы отражают направленность человека на будущее профессиональное развитие. Для будущих психологов характерны два направления развития мотивационной сферы – профессиональное, которое означает актуализацию профессиональной самореализации, и внепрофессиональное. Внепрофессиональная мотивация означает, что на данном этапе жизненного пути наиболее важными вопросами являются вопросы семьи, здоровья, личного роста и т.д.

Проведенный анализ полученных результатов исследования мотивационной сферы будущих психологов выявил следующие особенности и закономерности:

У студентов - психологов четвёртого курса уровень выраженности профессиональных мотивов деятельности выше, чем у первокурсников. Студентам четвертого курса важно реализовать свой потенциал в профессии, найти работу и выполнять свои функции педагога-психолога. Сумма рангов по шкале «профессиональные мотивы» у студентов 1 курса – 278, у студентов 4 курса – 542, $U_{эмп}=68$. Таким образом, между студентами этих двух групп существуют значимые различия по данному параметру на уровне значимости $p \leq 0.01$.

По степени выраженности таких групп мотивов, как коммуникативные, учебно-познавательные, социальные мотивы, мотивы творческой самореализации, избегания неудач, достижения успеха, значимых различий между студентами 1 – 4 курса не выявлено.

По результатам проведенного эмпирического исследования можно сформулировать следующие **выводы**:

Будущие психологи испытывают сложности с прогнозированием своего профессионального развития, их прогнозы ограничиваются достижением краткосрочных целей, горизонт планирования затрагивает период до окончания университета и начала работы. Количество прогнозируемых событий в среднем составляет от трех до четырех. Большой процент испытуемых не смог указать ни одного события, которое будет связано с будущей профессиональной карьерой. В развитии мотивационно-потребностной сферы будущих психологов наблюдается тенденция изменения доминирующих потребностей с социальных у первокурсников на материальные – у третьекурсников, и на потребности в признании – у студентов четвертого курса. Ведущими мотивами у студентов четвертого курса становятся мотивы профессиональной самореализации.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что на его основе можно выстраивать консультационную и тренинговую работу с будущими психологами, делая акценты на развитии у них прогностических способностей и актуализации профессиональных мотивов деятельности.

Источники и литература:

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 272 с.
3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 256 – 269.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2011. 352 с.
5. Психология профессионального развития: методология, теория, практика: коллективная монография. / Под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: РГППУ, 2011. 159 с.
6. Развитие субъекта образования. Проблемы, подходы, методы исследования. / Под ред. Е. Д. Божовича. М.: ПЕР СЭ, 2005. 400 с.
7. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. 352 с.
8. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие. 6-е изд.. М. Генезис, 2014. 208 с.

УДК 159.9

ББК 88.56

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-45-52

Моё открытие тренинга

Резник Александр Иванович,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Прослеживается эволюция тренинга как одной из форм интерактивного обучения. Описывается борьба идей между сторонниками инструментального и личностно-ориентированного подходов. Анализируются возможности и способы использования ролевой игры как одного из средств преобразования знаний в умения и навыки. Затрагивается проблема управления групповой динамикой в инструментально-ориентированном тренинге. Подчеркивается особая роль содержания тренинга, отмечаются достоинства и недостатки некоторых наиболее известных тренинговых концепций. Рассматриваются формы работы, применяемые в современных бизнес-тренингах.

Ключевые слова: тренинг, содержание тренинга, структура тренинга, упражнение, ролевая игра, игровые команды, групповая динамика, нейролингвистическое программирование, бизнес-тренинг, деловая игра.

My Opening of the Training

Reznik Aleksander I.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article traces the revolution of training as a form of interactive learning. The struggle of ideas between supporters of instrumental and student-centered approaches is described. The possibilities and ways of using role-playing games as one of the means of transforming knowledge into skills and abilities are analyzed. The problem of managing group dynamics in instrumental-oriented training is touched upon. The special role of the content of the training is emphasized, the advantages and disadvantages of some of the most well-known training concepts are noted. The article considers the forms of work used in modern business training.

Keywords: training, training content, training structure, exercise, role-playing game, game teams, group dynamics, neuro-linguistic programming, business training, business game.

Ветер перемен, пронесшийся над страной во второй половине 80-х годов, взбудоражил и тогда еще немногочисленное сообщество советских психологов. Негласный, но категоричный запрет на «идеологически чуждую» продукцию зарубежных психологических школ в одночасье рухнул, и изумленному взору отечественных специалистов открылись достижения бихевиористов и когнитивистов, работы представителей психоанализа и гештальтпсихологии. Перекормленные методологией, изголодавшиеся по непосредственной практической отдаче молодые энтузиасты жадно осваивали личностные опросники и проективные тесты, психотерапевтические методики и технику психологического консультирования. В возбужденной атмосфере профессиональных «междусобойчиков» зазвучало волнующее слово «тренинг».

Что мы тогда знали о нем? Во всей Москве, с ее огромным для того времени количеством психологических центров, тренингом занимались единицы. На факультете психологии МГУ спецкурс по социально-психологическому тренингу вела Л. А. Петровская. Еще до приезда в СССР К. Роджерса разработанную им методику группы встреч практиковал А. У. Хараш. В созданном А. П. Егидесом клубе «Маленький принц» проводились тренинги бесконфликтного взаимодействия, а ближе к концу 80-х годов в московских Домах культуры огромные аудитории стали собирать «арены общения» А. Б. Добровича. Это были очень непохожие друг на друга формы работы, преследующие совершенно разные цели. Так что в понятие «тренинг» каждый был волен вкладывать собственный смысл, ориентируясь преимущественно на этимологию слова.

Стоит ли удивляться, что спустя малое время возобновилась дискуссия между «физиками» и «лириками». Первые полагали, что тренинг должен вооружить его участников необходимым *инструментарием* – знаниями, умениями и навыками, позволяющими эффективно решать жизненные задачи – устанавливать позитивные отношения, управлять процессом взаимодействия, завоевывать лидерскую позицию, уходить от конфликтов и пр. Вторые подвергали эту точку зрения презрительной критике, заявляя, что такая форма работы мало чем отличается от традиционного обучения. Тренинг же, по их мнению, должен содержать особые техники, приводящие к глубоким личностным изменениям и способствующие личностному росту. На что «физики» резонно возражали, что после выхода из тренинговой группы их новоиспеченная просветленная и толерантная личность окунется в прекрасный и яростный мир, столкновение с которым обнаружит ее абсолютную беспомощность. В ответ на это «лирики» ехидно замечали, что незрелая личность, вооруженная их инструментарием, мало чем отличается от обезьяны с гранатой. Далее спор уходил в плоскость этики, где, как известно, не существует истины в последней инстанции.

Победили лирики. Уже в начале 90-х годов в сознании большинства психологов слово «тренинг» прочно ассоциировалось с тем, что теперь принято называть групповой психотерапией [Рудестам 1990]. Во всех уголках страны с завидной периодичностью набираются Т-группы, группы личностного роста и гештальтгруппы, проводятся психодрамы, тренинги телесной терапии и курсы холотропного дыхания. Доходило до того, что многие начинающие психологи отказывались признавать инструментально-ориентированный тренинг таковым, относя его, в лучшем случае, к методам активного обучения.

Однако «физики» не сложили оружие. К ним на помощь уже спешила такая мощная союзница как Социальная Востребованность. Кто были участники всех этих личностно-ориентированных тренингов? Как правило, сами психологи, стремящиеся овладеть новым методом. А вот людей с реальными проблемами, желающих испытать действие тренинга на себе, почему-то не находилось. Напротив, в инструментальном тренинге

остро нуждались и зарождающиеся бизнес-структуры, и руководители предприятий, вынужденные отказываться от административно-командного стиля, и идущие во власть свежееиспеченные политические деятели.

Автор этих строк с самого начала был убежденным сторонником инструментального подхода. Отчасти этому способствовал опыт его участия в лично-ориентированных тренингах, где ему неизменно доставалось амплуа главного героя из фильма «Полет над гнездом кукушки». Главными причинами выбора «инструментальности» были природный прагматизм и ожидания коллег: как раз в это время в Ульяновске планировалось создание «Школы менеджеров», и с кафедры, откуда автор был направлен в аспирантуру, стали поступать настойчивые призывы – даешь тренинг!

Чем я мог тогда порадовать своих коллег? Уже была издана книга Дейла Карнеги [Карнеги 1992] и удалось достать распечатки Генри Калеро [Ниренберг, Калеро 1992]. Уже довелось поучаствовать в тренингах А. Б. Добровича и Л. А. Петровской. Да, почти перед самым окончанием аспирантуры в столичных просвещенных кругах стала гулять легенда о каком-то чудодейственном нейролингвистическом программировании (NLP), позволяющем добиваться стопроцентных результатов. Но что собой представляет эта технология, никто толком сказать не мог.

Мой первый дебют в качестве тренера состоялся в 1989 году в «Школе менеджеров». Так уж вышло, что моей напарницей – а тренинги тогда проводились, как правило, в паре – оказалась сторонница лично-ориентированного подхода. Спор «физиков» и «лириков» возобновился, но на этот раз оппоненты внимательно отнеслись к аргументам друг друга. С одной стороны, руководитель нового типа – а именно такую задачу подготовки руководителей ставила перед собой «Школа менеджеров» – должен стать состоявшейся личностью, но, с другой, его нужно было вооружить средствами управления, более эффективными, чем у приверженцев административно-командного стиля. В результате при разработке программы тренинга был избран компромиссный вариант: часть тренинга решили посвятить личностным изменениям, часть – управленческому инструментарию.

Спор «физиков» и «лириков» разрешился в ходе самого тренинга. На шерингах, проводимых в лично-ориентированной части тренинга, примерно половина участников давала восторженную оценку полученному опыту, но остальные относились к предлагаемым процедурам как к чему-то скучному, искусственному и бесполезному. Эти последние заметно оживлялись, когда начиналось освоение управленческого инструментария, зато первая группа отвергала предлагаемый материал, заявляя, что их учат манипулированию.

Нужно ли говорить, что оба ведущих остались при своих убеждениях и с головой ушли в совершенствование собственных программ? Полученный опыт подсказывал, в каком направлении нужно вести работу. Во-первых, следовало серьезно заняться *содержанием* тренинга: его первоначальный вариант представлял собой эклектичный набор советов от Дейла Карнеги, манипулятивных игр Эрика Берна и описания невербальных сигналов. Хотелось создать по возможности стройную систему знаний, позволяющих управлять партнером по взаимодействию в широком спектре жизненных ситуаций.

Во-вторых, нужно было найти *форму* работы, в ходе которой полученные знания преобразовывались бы в умения и навыки. И здесь подлинным подарком судьбы стал приезд в Ульяновск преподавателей Таллиннской школы менеджеров В. К. Тарасова. Используемые ими ролевые игры, участники которых получают задание управлять друг другом, вдохновили автора на применение аналогичного метода в собственных

тренингах. Правда – с существенными доработками.

Не устраивало, прежде всего, устное изложение ситуации, которую предстояло разыграть участникам игры. Это приводило к весьма вольным интерпретациям правил участниками, оспорить которые в силу отсутствия письменного текста ведущий не мог. Кроме того, оба участника выслушивали один и тот же текст, в то время как во многих реальных ситуациях интрига как раз и заключается в том, что люди владеют разной информацией или по-разному интерпретируют ее. Да и вникать в ситуацию, имея на руках письменный текст, намного проще.

Также представлялось не верным, что и сама ситуация, и стоящая перед участниками игры задача не предполагали достижения какого-то конкретного результата. По истечении отведенного времени или по окончании игры группа путем голосования определяла, кто из них лучше «управлял», после чего ведущий называл «принцип», благодаря которому якобы была одержана победа. Совокупность таких принципов, взятых из книги Сунь-цзы «Искусство войны», и составляла содержание тренинга [Тарасов 2003].

Отдавая должное изобретательности В. К. Тарасова, введшего в тренинг идею проблемного обучения, автор счел не совсем честным по отношению к участникам сначала позволить одному из них проиграть, а затем «осчастливить» его знанием, отсутствие которого как раз и привело к проигрышу. Мною было принято решение изменить последовательность процессов: сначала предъявлялся блок информации, затем отдельные приемы отрабатывались в упражнениях, и только потом участники погружались в ролевую игру, позволяющую интегрировать и применить полученные знания и отработанные навыки. При этом, в ходе анализа действий участников в игре, ведущим поднималась проблема, выводившая группу на освоение очередного блока информации, и цикл «информация – упражнения – игра» возобновлялся. В итоге уже на втором фрагменте тренинга запускались четыре последовательных процесса: 1) проблематизация, достигаемая в ходе анализа предшествующей ролевой игры; 2) усвоение информации, позволяющей решить эту проблему; 3) автоматизация отдельных навыков за счет упражнений и 4) интеграция полученных знаний и навыков в очередной ролевой игре.

Ситуация, которую предлагалось разыграть участникам игры, ориентировала на достижение конкретного результата, позволяющего в той или иной мере удовлетворить интересы их персонажей. Результат фиксировался ведущим и оценивался путем деления 30 баллов на двоих – в зависимости от того, кто лучше удовлетворил свои интересы. Если в ходе игры участники не приходили к договоренности, результат считался не достигнутым, и 30 баллов «сгорали». Такая система оценивания заставляла участников проявлять изобретательность и гибкость, а не бездумно упорствовать в отстаивании своей неконструктивной позиции.

Вторая оценка выставлялась «за поведение»: оценивалась эффективность и целесообразность приемов, примененных участниками в ходе достижения результата. В этом случае каждый из них мог получить до 10 баллов: в отличие от предыдущей оценки, отражавшей конфликт интересов, действия участников независимо от полученного результата могли быть одинаково успешны или неуспешны. Обратим внимание, что оценка за результат позволяла получить большее количество баллов: в реальной жизненной ситуации важен именно он, а не способы его достижения.

Опыт проведения ролевых игр подсказал еще одно новшество. Для участия в игре требовались добровольцы, а они не всегда находились в группе: риск проигрыша заставлял пассивное большинство осторожничать. Чтобы устранить этот эффект, было решено отказаться от индивидуального оценивания и ввести в практику формирование *игровых*

команд. В самом начале тренинга группа разбивалась на три команды, состав которых оставался постоянным до конца обучения. Командам сообщалось, что они будут соревноваться друг с другом, зарабатывая в играх и упражнениях игровую валюту. Команда, заработавшая наибольшее количество денег, по окончании тренинга получала не виртуальный, а вполне реальный приз.

Когда дело доходило до игры, бросался жребий, и две из трех команд получали роль, которую им предстояло разыграть, стремясь максимально защитить свои интересы. Каждая из ролей задавалась «легендой», которая предоставлялась командам в письменном виде. Сведения, содержащиеся в «легендах» противоборствующих команд, не противоречили друг другу, но были разными, как это и бывает в реальной жизни. Команды получали задание в течение 20 минут внимательно изучить «легенду», определить свои интересы и выработать примерный сценарий поведения, позволяющий достичь искомого результата. После этого они выдвигали своего представителя, которому и поручалось реализовать командный замысел. Для этого игрокам отводилось 30 минут «грязного» времени, по истечении которого они должны были достичь договоренности. «Грязное» время означало, что каждый из игроков получал право на один таймаут, позволявший ему вернуться в свою команду и посоветоваться, как себя вести в дальнейшем. Время таймаута не ограничивалось, но если за 30 минут игроки не успевали договориться, результат считался не достигнутым со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Третья игровая команда выполняла функцию «экспертов». Ей предоставлялись оба текста, и давалось задание выработать оптимальный вариант разрешения ситуации. Оптимальность в данном случае означала, что решение, во-первых, использовало все содержащиеся в ситуации возможности и, во-вторых, в одинаковой мере удовлетворяло интересы обоих игроков. К последним это требование не относилось: им разрешалось сколько угодно «тянуть одеяло на себя».

За выполнение этого задания эксперты получали от ведущего до 15 баллов. Еще 10 баллов они могли заработать за анализ действий игроков и выставление им оценок – как «за поведение», так и за результат. Само собой, ведущий оставлял за собой право корректировать эти оценки, чтобы избежать ошибочных решений или предвзятости экспертов.

Согласно первоначальному замыслу такая система должна была стимулировать активность участников тренинга. Вскоре, однако, выяснилось, что она способствует достижению и другой, не менее важной цели – оптимизации *групповой динамики*¹. Во-первых, в небольшой по размеру группе из 5 – 8 человек даже робкие участники чувствуют себя более комфортно и активнее включаются в решение командных задач. Во-вторых, сам факт принадлежности к группе гарантирует принятие каждого ее члена – в противном случае команда лишится части своего потенциала и окажется менее конкурентоспособной. Кроме того, поскольку команда *совместно* готовится к ролевой игре, происходит «размывание» ответственности за неудачное выступление, и участники меньше беспокоятся по поводу собственной самооценки. В-третьих, благодаря разбиению участников на команды и моделированию межгрупповой конкуренции происходит сублимация межличностной внутригрупповой агрессии в межгрупповую и ее выведение за пределы группы. И, наконец, запускаются процессы групповой динамики внутри игровых команд: возникает ингрупповой фаворитизм, ускоряется ролевая дифференциация, происходит сплочение участников в ходе совместной деятельности.

1. Проблему управления групповой динамикой в инструментальном тренинге автор подробно освещал в одной из своих статей [Резник 2014]. Здесь приводятся лишь те ее аспекты, которые связаны с практикой использования игровых команд.

Разумеется, такая организация работы содержит риск возникновения конфликта между игровыми командами. Правда, этому препятствует их взаимодействие в формате *триады*: с одной стороны, каждая из команд опасается, что две другие объединятся против нее, в силу чего избегает крайне враждебных действий; с другой стороны, сговор двух команд оставляет третьей шансы к сопротивлению, в силу чего сговор становится менее вероятен. Кроме того, используемая система арбитража, при которой каждая из команд поочередно выступает в качестве эксперта, делает команды более созависимыми. При этом право тренера корректировать оценки экспертов позволяет ему гасить конфликты, вызванные несогласием с оценкой экспертной группы. И, наконец, заданная в самом начале соревновательная установка способствует сублимации межгрупповой агрессии.

Оставалось отнестись к пресловутым «принципам» Сунь-цзы, т.е., к содержанию тренинга. Признаться, их яркость, образность и метафоричность вначале очаровали автора. Однако, по мере их использования в качестве учебного материала возникало ощущение, что большинство этих «принципов» в силу их высокой обобщенности невозможно преобразовать в конкретное управленческое действие. С другой стороны, многое из того, что хотелось бы включить в тренинг, не находило отражения в «принципах». Иной раз приходилось самому придумывать выражения в стиле Сунь-цзы, чтобы преподать этот материал.

Здесь судьба вновь преподнесла подарок: автор получил приглашение на участие в тренинге по нейролингвистическому программированию. Как выяснилось, эта техника была создана в 70-е годы американскими специалистами Р. Бэндлером и Дж. Гриндером на основе наблюдения за деятельностью успешных психотерапевтов. В ходе наблюдения фиксировались те их действия, которые отвечали трем критериям:

- 1) результативность: действие приводило к ожидаемому результату;
- 2) эффективность: результат достигался в обозримом будущем при минимуме усилий;
- 3) технологичность: действие поддавалось описанию, аккумулированию и трансляции.

В результате был накоплен банк таких действий, систематизация которых привела к созданию информационно-коммуникативной модели: человек рассматривался как «компьютер без кнопки «выключить»» [Бэндлер 1996], действующий в соответствии с заложенной в него информацией. Под влиянием этой информации осуществляются все происходящие в нем процессы, в том числе, и те, что заставляют индивида обратиться к психотерапевту. Нейролингвистическое программирование сообщает, какие программы позволяют действовать эффективно и как их вводить в информационную систему клиента.

Как видим, изначально NLP создавалось как чисто психотерапевтическая техника. Однако предприимчивые Р. Бэндлер и Дж. Гриндер быстро осознали, что с помощью тех же приемов можно *управлять* человеком, вводя в него соответствующие поведенческие программы. Вскоре NLP стало преподноситься как универсальное средство, позволяющее добиваться успехов в рекламе, продажах, ведении переговоров и пр.

Идея очаровывала. Привлекали, прежде всего, критерии эффективности и технологичности, декларируемые создателями NLP. Импонировала и информационно-коммуникативная модель, в которую легко укладывался накопленный к тому времени материал. Так что почти до конца 90-х годов автор строил свои управленческие тренинги на основе и под эгидой NLP. Благо, в то время NLP стало своего рода трендом и легко собирало тренинговые группы.

Однако по мере накопления опыта возникало разочарование, подкрепляемое

выходом критических и разоблачающих работ о NLP [Beyerstein 1990]. Уже во время подготовки тренинга «NLP в рекламе», автор поймал себя на том, что больше ориентируется на учебник Ф. Котлера [Котлер 1990], чем на классические положения NLP. Окончательный разрыв произошел в самом конце 90-х годов, когда автор стал получать заявки на проведение бизнес-тренингов.

Термин «бизнес-тренинг» стал использоваться на российском рынке образовательных услуг во второй половине 90-х годов. Уже самый беглый анализ фигурирующих под этим названием предложений обнаруживает, что это – собирательное понятие: под указанным именовании группируются и лично-ориентированные тренинги, и организационно-деятельностные игры, и так называемый тимбилдинг (формирование команды). Однако чаще всего бизнес-тренинг позиционируется как одна из разновидностей *инструментального* тренинга, целью которого является вооружение участников знаниями, умениями и навыками, необходимыми для решения бизнес-задач – продажи, переговоров, управления персоналом и пр.

Вот тут-то и стало понятно, что NLP обещает гораздо больше, чем может дать. Информационно-коммуникативная модель при всей ее кажущейся универсальности не охватывала того многообразия механизмов, которые управляют поведением человека. Можно сколько угодно запрограммировать клиента на покупку, но если у него нет *потребности* в данном товаре, продажу не совершить. Тем более это справедливо, когда речь заходит об управлении организацией, где действия работника регулируются административными и социально-психологическими механизмами. В среде бизнес-тренеров зарождалось понимание, что под каждую бизнес-задачу нужно создавать свою *концепцию* тренинга – представление автора о том, каким образом могут быть достигнуты бизнес-цели.

Создание такой концепции предполагало привлечение большого объема знаний из самых разных областей. Это увеличивало информационную нагрузку в тренинге, что породило весьма острую дискуссию между сторонниками «информационного» и «навыкового» подходов. Первые считали своей главной задачей вооружение участников необходимым объемом знаний, а игры и упражнения рассматривали как средство преобразования знаний в действия. Вторые утверждали, что такой подход дискредитирует само понятие «тренинг» и делали акцент на отработку навыков до уровня автоматизма.

Рынок расставил точки над «i». Участниками бизнес-тренингов были целеустремленные деловые люди, желающие получить как можно больше в возможно более короткий срок. Отработка навыков в упражнениях требовала большого объема времени, что приводило либо к удлинению тренинга, либо к сокращению знаниявого компонента. Кроме того, многократное повторение одного и того же действия порождало скуку, что негативно отражалось на потребительском рейтинге таких тренингов. Со временем появилось и еще одно соображение, подрывающее позиции «навыкового» подхода: автоматизация действий приводила к потере гибкости, без которой невозможно эффективное решение бизнес-задач. В результате происходит постепенное «вымывание» упражнений из бизнес-тренингов: их стали использовать только для отработки наиболее важных навыков, а количество повторений действия сократилось до 2 – 3 раз.

В то же время новые задачи стимулировали поиск новых форм практической работы. Так, в ходе проведения тренинга продаж стало понятно, что ролевая игра в ее традиционном варианте – с двумя игроками – для отработки операций продажи малоприспособна: в этом случае одному из участников придется предоставлять роль Покупателя, позиция которого неизмеримо сильнее, чем позиция Продавца. Чтобы сохранить принцип

равенства позиций – а он является основополагающим принципом ролевой игры – роль Покупателя должен играть бизнес-тренер, сохраняющий объективность и беспристрастность при оценке действий представителей разных игровых команд.

Обязательным элементом многих бизнес-тренингов становится деловая игра, моделирующая конкретную ситуацию практической деятельности ее участников. В ходе ее вырабатываются совместные управленческие решения, которые затем используются сотрудниками компании. При этом смена ролей, производимая в процессе игры, позволяет согласовать мнения и позиции ее участников, выработать план совместного взаимодействия в духе сотрудничества и взаимопомощи.

Стоит обратить внимание и на так называемые игры с правилами, где действия участников регламентируются условиями игры, а выигрыш зависит от приобретенных знаний и умений. Наиболее известным примером такой игры является знаменитая «Мафия», позволяющая применить навыки убеждения, маскировки собственных чувств и формирования позитивного отношения. Помимо своей основной функции, – отработки навыков, – такие игры вносят оживление в процесс тренинга, раскрепощают его участников.

Потенциальные возможности тренинга как особой формы активного обучения раскрыты еще далеко не полностью. Новые задачи открывают широкие перспективы как в плане совершенствования содержания тренинга, так и в плане изобретения новых видов работы. Эволюция продолжается.

Источники и литература:

1. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменений. М: Ювента, 1998. 76 с.
2. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. СПб: Лениздат, 1992. 708 с.
3. Котлер Ф. Основы маркетинга. Краткий курс. М.: Прогресс, 1990. 656 с.
4. Ниренберг Дж., Калеро Г. Как читать человека словно книгу. Баку: Сада, 1992. 37 с.
5. Резник А. И. Групповая динамика в бизнес-тренинге. // Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова» (20 – 21 ноября 2014 года). Ульяновск: УлГПУ им. И.Н.Ульянова, 2014. С. 242 – 250.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
7. Тарасов В. К. Искусство управленческой борьбы. Технологии перехвата и удержания управления. М.: Добрая книга, 2003. 312 с.
8. Beyerstein V. Brainscams: Neuromythologies of the New Age.// International Journal of Mental health. 1990. № 19 (3). P. 27 – 36.

ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 316.624.2

ББК 88.52

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-53-63

Исследования подростковой девиантности с учетом идентичности подростков, входящих в территориальные группировки

Семикашева Инна Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье приводится обзор исследований личности подростков, характеризующихся различными видами девиантного поведения. Осуществленные автором исследования проводились при поддержке грантов РГНФ, основой выборки являлись несовершеннолетние, в том числе и женского пола, входящие в территориальные группировки. Анализируется эмпирический материал, накопленный автором на протяжении последних двадцати лет изучения личности данной категории подростков. Автор считает, что только глубокое понимание социально-психологических феноменов, определяющих сферу потенциальных отклонений в личностном развитии и поведении подростков, позволяет разработать адекватные методы профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи несовершеннолетним.

Ключевые слова: подросток, подростковая девиантность, девиантное поведение, территориальная группировка, идентичность, статус идентичности.

Studies of Adolescent Deviance, Considering the Identity of Adolescents Belonging to Territorial Groups

Semikasheva Inna A.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article provides an overview of personality studies of adolescents characterized by various types of deviant behaviour. The research carried out by the author was supported with grants from the Russian Humanitarian Science Foundation. The basis of the sample were minors, including girls, who are members of territorial groups. The empirical material accumulated by the author over the past twenty years of studying the personality of this category of adolescents is analyzed. The author believes that only a deep understanding of the socio-psychological phenomena that

determine the scope of potential deviations in the personal development and behaviour of adolescents allows us to develop adequate methods of preventive, remedial and rehabilitation assistance to minors.

Keywords: adolescent, adolescent deviance, deviant behaviour, territorial grouping, identity, identity status.

Следует отметить недостаточную теоретическую разработанность проблемы участия подростков в территориальных группировках, а также редкость работ, посвященных изучению идентичности у данной категории подростков, в то время как высокий уровень групповых правонарушений, совершаемых юношами и девушками, а также рост криминализации в среде несовершеннолетних в целом связывают именно с участием подростков в территориальных группировках. В связи с этим особую значимость приобретает глубокое понимание социально-психологических феноменов, определяющих сферу потенциальных отклонений в личностном развитии и поведении подростков, с целью разработки адекватных методов социально-психологической работы и расширения возможностей профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи несовершеннолетним.

Феномен территориальных подростковых группировок известен с 1987 – 90х гг.. На это время приходится пик их активности, и значительная доля исследований посвящена изучению специфических социально-психологических особенностей данных объединений [Комаров 1989; Кондратьев 1997; Кудрявцев 2002; Овчинский 1990; Пальчиков 1991; Полонский 1983; Сундиев 1991; Юсупов 1996], а также – психологических особенностей личности подростков, участников «группировок».

Для выявления социально-психологических особенностей феномена подростковой территориальной группировки на основе подхода Д. И. Фельдштейна [Фельдштейн 1996], согласно которому стихийные подростковые группы, неформальные объединения и криминальные сообщества обладают комплексом специфических социально-психологических особенностей и должны рассматриваться особо, были рассмотрены особенности неформальных объединений [Полонский 1983] и криминогенных молодежных групп [Пирожков 1998].

В результате проведенного анализа были выделены такие социально-психологические особенности территориальной группировки, которые позволяют определить специфику данного феномена: возрастной ценз участников группировки (от 13 до 17 – 18 лет), территориальный принцип организации, жесткая иерархия, основанная на возрастной стратификации, асоциальный характер деятельности, наличие лидера, имеющего асоциальные ориентации, наличие своего языка/униформы, действие особого кодекса поведения и взаимоотношений внутри группировки, длительность существования, высокая численность участников, закрытость, существование круговой поруки, групповых секретов и тайн.

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что такие черты, как территориальный принцип организации, возрастной ценз участников сближает группировку с так называемыми социально-нейтральными группами; наличие своего языка/униформы, действие особого кодекса взаимоотношений, высокая численность участников объединяет данное сообщество с неформальными объединениями, а наличие жесткой иерархии, внутренняя закрытость и присутствие лидера, имеющего асоциальные ориентации, – с криминогенными группами.

На основании выделенных социально-психологических признаков территориальной подростковой группировки было дано следующее определение данного феномена:

территориальная подростковая группировка – это внутренне закрытое сообщество, имеющее асоциальные ориентации и состоящее преимущественно из подростков и молодых людей мужского пола, объединенных общей территорией места жительства или учебы, связанных строгой иерархией отношений и разделяющих общую групповую идентичность, проявляющуюся, в частности, в названии группировки и групповом имидже [Семикашева 2003а, б].

В Ульяновске появление первых подростковых территориальных группировок зафиксировано в 1985 – 1986 годах. Наибольший размах группировочное движение достигло к 1992 году. Так, если в 1988 году на учете в ГУВД города находилось 26 группировок, то в 1992 – 33. После работы, проведенной специально созданным штабом по борьбе с негативными явлениями в подростковой среде, количество группировок резко сократилось: в 1995 году насчитывалось 14, а в 1999 – 7 группировок.

В начале второго десятилетия XXI века произошло «возрождение» группировок. Настоящий период развития группировочного движения характеризуется уменьшением численности группировок, уменьшением количества участников, составляющих центральное звено группировки, усилением криминогенности, сращением с организованной преступностью через преобразование отдельных группировок, относящихся к типу «молодых», в «бригады» – организованные криминальные объединения. В то же время на месте территорий, «освобожденных» правоохранительными органами от влияния группировок, через некоторое время отмечается возобновление процесса стихийного сбора подростков в группы, некоторые из которых присваивают себе название и вводят особые правила поведения, в результате чего стихийная, дворовая компания преобразуется в группировку.

В 90-х гг. существовали значительные пробелы в изучении личности подростков, входящих в территориальные группировки. Личность таких подростков исследовалась либо с позиций проявления ими отклоняющегося поведения, либо с точки зрения подхода, отождествляющего группировку с преступной группой, а подростков, входящих в группировки, – с несовершеннолетними правонарушителями.

Проблема развития личности в старшем подростковом возрасте получает глубокое осмысление в концепциях, рассматривающих данный возрастной этап через призму формирования идентичности, – понятие, получившее в психологии глубокую разработанность в работах Э. Эриксона [Erikson 1982].

В настоящее время процесс становления личностной идентичности наиболее активно изучается по модели Дж. Марсия, включающей четыре статуса (варианта) становления идентичности, выделяемых на основании двух критериев: процесса исследования альтернатив и принятия ответственности за выбранные альтернативы. В качестве статусов идентичности рассматривается достигнутая идентичность, кризис идентичности (мораторий), предрешенная идентичность и диффузная идентичность [Marcia 1980].

Модель формирования идентичности Дж. Марсия позволяет рассматривать статус как диагностический критерий для определения уровня достижения личностной идентичности и прогностический критерий для дальнейшего развития личности в целом. Статусы диффузной и предрешенной идентичности рассматриваются как показатели низкого уровня идентичности, а мораторий и достигнутая идентичность являются статусами высокого уровня идентичности [Marcia 1983].

В то же время, диффузная идентичность рассматривается как нормативный вариант личностного развития в младшем и среднем подростковом возрасте, в период, предшествующий вступлению в кризис идентичности. Однако выявление статуса диффузной идентичности в старшем подростковом возрасте и ранней юности может

свидетельствовать о неблагоприятных тенденциях в личностном развитии. Об этом убедительно свидетельствуют исследования, в которых у подростков с данным статусом идентичности были обнаружены такие неблагоприятные для данного возраста психологические особенности, как высокие значения импульсивности, конформности, тревожности, внутреннего конфликта, низкий уровень социальной адаптации. Анализ работ, посвященных изучению личностных характеристик подростков с различными формами отклоняющегося поведения, показал, что последние обнаруживают целый ряд особенностей, совпадающих с симптомами статуса диффузной идентичности.

Анализ подходов к проблеме становления идентичности показывает, что в качестве одного из психологических механизмов формирования идентичности выступают процессы социального сравнения, позволяющие индивиду осознать степень своего сходства и отличия от других людей. На взаимосвязь особенностей протекания процессов социального сравнения и становления идентичности указывает в своих работах Д. Вайнрайх [Weinreich 1983]. В отечественной психологии плодотворно изучалось влияние особенностей ориентиров и типов социального сравнения на формирование Я-концепции и образа Я [Комаров 1989]. При этом чрезмерная идентификация рассматривается как неблагоприятный показатель личностного развития, затрудняющий развитие обособления, отражающего стремление к индивидуализации.

В протекании процессов социального сравнения, а, следовательно, и в формировании идентичности, особую роль играет подростковая группа. Особенности неформальных молодежных объединений подробно рассматриваются в работах Сундиева [Сундиев 1991], Фельдштейна [Фельдштейн 1996] и др. Зависимость процессов социального сравнения от специфических черт социальной среды, в которой они протекают, изучалась в рамках концепции А. В. Петровского (1987). Так, М. Ю. Кондратьевым (1997) были выявлены особенности межличностных отношений, влияющих на взаимопонимание и самопонимание подростков, которые формируются в зависимости от специфических социально-психологических характеристик подростковых общностей [Кондратьев 1997]. К выводу о том, что специфические подростковые общности накладывают отпечаток на протекание процессов социального сравнения, приходят И. С. Кон [Кон 1989] и В.В. Комаров [Комаров 1989] и др.

Таким образом, перед нами стояли две исследовательские задачи: выявить особенности идентичности (статусы идентичности) у подростков, входящих в группировку, и выявить характерные черты процессов социального сравнения. Для формирования экспериментальных групп испытуемых была выбрана территориальная группировка «Новые Дома», одна из наиболее многочисленных и стабильных группировок г. Ульяновска. Исследование было поддержано грантом РФНФ № 02-06-001199а (2002 – 2003 гг.)

С достаточной степенью достоверности статус идентичности может быть выявлен только начиная со старшего подросткового возраста [Marcia 1980, 1983], и именно к 15 – 16 годам стаж пребывания в группировке составляет тот срок (примерно 2 года), который, на наш взгляд, позволяет говорить о существенном влиянии группировки на личность подростка. В то же время, нас интересовали те тенденции в становлении идентичности, которые можно выявить уже в младшем подростковом возрасте, соответствующем небольшому сроку пребывания подростков в группировке.

Для этого было сформировано 4 группы испытуемых. В качестве первой экспериментальной группы выступила группа подростков мужского пола в возрасте 13 лет в количестве 31 человека, находящаяся в группировке не более полугода, и относящаяся к первой ступени иерархии («шелуха»). Вторая экспериментальная группа состояла из

33 подростков мужского пола 15 – 16 лет, состоявших в группировке не менее двух лет и относящихся к более высоким ступеням иерархии («супера»). В качестве контрольных групп были сформированы две группы подростков из учащихся школ микрорайона, выровненные по полу, возрасту и социальному положению.

Согласно основной гипотезе исследования, мы должны были выявить существенные различия в статусах идентичности и особенностях процессов социального сравнения у подростков с длительным стажем пребывания в группировке, в то время как у подростков, вошедших в группировку недавно, мы предполагали обнаружить минимальные различия.

Результаты изучения социально-психологических особенностей идентичности у подростков 13 лет показали, что подростки обеих групп не демонстрируют статистически достоверных различий в целом ряде показателей, значимых для выявления статуса идентичности и характеризующих уровень их личностного развития в целом. Ведущим типом социального сравнения у испытуемых обеих групп выступает идентификация. В то же время, типы социального сравнения имеют различный психологический смысл для подростков. Как показали результаты кластерного анализа, участники группировки связывают идентификацию с достижением своих максимальных возможностей и оценкой окружающих, в то время как их сверстники считают, что идентификация обеспечит им только социальную оценку, а ожидаемый успех они связывают с собственным превосходством.

Выбор эталонов для сравнения по типу идентификации показывает, что отождествление себя с большой группой характерно для всех испытуемых, что отражает актуальную потребность возраста «быть как все». Выбор объектов в сравнении по типу самокритики обнаруживает важную закономерность: участники группировки считают себя хуже конкретных людей, а их сверстники – хуже киногероев. Предполагается, что преобладание самокритичного типа сравнения с конкретными людьми у подростков, входящих в группировку, связано с присвоением подростками негативных отраженных оценок взрослых и их адаптированных сверстников.

Анализ экспериментальных данных изучения статусов идентичности и параметров социального сравнения у 15 – 16 летних подростков, входящих в группировку на протяжении двух лет, показал, что у таких подростков в большей степени выражен статус диффузной идентичности, что подтверждается как выявленными значимыми отличиями в ряде показателей, связанных с самооценкой и эмоционально-личностными особенностями, так и результатами, полученными в ходе анализа полуструктурированной беседы, направленной на изучение статусов идентичности. Так, у участников группировки была выявлена защитно-высокая самооценка, сопровождающаяся предельно высокими уровнями ожидаемого и желаемого успеха, и предельно высокими значениями перспективной оценки, свидетельствующими о нереалистичности временной перспективы этой группы подростков.

У испытуемых данной группы в большей степени выражено расхождение между Я актуальным и Я идеальным, что является показателем внутреннего конфликта. Наличие внутреннего конфликта подтверждается и изучением психологических особенностей личности: им в большей степени присущи такие черты, соответствующие статусу диффузной идентичности, как тревожность, конформность, чувствительность к критике и чувство социальной неадекватности. Данные, полученные при проведении полуструктурированной беседы, также подтвердили наличие у них статуса диффузной идентичности.

Согласно результатам исследования, подростков, не входящих в группировку, в

большей степени характеризовал статус моратория, что также подтверждается изучением ряда показателей самооценки и психологических особенностей личности и анализом результатов беседы, направленной на выявление статусов идентичности. Так, им была присуща более высокая самооценка, причем полученные данные значения самооценки подтверждались всеми методами изучения самооценки. Высокие уровни ожидаемого и желаемого успеха не являются в этой связи защитно завышенными, а отражают более адекватные представления подростков о своем личностном потенциале. Значения проспективной оценки также являются более реалистичными, что свидетельствует о реалистичности временной перспективы. У данной группы испытуемых отмечается минимальное расхождение между Я актуальным и Я реальным, свидетельствующее о нормативном уровне когнитивного развития, при котором Я идеальное выполняет регулятивные функции по отношению к самооценке.

В психологических особенностях личности мы отметили, что им в меньшей степени присущи такие черты, как тревожность, конформность, внутренний конфликт, чувствительность к критике, чувство социальной неадекватности. Кроме того, у них в большей степени выражены самостоятельность, амбициозность и индивидуализация, соответствующие статусу моратория, что подтверждается изученными особенностями их межличностного взаимодействия. Так, им в меньшей степени присуща социальная заинтересованность, а ведущей тенденцией межличностного взаимодействия является стремление проявлять доминирование и независимость.

Сопоставление полученных данных привело нас к выводу о том, что стремление найти группу, в которой подростки могли бы реализовать актуальную потребность «быть как все», приводит к тому, что группировка, выступая в качестве такой группы, удовлетворяя данную потребность и решая, таким образом, актуальные проблемы подростка, накладывает своеобразный «арест на развитие». Сущность этого феномена выражается в искажении соотношения процессов социального сравнения, что, в свою очередь, влияет на становление диффузной идентичности.

Второе масштабное исследование было посвящено изучению личности лидеров криминогенных группировок (исследование было поддержано грантом РГНФ № 04-06-00307а в 2004 – 2005 гг.) [Семикашева 2005]. Многие криминологи подчеркивают, что в дифференциации группировок решающую роль играют личностные качества лидеров и авторитетов. Действительно, наличие лидера с определенными социально-психологическими особенностями личности является важнейшим фактором, способствующим трансформации неформальных, промежуточных и криминогенных подростково-молодежных объединений в устойчивые, организованные асоциально-криминальные группы.

На наш взгляд, изучение лидеров асоциально-криминальных групп должно опираться на понимание социально-психологических закономерностей влияния, которое такие лидеры оказывают на рядовых членов группы. При этом необходимо было учитывать два аспекта проблемы. Во-первых, возраст участников таких групп, которые, как правило, получают двойное название «подростково-молодежных», что отражает действительный разброс возрастного ценза (от 13 – 14 до 25 лет). В психологии данный возраст соотносится с переживанием кризиса идентичности, периодом исследования альтернатив и принятия решений о выборе и реализации той или иной альтернативы. Одним из важнейших механизмов построения идентичности является процесс идентификации, неосознаваемого отождествления себя с человеком, наделяемым привлекательными для субъекта качествами. В асоциально-криминальных группах объектом идентификации неизбежно будет являться лидер группы, как носитель тех качеств и

умений, которыми подросток стремиться овладеть.

Во-вторых, необходимо было учитывать социальную ситуацию, в которой находятся подростки, вовлеченные в деятельность асоциально-криминальных групп. По мнению многих криминологов, состояние маргинальности является пограничным, сопряженным с антиобщественным поведением и потенциальной криминализацией. Субъективное переживание аутсайдерства, сопровождающее маргинальность, приводит таких подростков в закрытые сообщества, которые в силу особенностей социально-психологической структуры деформируют процесс построения идентичности.

Суть данного феномена заключается, в частности, в сужении социального поля активности личности, ущемлении канала социализации, когда вместо всего многообразия социальных ролей и вариантов поведения, подросток вынужденно оказывается в жестких рамках стратификации и регламентации. В данной ситуации, лидеры, возглавляющие такие группы, становятся практически единственными ролевыми моделями, доступными в качестве объектов идентификации, что определяет становление идентичности ее участников. Важную роль при этом играют параметры идентичности самого лидера. Так, известно, что организаторы групп в просоциальном контексте (профилактические подростковые группы, неформальные объединения позитивной социальной направленности и др.), обладающие статусом достигнутой идентичности, способствуют более интенсивному процессу построения идентичности участников.

В ходе нашего исследования было организовано изучение осужденных лидеров асоциально-криминальных групп в возрасте до 21 года (в качестве испытуемых выступили 28 подростков и юношей: 15 человек из ДВК (Детская Воспитательная Колония, г. Димитровград, Ульяновская область) и 13 человек из ИК-3 (Исправительная Колония №3, г. Димитровград, Ульяновская область). Контрольная группа была сформирована из 30 подростков и юношей, являющихся как лидерами формальных групп (членами студенческих советов, капитанами команд КВН и др.), так и лидерами неформальных групп школ и средних учебных заведений, выровненных по полу и возрасту.

Остановимся на анализе наиболее ярких расхождений. При обработке СМОЛ, значимые расхождения были выявлены по шкалам: 1 (ипохондрии), 2 (депрессии), 3 (истерии), 6 (паранойальности), 7 (психастении) и 8 (шизоидности). Различия выражались в преобладании профилей с повышением по 2, 3, 6, 7 и 8 шкалам у большинства подростков экспериментальной группы и в преобладании профилей с понижением по 1, 2 и 3 шкалам у подростков из контрольной группы. Таким образом, для подростков – лидеров асоциально-криминальных групп были характерны такие черты, как: напряженность, тревожность, жестокость, ригидность, злопамятность, раздражительность, чувство неудовлетворенности, замкнутость, угрюмость. У них чаще выявляются соматические проблемы и агрессивные тенденции со склонностью к дисфории. Подростки контрольной группы чаще характеризовались инициативностью, живостью характера. Им были свойственны такие черты, как жизнерадостность, решительность, эмоциональная устойчивость, пониженная чувствительность к средовым воздействиям, а также самоуверенность, властность и некоторая эгоистичность.

Полученные данные в основном согласуются с результатами других исследований личности преступников [Кудрявцев 2002; Пальчиков 1991].

Было установлено, что лидерам из экспериментальной группы в большей степени присущи такие черты, как скрытность, обособленность, отчужденность (А-), не сентиментальность, жестокость и черствость по отношению к окружающим, а также маскулинные черты (I-), осторожность, настороженность по отношению к людям, стремление возложить ответственность за ошибки на окружающих, раздражительность (L+), консерватизм,

склонность к морализации и нравоучениям (Q1-), независимость, склонность к доминированию в группе (Q2+). Подросткам – лидерам из контрольной группы соответственно свойственны такие черты, как общительность, открытость, готовность к сотрудничеству (A+), чувствительность, впечатлительность, богатство эмоциональных переживаний, феминные черты (I+), терпимость, покладистость, уступчивость (L-), восприимчивость к переменам, свободомыслие, недоверие к авторитетам (Q1+), социальность, зависимость от мнения группы, коллегиальность (Q2-).

В целом, полученные данные согласуются с результатами других исследований несовершеннолетних делинквентов [Юсупов 1996].

Интересные данные мы получили при анализе рисунков испытуемых. Подростки экспериментальной группы характеризовались такими психологическими особенностями, как демонстративность, маскулинные черты, отгороженность и подозрительность, склонность к аутоагрессии, внутренний конфликт, агрессивность, импульсивность, чувствительность к общественному мнению. У подростков данной группы были также выявлены соматические проблемы, сексуальные проблемы, и страхи. В контрольной группе проявились такие особенности, как амбициозность, энергичность, чувствительность к общественному мнению, агрессивность, импульсивность, склонность к рефлексии, феминные черты. Можно предположить, что более высокий процент агрессивных и импульсивных черт, характерных для контрольной группы, связан с ярко проявляющейся возрастной тенденцией индивидуализации, которая у подростков экспериментальной группы не реализуется ввиду пребывания в закрытом учреждении. Особыми условиями содержания и жизненной ситуацией в целом объясняется наличие страхов, соматических и сексуальных проблем, склонности к аутоагрессии.

Наиболее интересными представляются нам расхождения, полученные по параметрам маскулинности и феминности, подтверждающими результаты, полученные по тесту Кеттелла. В ряде исследований, посвященных данной проблеме, отмечается связь высокой маскулинности с девиантностью у подростков мужского пола. Так, в исследовании Т. Р. Кутузовой и О. В. Смирновой высокая маскулинность мальчиков – подростков коррелировала с плохой социальной адаптацией (у девочек – подростков, напротив, маскулинные черты в сочетании с высокой феминностью способствовали лучшей адаптации). Авторы связывали данный феномен с всеобщей маскулинизацией и попыткой мужчин «перемаскулинить» женщин [Кутузова, Смирнова 1992].

Результаты полуструктурированной беседы, направленной на определение статусов идентичности, выявили значимые расхождения между двумя группами испытуемых по трем статусам идентичности: у лидеров асоциально-криминальных групп преобладали статусы низкого уровня идентичности (63%), в то время как у их сверстников – статусы высокого уровня (74%). Также были выявлены различия в выборе объектов идентификации и в их соотношении с процессами социального сравнения. Так, по результатам кластерного анализа, подросткам из экспериментальной группы свойственно сравнивать себя по типу самокритики с вымышленными персонажами («Я глупее Винни-Пуха»), по типу сходства – с большой недифференцированной группой («Я такой же, как все нормальные пацаны»), а по типу превосходства – с конкретными людьми («Я добрее Сергея Ф.»).

У подростков контрольной группы вариант сопоставления по типу самокритики сцеплен с Я-образом, по типу сходства – с вымышленными персонажами, а по типу превосходства – с большой недифференцированной группой. Тенденция идентифицировать себя с таким размытым объектом, как большая недифференцированная группа, является неблагоприятным показателем. Тенденцию подростков контрольной группы выделять

себя из недифференцированного большинства и самокритично относиться к своему Я-образу мы рассматривали как более благоприятный прогностический показатель построения идентичности во временной перспективе.

Анализ полученных данных с помощью теста Г. Роршаха свидетельствовал о том, что группе криминальных лидеров были свойственны такие психологические особенности, как: дисфункции в когнитивной сфере, нарушения в социальных отношениях, хроническое состояние перегрузки, вызванное неудовлетворенными потребностями наряду с ограниченными ресурсами. В то же время выявленная с помощью данного теста сохранность эмоциональной сферы и готовность большинства к переживанию эмоций может стать основой для построения специфических программ коррекции и реабилитации [Семикашева 2005].

В 2006 – 2007-х гг. было организовано исследование личности девочек-подростков и несовершеннолетних девушек, входящих в территориальные группировки [Семикашева 2007].

В женской преступности начиная с 2000-х годов отмечаются те же негативные тенденции, которые характеризуют современную криминальную ситуацию в целом – омоложение, совершение большего числа насильственных преступлений и вовлечение в организованные формы криминальной деятельности. Участие несовершеннолетних девушек и девочек-подростков в подростковых и молодежных асоциально-криминальных группах представляет особую форму групповой криминальности активности. Анализ литературы и проведенные нами исследования показывают, что кардинально изменился характер участия девушек в сообществах подобного рода (роли, мотивация участия, влияние на криминальную активность такой группы и др.), что в свою очередь, приводит к усилению негативного влияния на процессы социализации таких девушек и их личностное развитие.

Было отобрано две экспериментальные группы: 28 девочек-подростков в возрасте 15 лет и 33 девушки в возрасте 17 лет, обучающихся в различных учебных заведениях города и области. В качестве контрольных групп выступили соответственно 28 и 33 девушки, выровненные по возрасту и социальному положению, обучающиеся в средних специальных учебных заведениях и характеризующиеся просоциальным поведением. Исследование было поддержано грантом РГНФ № 06-06-00575а в 2006 – 2007 гг.

Результаты показали, что в сфере профессиональных ориентаций у 15-летних девочек-подростков экспериментальной группы предпочтительными статусами являются мораторий и предрешенная идентичность, в то время как в контрольной группе преобладают достигнутая идентичность и мораторий. В группах 17-летних девушек это соотношение сохраняется. Однако следует отметить, что в экспериментальных группах у приблизительно половины испытуемых все-таки выявлены статусы высокого уровня идентичности.

В сфере религиозных убеждений у 15-летних девочек экспериментальной группы преобладали статусы предрешенной и диффузной идентичности, а у девочек контрольной группы – достигнутая идентичность и предрешенная идентичность. В группах 17-летних девушек это соотношение сохранялось и становилось еще более четким. Интересно, что с возрастом происходит уменьшение числа девушек в обеих группах со статусами высокого уровня идентичности. Этот неожиданный результат можно, на наш взгляд, объяснить исходя из особенностей религиозной сферы. Действительно, исследование альтернатив и принятые решения относительно своей конфессиональной принадлежности в 15 лет вполне могут претерпеть изменения впоследствии, например, в результате расширения сферы общения и знакомства с представителями других

конфессий. При этом иногда возникают проблемы, связанные с романтическими отношениями представителей двух различных национальных и конфессиональных культур. Можно предположить, что в 17 лет девушки начинают острее осознавать эти различия и процесс построения идентичности в этой сфере запускается вновь.

В сфере идеологических предпочтений ведущим статусом во всех четырех группах оставалась диффузная идентичность. Эти данные подтвердили ранее обсуждаемый в наших работах тезис о том, что идеологическая сфера является самой проблемной для современных подростков, и становление идентичности в ней отодвигается на более поздний возрастной период.

Таким образом, мы констатировали, что в отличие от подростков мужского пола, среди экспериментальных и контрольных групп девочек-подростков и несовершеннолетних девушек не выявлены значимые различия в преобладании статусов идентичности высокого и низкого уровня. На этом основании мы выдвинули предположение о том, что девиантное и делинквентное поведение имеет гораздо более серьезные последствия для личностного развития подростков мужского пола, в то время как личностная структура девушек обладает большей устойчивостью к негативному воздействию.

Еще один результат, на который следует обратить внимание – это высокая степень выраженности статуса предрешенной идентичности в экспериментальных группах испытуемых. Данный статус, несмотря на то, что он относится к низкому уровню развития идентичности, как правило, не представляет особых проблем ни для самих подростков, ни для людей, с ними взаимодействующих. Однако опасность, заключающаяся в преобладании этого статуса, проявляется позднее, когда человек сталкивается с проблемой пересмотра всех своих жизненных ориентаций, целей и убеждений в старшем возрасте. Именно этот статус часто становится ответственным за возникновение серьезных психологических проблем и отклонений в возрасте от 25 до 35 лет.

Данные, полученные с помощью теста Г. Роршаха, показали, что наиболее значимым параметром, отличающим экспериментальную группу, является избегающий стиль, который снижает эффективность когнитивных процессов и влияет на структуру самоотношения и характер межличностных отношений. Это наиболее неблагоприятный фактор, создающий препятствия для полноценного развития психологической структуры личности и тормозящий процессы личностного развития. Избегающий стиль можно рассматривать как защитную стратегию, выстраиваемую для упрощения ориентации в сложных ситуациях, и поэтому его нередко выявляют у детей и младших подростков. Однако стремление сохранять данный стиль в старшем возрасте может привести к фактору хронического риска, обусловленного неумением ориентироваться в сложных жизненных ситуациях и ограничивающего способность индивида эффективно осмысливать реальность. Кроме этого, мышление девушек этой группы характеризовалось ригидностью, приводящей к неспособности изменять отношение или мнения относительно значимых объектов ориентации. Таким людям трудно принять чужую точку зрения, проявить эмпатию и отрефлексировать собственное поведение и поведение окружающих их людей.

В качестве общих выводов остановимся на следующих положениях. Во-первых, результаты исследования убедительно свидетельствуют о том, что процесс становления идентичности у подростков, вовлеченных в девиантное и делинквентное поведение, и в частности, входящих в организованные криминальные группы и территориальные группировки, искажается за счет деформации параметров социального сравнения в закрытом сообществе.

Во-вторых, процесс построения идентичности у девушек, вовлеченных в делинквентное и девиантное поведение, несомненно, имеет свои особенности, неблагоприятно

сказывающиеся на их личностном развитии, но степень выраженности негативных тенденций значительно меньше, чем в случае с аналогичной возрастной когортой мальчиков. И хотя в нашем исследовании не ставилась цель провести такое сравнение, мы не можем не отметить, что даже участие в асоциально-криминальных группах не приводит к таким серьезным последствиям в их личностном развитии, как у подростков мужского пола.

В-третьих, одним из наиболее неблагоприятных факторов в становлении идентичности выступает избегающий личностный стиль, ограничивающий адекватное развитие когнитивной сферы в подростковом и юношеском возрасте.

Источники и литература:

1. Комаров В. В. Особенности механизма социального сравнения и пути его коррекции у педагогически запущенных подростков в условиях ограниченного общения. Автореф. канд. психол. наук. Воронеж, 1989. 29 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
3. Кондратьев М. Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 336 с.
4. Кудрявцев В. Н. Преступность и нравы переходного общества. М.: Гардарики, 2002. 238 с.
5. Кутузова Т. Р., Смирнова О. В. Роль социальной среды в процессе социально-психологической адаптации. // Гигиена и санитария. 1992. №3. С. 15 – 28.
6. Овчинский В. С. Подростковая преступность в Москве. // Советская юстиция. 1990. № 17. С. 14 – 20.
7. Пальчиков В. А. Девиация поведения как один из объектов психопрофилактики. // Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция (материалы конференции). Саратов: 1991. С. 37 – 49.
8. Пирожков В. Ф. Криминальная психология. М.: Ось, 1998. 320 с.
9. Полонский И. С. Внешкольное общение как фактор формирования личности подростков и юношей. // Прикладные проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1983. С. 123 – 145.
10. Семикашева И. А. Социально-психологическая идентичность подростков - участников территориальных группировок. Автореферат дис.... к. псих. н. Ярославль, 2003а.
11. Семикашева И. А. Социально-психологические особенности идентичности подростков – участников территориальных группировок. // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Ярославль: Ярославский государственный университет, 2003б. С. 156 – 166.
12. Семикашева И. А. Изучение психологических особенностей идентичности лидеров молодежных асоциально-криминальных групп с помощью теста Роршаха. // Социальные и психолого-педагогические проблемы девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних. Сборник материалов по итогам Второй Региональной Поволжской конференции. Ульяновск: Издательство УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2005. С. 53 – 65.
13. Семикашева И. А. Участие несовершеннолетних девушек в деятельности асоциально-криминальных групп: делинквентность и становление идентичности. // Психолого-педагогические проблемы социального становления личности: сборник научных трудов / под. ред. Н. Н. Никитиной, И. Д. Демаковой. Ульяновск: УлГПУ, 2007. С. 65 – 75.
14. Сундиев И. Ю. Анатомия неформальных объединений (типология и характеристика). // По неписаным законам улицы... : о неформальных молодежных объединениях / ред. и сост. Ю. М. Хотченков. М.: Юридическая литература, 1991. 335 с. С.166 – 170.
15. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды. М.; Воронеж: Институт практической психологии: НПО «Модек», 1996. 512 с.
16. Юсупов И. М. Социопатические предпосылки криминальных деяний. Казань, 1996. 27 с.
17. Erikson E. H. The Life Cycle Completed. NY: W. W. Norton @ Co., 1982. 165 p.
18. Marcia J. E. Identity in Adolescence. // Handbook of Adolescent Psychology. NY.: Wiley, 1980. P. 10 – 134.
19. Marcia J. E. Some directions for the investigation of ego development in early adolescence. // The Journal of Early Adolescence. 1983. № 3(3). P. 215 – 223. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431683033004>
20. Weinreich P. Psychodynamics of personal and social identity. // Identity: personal and socio-cultural perspectives. Uppsala, 1983. P. 159 – 185.

УДК 159.9
ББК 88.41

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-64-70

Психолого-педагогическое сопровождение подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, как фактор профилактики девиантного поведения

Скрипичникова Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Перцева Наталья Александровна,

магистрант кафедры психологии, воспитатель ОГКУСО РЦ «Восхождение», г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Описываются результаты экспериментального исследования, проведенного с участием подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и склонных к девиантному поведению. Предложена программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на корректирование временных ориентаций, эмоционального состояния и самопринятия у подростков, с целью профилактики девиантного поведения. Доказывается, что своевременность, регулярность и планомерность психолого-педагогического воздействия могут существенно снизить склонность к развитию девиантного поведения у подростков, повысить их жизнестойкость и расширить возможности совладания с трудными жизненными ситуациями.

Ключевые слова: подростковый возраст, девиантное поведение, трудная жизненная ситуация, жизнестойкость, совладание с трудностями, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция временных ориентаций, эмоциональное состояние, самопринятие.

Psychological and Pedagogical Support of Adolescent in a Difficult Life Situation as a Factor of Prevention of Deviant Behaviour

Skripichnikova Irina V.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Pertseva Natalia A.,

Master student, Department of Psychology, educator in "Voskhozhdenie", Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article describes the results of the experimental study conducted with the participation of adolescents who find themselves in difficult situations and are prone to deviant behaviour. The article proposes the program of psychological and pedagogical support, aimed at correcting temporal orientations, emotional state and self-acceptance in adolescents in order to prevent deviant behaviour. It is proved that timeliness, regularity and planned psychological and pedagogical influence can significantly reduce the tendency to develop deviant behaviour in adolescents, increase their resilience and expand coping with difficult life situations.

Keywords: adolescence, deviant behaviour, difficult life situation, resilience, coping with difficulties, psychological and pedagogical support, correction of temporal orientations, emotional state, self-acceptance.

Выработка широкого спектра эффективных способов и стратегий разрешения трудных ситуаций, формирование навыков их гибкого использования адекватно особенностям социальной среды, повышает позитивный потенциал личности и её психологическую устойчивость. Поэтому развитие способности человека справляться с жизненными трудностями является одним из важнейших направлений практической психологической работы.

Научный интерес к проблеме трудных ситуаций и совладающего поведения в последнее время существенно возрос. Значительный опыт исследований накоплен в работах отечественных ученых [Никольская, Грановская 2000; Сирота, Ялтонский 1994 и др.]. К сожалению, остаются недостаточно изученными вопросы преодоления трудных ситуаций и стратегий совладающего поведения *в подростковом периоде*, особенно – в осложненных проявлениями девиантного поведения. Развитие способности преодолевать трудные ситуации особенно важно в этом возрастном периоде в связи с формированием готовности к личностному и жизненному самоопределению, к встрече с проблемами взрослой жизни.

Целью данного эмпирического исследования являлось изучение возможности психолого-педагогического сопровождения подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, склонных к девиантному поведению.

Мы предположили, что трудные жизненные ситуации могут являться предпосылкой для возникновения склонности к девиантному поведению у подростков. При этом проявления девиантного поведения у подростков сопряжены с возникновением депрессивных состояний и появлением определенных искажений в структуре самосознания. В качестве данных искажений мы рассматривали *снижение самооценки и уровня самопринятия*, а также *искажение временной зоны будущего*. Программа психолого-педагогического сопровождения может стать важным условием для эффективной коррекции данных состояний у подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию.

В качестве группы испытуемых выступили подростки в возрасте от 12 до 15 лет, находящиеся в Областном государственном казённом учреждении социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Восхождение» в с. Большие Ключищи» Ульяновской области, в количестве 62 человека (24 девочки и 38 мальчиков). В данном учреждении социальной сферы на кратковременном пребывании находятся дети и подростки из многодетных, малообеспеченных, неполных семей, семей, находящихся в социально опасном положении, семей с ребенком с ограниченными возможностями здоровья. В течение одной смены, которая длится восемнадцать дней, для них создаются условия для психолого-педагогического

сопровождения, ставящего своей целью коррекцию негативных последствий, вызванных неблагоприятным социальным окружением или ограничениями здоровья.

В качестве эмпирических методов исследования выступили: Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел) [Клейберг 2004], Рисуночный тест «Персональная концепция времени» (модификация методики «Циклический тест времени Т.Коттл» А. И. Федорова) [Федоров 2007; см. также о хронотопе личности: Федоров 2017], Опросник детской депрессии (М. Ковач) [Ковач 1992], Методика косвенного измерения системы самооценок (Е. Т. Соколова, Е. О. Федотова) [Соколова 1980]. Статистический анализ проводился с использованием критерия Манна-Уитни на уровне значимости $p < 0,05$.

После исследования склонности к девиантному поведению мы получили следующие результаты: от общего числа выборки (62 человека) склонны к девиантному поведению 31,6 % мальчиков и 25 % девочек (18 человек – примерно треть случаев). Это согласуется с результатами, описанными в исследованиях последних лет: отмечается тенденция к росту девиантного поведения в среде девочек-подростков и несовершеннолетних девушек [Моисеева 2003; Семикашева 2007]. Склонность к девиантному поведению определялась по общей сумме набранных баллов по всем шкалам, при этом, как правило, данная сумма складывалась из показателей нескольких шкал. Группа подростков, показавших склонность к девиантному поведению, составила экспериментальную группу. Группа подростков, в которой не было выявлено склонности к девиантному поведению (44 человека, включенных нами в контрольную группу), также характеризовалась отдельными проявлениями девиантного поведения, но это были баллы, набранные по единичным шкалам, что в совокупности не позволяет говорить о выраженной склонности к девиантному поведению.

Большинство подростков из экспериментальной группы отличаются от подростков контрольной группы по всем параметрам: преодоление норм (88,9 % против 22,7 %), аддиктивное поведение (33,3 % против 4,5 %) самоповреждающее поведение (38,9 % против 11,4 %), агрессивное поведение (66,7 % против 22,7 %), слабый контроль эмоциональных реакций (77,8 % против 36,4 %). Проведенный статистический анализ показал, что существуют значимые различия между двумя группами испытуемых по шкалам «преодоление норм» ($z = 4,1$), «агрессивное поведение» ($z = 2,7$), «слабость контроля эмоциональных реакций» ($z = 2,5$).

Обратимся к результатам, полученным по рисуночному тесту «Персональная концепция времени». Данная методика показывает, какую направленность имеет временная ориентация у подростков. Согласно представлениям отечественных и зарубежных ученых, в подростковом возрасте основной временной ориентацией является ориентация на будущее; ориентация на прошлое или настоящее соответствует искаженным представлениям о времени своей жизни, связано с другими искажениями в структуре самосознания и является неблагоприятной для личностного развития [Фалькович 2010].

Ориентация на будущее характеризует только 16,7 % экспериментальной группы, в отличие от 77,2 % подростков из контрольной группы. Таким образом, полученные результаты подтверждают, что у подростков с девиантным поведением существуют проблемы с представлениями о будущем.

Второй показатель, который позволяет выявить данная методика, касается организации временных зон в самосознании подростков, что отражается тремя вариантами изображений кругов: круги («прошлое», «настоящее» и «будущее»), которые рисует подросток, могут располагаться в линейной последовательности и не быть связанными

друг с другом (наименее предпочтительная форма восприятия времени), располагаться в линейной последовательности и касаться друг друга или пересекаться (что интерпретируется как связанность временных зон между собой) и иметь пространственную ориентацию, располагаться в виде концентрических кругов (наиболее предпочтительный вариант, отражающий преемственность временных зон и редко встречающийся в подростковом возрасте).

В нашем исследовании выявляются неблагоприятные варианты организации временных зон: линейное изображение временных зон с разрывом встречается у 77,8 % подростков из экспериментальной группы и у 31,8 % подростков из контрольной группы, а линейное изображение связанных зон – у 22,2 % и 59,1 % подростков соответствующих групп. Никто из подростков экспериментальной группы не изобразил пространственную связь временных зон, а 9,1 % подростков контрольной группы применили такое изображение. Таким образом подростки из экспериментальной группы видят будущее как безрадостное, не стремятся думать о нем, чаще ориентируясь на прошлое или настоящее. Их временные зоны не связаны между собой, что отражает слабость рефлексии по отношению к причинно-следственным связям при оценке как собственного поведения, так и событий в их жизни. Статистический анализ подтвердил значимость полученных расхождений: $z = 2,8$ (для параметра организации временных зон) и $z = 3,7$ (для параметра значимости временной зоны будущего).

Результаты, полученные по опроснику детской депрессии (М. Ковач), могут быть представлены следующим образом. Наиболее благоприятный показатель (отсутствие депрессивных настроений) был выявлен только в контрольной группе подростков (36,4 %), в экспериментальной группе у 61 % была выявлена субдепрессия (против 9 % контрольной группы), у 27,8 % было снижено настроение и у 11 % депрессия принимала серьезные формы. Следует отметить, что сниженное настроение было характерно и для подростков из контрольной группы (52,3 %). Другими словами, подростки со склонностью к девиантному поведению чувствуют себя эмоционально значительно хуже, чем их сверстники из контрольной группы. Значимость расхождений также подтверждается статистически: $z = 2,8$ для параметра отсутствия депрессивных настроений и $z = 3,2$ для параметра субдепрессии.

Обратимся к результатам, полученным по методике косвенного измерения системы самооценок (Е. Т. Соколова, Е. О. Федотова). В интерпретации параметра самопринятия мы ограничились только двумя уровнями: высоким и низким, в остальных параметрах мы рассматривали три уровня выраженности: высокий, средний и низкий. В качестве параметров самооценки мы выбрали три категории: «ум» (как значимую для мальчиков - подростков), «красоту» (как значимую для девочек - подростков) и «уверенность в себе» (как значимую для подростков обоих полов).

Высокий уровень самопринятия практически не характерен для подростков экспериментальной группы (11 %), но он характеризует 40,9 % подростков контрольной группы. Низкий уровень самопринятия выявлен у 88,9 % подростков со склонностью к девиантному поведению. Это расхождение является статистически значимым ($z = 2,3$). Полученные результаты имеют важное значение для разработки программы психолого-педагогического сопровождения подростков, так как самопринятие является важным показателем при коррекции негативных эмоциональных состояний и повышения жизнестойкости личности.

Никто из подростков экспериментальной группы не оценил себя по категории «ум» высоко, здесь были зафиксированы только средние (44,4 %) или низкие значения (55,6

%), в то время как почти треть (29,5 %) подростков из контрольной группы считают себя очень умными ($z = 2,3$). Среди подростков с нормативным поведением также много средних значений (52,7 %), но низко оценили себя только 18,2 %. Косвенно полученные результаты могут свидетельствовать о том, что, с одной стороны, у подростков с девиантным поведением запускается рефлексия относительно своих способностей, и они понимают, что их поведение не приведет к хорошим результатам, что они поступают «неумно», а, с другой стороны, они усваивают оценки относительно себя от других (референтных) людей (педагоги и родители), которые зачастую акцентируют их низкие способности в оцениваемых категориях.

Категория «красота» демонстрирует меньший разброс данных: высоко по данной категории оценили себя 5,6 % подростков с девиантным поведением и 18,2 % подростков контрольной группы, средне – 50% и 61,4% соответственно, и низко – 44,4% и 20%. Полученные расхождения статистически не значимы. Красота в этом возрасте не является столь же значимым показателем, как ум (учитывая значительное количество испытуемых мужского пола).

Категория «уверенность в себе» также получила в основном средние оценки испытуемых: 33,3 % подростков с девиантным поведением и 52,3 % подростков с нормативным поведением. Но существуют статистически значимые различия в высоких и низких оценках по данной категории ($z = 2,1$ и $z = 2,6$). Эта категория также представляется важной для организации практической работы с подростками, так как большинство подростков в данном возрасте хотели бы обладать большей уверенностью в себе, проявляющейся в общении со сверстниками и со взрослыми.

На втором этапе нашей работы была разработана программа психолого-педагогического сопровождения для подростков с девиантным поведением, попавшим в трудную жизненную ситуацию. Данная программа включала в себя серию тренинговых занятий, направленных на те проблемные зоны, которые мы определили в ходе проведения первого этапа исследования. Для проведения индивидуальных консультаций с подростками было отведено специальное время в течение дня, когда они могли обратиться к ведущему группы за психологической помощью. При разработке программы мы опирались на теоретические положения, согласно которым даже кратковременные психо – коррекционные воздействия, организованные в групповом формате, способны привести к терапевтическому результату. Кроме того, программа разрабатывалась для последующего практического применения в условиях образовательного учреждения, в частности, в школе, поэтому ее продолжительность соотносена с возможностями школьной психологической службы.

Так как основной целью программы психолого-педагогического сопровождения являлась коррекция девиантного поведения подростков, то в ходе проведения тренинговых занятий решались следующие задачи:

- знакомство участников и создание сплоченности в группе;
- развитие межличностной чувствительности и взаимопонимания;
- развитие процессов самоосознавания и самопонимания;
- формирование умений корректировать свое эмоциональное состояние;
- формирование представлений о себе и о своем будущем;
- развитие самопринятия и устойчивой позитивной самооценки;
- развитие временной перспективы и целеполагания.

На третьем этапе было проведено повторное изучение экспериментальной группы по вышеназванным параметрам.

Подростки со склонностью к девиантному поведению стали воспринимать время своей жизни как более связанное (линейное изображение временных зон с разрывом сократилось с 77,8 % до 44,4 %, а связанное – выросло с 22,2 % до 50 %; 5,6 % подростков изобразили временные зоны в пространственной ориентации). Представления о будущем не изменились кардинально, размер будущего увеличился только у 22,2 % подростков. Проведенный статистический анализ подтвердил значимость расхождений только по параметрам временной ориентации ($z = 2,02$). Мы предполагаем, что участие в программе помогло подросткам найти некоторые связи между прошлым, настоящим и будущим, но за короткое время сложно изменить отношение к будущему, выработать отношение к будущему как чему-то значительному. Многие подростки не уверены в будущем, у них отсутствует призванность к какой-то определенной профессии, нет ясных смысложизненных ориентаций.

Изменения коснулись и депрессивных переживаний подростков. Здесь были получены самые значимые результаты. После прохождения программы у 33,3 % подростков настроение улучшилось настолько, что тест не зафиксировал никаких депрессивных тенденций. Процент подростков, находящихся в субдепрессивном настроении, снизился с 61,1 % до 27,8 %, но многие из них все еще остались со сниженным настроением (38,8 %), что, тем не менее, можно интерпретировать как улучшение показателя. При этом не осталось ни одного подростка с наличием серьезных депрессивных состояний. Проведенный статистический анализ подтвердил значимость расхождений ($z = 2,65$ по параметру «депрессия», и $z = 1,98$ по параметру «субдепрессия»).

Мы можем объяснить полученные положительные сдвиги тем, что тестирование проводилось практически сразу после завершения занятий, подростки сдружились, было много упражнений на снятие негативных эмоциональных состояний, и такая групповая работа позволила им в столь короткие сроки переключиться на положительные эмоции и преодолеть депрессивные настроения. На наш взгляд, это важный итог, подтверждающий эффективность психолого-педагогического сопровождения.

Методика косвенного измерения системы самооценок также показала значимые различия между первым и вторым замером. Наиболее выражены различия по параметру «самопринятие»: так, если до проведения программы только 11,1 % подростков характеризовались высоким уровнем самопринятия, то после программы таких подростков уже было 61,1 % ($z = 2,56$).

Что касается отдельных параметров самооценки, то здесь наибольшие изменения коснулись параметров «ум» и «уверенность в себе». Так, число подростков с низким уровнем оценки своих умственных способностей снизилось с 55,6 % до 11,1 %, а также некоторые подростки стали характеризовать себя как очень умных (16,7 %) ($z = 2,49$). Похожие изменения произошли и в отношении параметра «уверенность в себе»: только 16,7 % подростков отметили низкий уровень уверенности в себе, тогда как 33,3 % подростков стали считать себя очень уверенными в себе людьми ($z = 2,08$). Мы можем объяснить полученные результаты тем, что программа была направлена в первую очередь на формирование таких социально значимых качеств, как уверенность в себе и самопринятие. Умственные качества были более важны для мальчиков - подростков, и в программе было много упражнений на проявление и развитие креативных и интеллектуальных способностей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, действительно может стать фактором профилактики девиантного поведения. Своевременность, регулярность и планомерность деятельности

педагога-психолога, воспитателя или социального педагога в образовательном учреждении могут существенно снизить склонность к развитию девиантного поведения у подростков, а также повысить их жизнестойкость и расширить возможности совладания с трудными жизненными ситуациями.

Источники и литература:

1. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. М.: ТЦ Сфера, 2004. 192 с.
2. Ковач М. Опросник детской депрессии (CDI), 1992. [Электронный ресурс]. // URL: <http://psy-clinic.info/index.php?id=235:oprosnik-detskoj-depressii-cdi-m-kovach> (дата обращения: 10.01.2019).
3. Моисеева С. И. Психологические особенности подростков, склонных к девиантным формам поведения в современных социально-экономических условиях: авторефер. дис ... канд. психол. наук. Спб., 2003. 22 с.
4. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Русь, 2000. 266 с.
5. Семикашева И. А. Участие несовершеннолетних девушек в деятельности асоциально-криминальных групп: делинквентность и становление идентичности. // Психолого-педагогические проблемы социального становления личности: сборник научных трудов / под. ред. Н. Н. Никитиной, И. Д. Демаковой. Ульяновск: УлГПУ, 2007. С. 65 – 75.
6. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. М.: Изд-во Московского университета, 1980. 176 с.
7. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков. // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1994. № 1. С. 63 – 74.
8. Фалькович Т. А. Подростки XXI века: психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях. М.: ВАКО, 2010. 254 с.
9. Федоров А. И. Психодиагностические методы исследования временной организации личности. Методические рекомендации. Ульяновск: УлГПУ. 2007. 35 с.
10. Федоров А. И. Аддиктивное поведение: психологические особенности хронотопа зависимой личности в образовательной среде. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 4 (22). С. 67 – 74.

УДК 159.9
ББК 88.37

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-71-77

Пластилиновая рилив арт-терапия: практика использования в профилактике девиантного материнства

Гурылева Любовь Владимировна,

кандидат психологически наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Кабальдина Татьяна Владимировна,

магистр психологии, специалист службы психологической поддержки, ОГКУ «Служба ГЗ и ПБ Ульяновской области», г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Представлен опыт исследования эффективности пластилиновой рилив арт-терапии в работе с беременными женщинами по профилактике девиантного материнства. Проанализированы представления о девиантном материнстве, накопленные в психологии, и представлена авторская концепция девиантного материнства в связи с неоптимальным отношением женщины к беременности. Обоснована необходимость ранней профилактики девиантного материнства. Представлены результаты исследования эмоционального отношения к беременности, родам и ребенку у женщин с разным типом отношения к беременности. Описана программа работы с беременными женщинами на основе арт-рилив терапии и проанализирована ее эффективность. Установлено, что при помощи терапевтической арт-лепки можно корректировать отношение будущих матерей к различным аспектам беременности, существенно влиять на желание женщин ориентироваться на осознанное и ответственное материнство.

Ключевые слова: девиантное материнство, профилактика девиантного материнства, осознанное материнство, отношение к беременности, отношение к материнству, беременность и отношение к ребенку, методы арт-терапии, пластилиновая рилив арт-терапия, терапевтическая арт-лепка.

Plasticine Relief Art Therapy: Practice of Using It as Prevention of Deviant Maternity

Guryleva Liubov V.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Kabaldina Tatiana V.,

Master of Psychology, Specialist of Psychological Support Service, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article shows the study of the effectiveness of plasticine relief art therapy in working with pregnant women so that to prevent deviant maternity. The article analysed the ideas about deviant maternity, accumulated in psychology, and presented the concept of deviant maternity in connection with the non-optimal attitude of women to pregnancy. The necessity of early prevention of deviant motherhood is grounded. The article presents the results of the study of the emotional relationship to pregnancy, childbirth and children typical for women with different types of attitudes towards pregnancy. The program of work with pregnant women on the basis of art relief therapy is described and its effectiveness is analyzed. It has been established that with the help of therapeutic art modeling it is possible to correct the attitude of future mothers to various aspects of pregnancy, to significantly influence the desire of women to orient themselves to conscious and responsible motherhood.

Keywords: deviant maternity, prevention of deviant maternity, conscious maternity, attitude to pregnancy, attitude to motherhood, pregnancy and attitude to a child, art therapy methods, plasticine relief art therapy, therapeutic art-modeling.

Несмотря на то, что девиантное материнство стало предметом психологических исследований сравнительно недавно, тем не менее, в настоящее время можно обнаружить целый ряд определений этого понятия. Так, Г. Г. Филиппова девиантное материнство понимает как совокупность проблем, выражающихся в отказах матерей от новорожденных, в пренебрежении детьми, в насилии по отношению к ним, а также в нарушениях материнско-детских отношений, следствием которых является снижение эмоционального благополучия ребёнка и отклонения в его психическом развитии в разном возрасте [Филиппова 2002: 13].

Р. В. Овчарова определяет девиантное материнство как скрытый инфантицид, под которым понимает отказ матери от ребёнка [Овчарова 2006: 8]. В. И. Брутман, А. Я. Варга, И. Ю. Хамитова, Т. А. Николаева придерживаются схожего понимания девиантного материнства [Брутман, Варга, Хамитова 2000: 1; Николаева 2015: 6].

По мнению Е. Е. Кудиной к девиантному материнству следует относить отсутствие материнской заботы, жестокое отношение, сексуальное насилие по отношению к ребёнку, отказ от ребёнка, скрытый и явный инфантицид [Кудина 2014: 2].

Е. А. Ходырева и Т. С. Миткова в своих работах противопоставляют нормальному материнскому поведению девиантное, которое является причиной отклонений в физическом, психическом и духовном развитии ребёнка [Ходырева, Миткова 2015: 13].

М. А. Хромова, В. С. Киле, Е. В. Черная в качестве девиантного рассматривают юное материнство, обуславливая свою точку зрения личностной незрелостью юной девушки, которая оказывается неготовой принять роль матери. Другой формой девиантного материнства, по их мнению, является отказ от ребёнка [Хромова, Киле, Черная 2014: 14].

Л. А. Саенко и Г. С. Гукасова в своём исследовании понимают девиантное материнство как отказ женщины соблюдать права ребенка и исполнять обязанности по отношению к своему ребёнку [Саенко, Гукасова 2012: 8].

На наш взгляд, рассматривая феномен девиантного материнства, следует уделять внимание именно нарушению эмоционального отношения женщины к материнству в целом, к протеканию беременности, к себе, как будущей матери, а так же важным первоначальным признаком возможного девиантного материнства является эмоциональный фон женщины во время беременности. Такой подход позволяет определить

нарушения, ведущие к девиантному материнству на этапе беременности, и разработать профилактические меры, позволяющие предупредить развитие девиантного материнства.

Девиантное материнство ведет к росту социального сиротства, числа фактов разного рода насилия по отношению к детям, а также к разрушению эмоционально благополучных материнско-детских отношений. Упомянутые выше причины создают основания для поиска и применения мер профилактики описываемого здесь феномена. В современной практической психологии представлен опыт применения разного рода методов и методик, в определенной мере способствующих формированию ответственного и осознанного материнства, ценностного к нему отношения, а также препятствующих проявлению его девиантных форм, в том числе – методов арт-терапии, но использование пластилиновой рилив арт-терапии с целью профилактики девиантного материнства является малоизученным.

Целью работы было исследование возможности профилактики девиантного материнства у беременных женщин с использованием метода пластилиновой рилив арт-терапии.

Анализ исследовательских и практических работ показывает, что арт-терапия в настоящее время широко применяется в работе с женщинами, ожидающими ребёнка. Многие из используемых техник направлены на снижение тревожности и страха перед родами, на улучшение эмоционального состояния, подготовку женщин к успешному протеканию процесса родов. Также исследуется влияние проводимой арт-терапии на развитие детей в постнатальный период.

В работе Е. А. Толчинской описан опыт коррекции психофизиологического состояния беременных женщин средствами музыки и рисования. Предпосылками для создания программы, направленной на коррекцию психофизиологического состояния беременных женщин с использованием музыки, послужили исследовательские данные, свидетельствующие о благоприятном воздействии музыки на самочувствие клиентов [Толчинская 2009: 9]. Используя музыкальную терапию в работе с беременными, М. Л. Лазарев выделил несколько особенностей влияния музыки. В первую очередь, отмечаются возникающие под влиянием музыки ассоциации, образы и эмоции (психолого-эстетический фактор). В ходе реализации созданной программы были выявлены некоторые особенности воздействия музыки на беременных женщин в связи с их личностными характеристиками и психическим состоянием. Кроме прослушивания музыки женщинам предлагалось создавать рисунки по теме материнства или на свободную тему. Следует отметить, что рисование рассматривалось лишь как дополнение к основному коррекционному средству – музыке. В отдельных случаях кроме рисования под музыку участницам предлагалось совершать разнообразные движения. Реализация программы частично способствовала снижению уровня тревожности (у 40% участниц). Следует отметить, что подобного рода программы, оказывая благоприятное влияние на психологическое состояние женщин, не способствуют становлению у них ответственного отношения к материнству [Лазарев 1998: 3].

Существуют программы, направленные на формирование родительской компетентности, подготовку будущих родителей к выполнению новых ролей матери и отца, развитие осознанного и ответственного отношения к родительству, в частности, к материнству. В рамках данных программ также предусмотрено использование арт-терапии в виде рисования, музыкальной и танцевально-двигательной терапии в качестве одного из основных методов. Так, в работах Д. Г. Трунова описан опыт проведения курса по

подготовке супружеских пар к появлению ребёнка, принятию новых ролей в соответствии с этим событием. Арт-терапевтические занятия включены в этот курс [Трунов 2007: 11, Трунов 2012: 10].

Особое внимание оказанию психологической поддержки молодым семьям и беременным женщинам в связи с появлением ребёнка уделяется в работе М. Е. Ланцбург. Под ее руководством была разработана программа оказания психологической помощи будущим родителям с использованием таких методов, как беседа, ролевые игры, телесноориентированная терапия, аутогенные тренировки, арт-терапия. В качестве основного арт-терапевтического метода выступало свободное рисование [Ланцбург 2000: 4, Ланцбург 2004: 5].

Анализ имеющихся программ показывает, что основные арт-терапевтические методы, используемые при их реализации, – это музыкальная арт-терапия, танцевальная арт-терапия и рисуночная арт-терапия. Работ о арт-терапевтической лепке очень мало [Поляков 2013; Поляков, Донцова, Донцов 2017]. При этом следует отметить малоизученность использования пластилиновой рилив арт-терапии в профилактической работе с беременными женщинами.

Рилив-терапия – это «новый современный психотерапевтический метод, который применяется с целью реабилитации, реадaptации, ресoциализации внутрличностных психических компонентов и социально-психологических личностных структур человека в процессе психологического консультирования». Понятие «relive» происходит от английского глагола и буквально означает «вновь переживать», «возродиться». Глагол «relive» («рилив»), наряду со значениями «снова вернуться к жизни», «возродиться», имеет такие значения, как «оживить в памяти», «вновь пережить». Психотерапевт при этом рассматривает «не поведение, когниции, эмоции и/или переживания клиента, а сами жизненные события как таковые, как раз и ставшие источником соответствующих состояний и/или переживаний человека». Изменяя отношение человека к произошедшим событиям, психотерапевт «автоматически изменяет его картину мира и его актуальное психическое состояние» [Поляков, Донцова, Донцов 2017: 18].

Исследование и дальнейшая профилактическая практическая работа проводилась на базе курсов для молодых мам «Новая жизнь – Семья» Центра социально-психологической помощи семье и детям «Семья», г. Ульяновск.

В исследовании приняли участие женщины в возрасте 23 – 30 лет, посещающие данные курсы, первородящие, срок беременности 26 – 30 недель.

На первом этапе было исследовано отношение женщин к беременности, родам и будущему ребенку при помощи методики «Теста отношений беременной» И. В. Добрякова и структурированной беседы, состоящей из нескольких тематических блоков: 1) отношение к беременности; 2) отношение к образу жизни во время беременности; 3) отношение к предстоящим родам; 4) отношение к себе как к матери; 5) отношение к своему будущему ребёнку; 6) отношение к вскармливанию ребёнка грудью; 7) отношение к себе беременной; 8) отношение ко мне-беременной близких людей; 9) отношение ко мне-беременной посторонних людей.

По результатам «Теста отношений беременной» было выявлено 44,44 % беременных с выраженными определенными типами отношения к беременности; из них 22,22 % – женщины с оптимальным типом, 11,11 % – эйфорическим, 11,11 % – гипогестогнозическим. Только у 55,56 % обследуемых женщин было зафиксировано оптимальное отношение к беременности, лишь у 22,22 % было зафиксировано оптимальное отношение к своему будущему ребенку.

Содержательный анализ результатов структурированной беседы показал, что женщины с гипогестогнозическим типом переживания беременности демонстрируют неприятие своей беременности, при этом известие о ней для некоторых из них было неожиданностью. Женщины с эйфорическим типом переживания беременности в большинстве своём делают акцент исключительно на положительных сторонах беременности, игнорируя возможные трудности, в том числе в процессе родов, что может указывать на недостаточную степень ответственности. При не оптимальном отношении к беременности женщины испытывают тревогу, указанное эмоциональное состояние выражается в ожидании неприятностей в процессе течения беременности. Также женщины проявляют страх в отношении предстоящих родов. Некоторые женщины испытывают тревогу относительно выполнения ими своих материнских обязанностей, с которыми они могут, по их мнению, не справиться. Все вышеуказанные переживания женщин отклоняются от оптимального типа переживания беременности. Каждое из них нарушает эмоциональное равновесие и благополучие беременной женщины. При определённых условиях эмоциональные особенности беременных женщин могут негативно сказаться на благополучии материнско-детских отношений. В связи с этим становится актуальной работа с такими женщинами по коррекции их эмоционального состояния с целью профилактики отклоняющихся форм материнского поведения.

На втором этапе была разработана и проведена программа профилактики девиантного материнства у беременных женщин с использованием пластилиновой рилив арт-терапии. Данная методика ориентирована на повторное переживание клиентом психотравмирующего опыта с целью поиска и устранения истоков деструктивных эмоций, мыслей, поведения, а также определения и актуализации личностных ресурсов.

В процессе применения техники осуществляется комплексная работа с психикой клиента. Прорабатывается образ «Я» клиента и воспроизводится волнующая его ситуация с применением метафоры. Иными словами, применение техники пластилиновой рилив арт-терапии предполагает работу с личностью, строящуюся по определённой системе, предполагающей постепенное (от частного к общему) решение задач, стоящих перед личностью, что приводит к глубинным личностным изменениям. Разрешение проблемной ситуации происходит во многом благодаря возникающему у клиента инсайту, источнику последующих эмоциональных, поведенческих и когнитивных изменений. Кроме того, предполагается, что клиенты, успешно усвоившие суть техники, могут самостоятельно использовать её в дальнейшем.

Одной из главных отличительных черт техники пластилиновой рилив арт-терапии является чёткий алгоритм действий. Среди других особенностей можно назвать: проработку образа «Я» и проекций клиента на первых этапах; при работе с ситуацией, в которой участвуют много персонажей, отсутствует необходимость запоминать их, так как все они вылеплены и представлены наглядно; возможность использования техники самостоятельно в удобных для клиента условиях.

Этапы проведения пластилиновой рилив арт-терапии для профилактики девиантного материнства у беременных женщин:

1. Создание образа «Я». Клиенту предлагается создать образ себя. Создаваемый образ может быть предметом, живым существом, растением. Портретное сходство на данном этапе не имеет значения. Участницы создают образ себя, используя пластилин. Примерные вопросы, которые задают участницам после создания образа Я: имя образа, какой он, какие чувства вызывает, нравится ли он. Образ изменяется до тех пор, пока участницы не будут в состоянии легко ассоциировать себя с «продуктом творчества».

2. Создание серии образов «Я в онтогенезе». На данном этапе участницам предлагается вылепить образы «Я» в разное время жизни: в момент зачатия, во время беременности, в момент рождения и далее, с временным интервалом в 1 – 3 года. Создаваемые образы «Я» совпадали с трудными жизненными периодами, при этом каждый последующий образ рождался после «тактильного переосмысления», «пролепливания» предыдущего момента жизни.

3. Тематическая работа (работа над проблемой). На данном этапе женщинам предлагались конкретные темы, которые являлись для них проблемными и актуальными. Работа начиналась с лепки участников выбранной женщинами ситуации, включая самих «художников». Далее между «участниками» проигрывалось взаимодействие, характерное для реконструируемой ситуации. Также женщинам предлагалось лепить мысли, чувства участников, возникающие у них во время взаимодействия друг другом. В рамках данного этапа были проведены занятия по следующим темам: «Я – мама», «Я и мой ребёнок», «Образ материнства».

На заключительном этапе было проведено повторное исследование отношений каждой участницы к себе как беременной, к своей беременности и будущему ребенку. Феноменологический анализ и дальнейшая статическая обработка результатов показали изменения в переживаниях женщин с разными типами отношения к беременности. В первую очередь, следует отметить, что женщины с гипогестогнозическим отношением по окончании исследования выказали уверенность в себе как в исполнительницах роли матери и готовность к самосовершенствованию в сфере материнства. У женщин данной группы проявился интерес к будущему ребенку, они отмечали возникшее у них желание представить, как ребёнок выглядит сейчас и каким он может быть после рождения. Также женщины этой группы признали исключительную важность беременности, её более высокий «статус» по сравнению с обычным своим состоянием.

В группе женщин с эйфорическим типом переживания беременности обнаружилось изменения в отношениях к предстоящим родам. Если ранее такие женщины говорили о родах как о ярком событии, не упоминая о возможных трудностях, которые могут возникнуть, то по окончании исследования женщины заговорили о своей ответственности во время родов, о важности подготовки к этому испытанию.

Женщины, не имеющие одного четко выраженного переживания, и которые в начале исследования демонстрировали тревогу относительно беременности, родов, будущего ребенка, по завершении исследования отмечали появление уверенности в себе, в благополучном течении и окончании беременности. Женщины данной группы отметили возросшую уверенность в своей способности осуществлять необходимые материнские функции, наличие у них для этого необходимых личностных ресурсов.

Некоторые выводы. Таким разом, наиболее продуктивной оказалась работа с беременными женщинами, имеющими гипогестогнозический тип переживания беременности, а также с женщинами, испытывающими тревогу относительно некоторых исследуемых параметров.

Подводя итоги, можно заключить, что созданные условия работы с беременными женщинами с неоптимальным отношением к беременности с целью профилактики девиантного материнства, предполагающие использование метода пластилиновой рилив арт-терапии в дополнение к просветительской работе, позволяют корректировать отношение будущих матерей к различным аспектам беременности, способствуют возникновению у женщин ориентации на осознанное и ответственное материнство.

Источники и литература:

1. Брутман В. И., Варга А. Я., Хамитова И. Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери. // Психологический журнал. 2000. № 2. Т. 21. С. 79 – 87.
2. Брутман В. М., Варга А. Я., Хамитова И. Ю. Предпосылки девиантного материнского поведения. // Психологический журнал. 2000. № 2. Т. 21. С. 74 – 82.
3. Кудина Е. Е. Материнское девиантное поведение. // Психологи на b17: [сайт]. [2014]. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.b17.ru/article/16183/> (дата обращения 09.01.2019).
4. Лазарев М. Л. Сонатал: школа дородовой педагогики. М.: МП Новая школа, 1993. 68 с.
5. Ланцбург М. Е. Психологическая помощь семье в период ожидания ребенка и первого года его жизни. // Психотерапия и клиническая психология: методы, обучение, организация. Материалы Российской Конференции. Санкт-Петербург-Иваново, 2000. С. 312 – 320.
6. Ланцбург М. Е. Психологическая служба поддержки беременных женщин и молодых родителей. // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 88 – 97.
7. Николаева Т. А. Феномен девиантного материнства в современном социуме: мифы и реальность. // Science Time. 2015. № 4 (16). С. 552 – 556.
8. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
9. Поляков Е.А., Донцова М.В., Донцов Д.А. Применение арт-терапевтических психотехнологий в рилив-терапевтическом подходе в области психологического консультирования и психокоррекции. // Человеческий капитал. 2017. № 9 (105). С. 17 – 22.
10. Поляков Е. А. Рилив-терапия как новое психотерапевтическое направление в психологическом консультировании. // Российский научный журнал. 2013. № 3 (34). С. 198 – 208.
11. Саенко Л. А. и Гукасова Г. С. Девиантное поведение в современном родителстве. // Дискуссия. 2012. № 9 (27). С. 144 – 147.
12. Толчинская Е. А. Музыкальная коррекция состояния беременных женщин и психологическая подготовка к родам. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 98. С. 300 – 308.
13. Трунов Д. Г. Арт-терапевтические занятия с супружескими парами, ожидающими рождения ребёнка. // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2012. Вып. 2 (10). С. 134 – 139.
14. Трунов Д. Г. Феноменологическая арт-терапия в психологической подготовке супружеских пар к рождению ребёнка. // Пермский медицинский журнал. 2007. № 1 – 2. Т. 24
15. Филиппова Г. Г. Психология материнства: М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. 240 с.
16. Ходырева Е. А., Микова Т. С. Социально-психологический феномен девиантного материнства. // Тезисы второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25 – 27 октября 2005 г.) / Под общей редакцией В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. В 3-х частях. Часть третья. М., 2005. 560 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10362.php> (дата обращения 02.01.2019).
17. Хромова М. А., Киле В. С., Черная Е. В. Моделирование медико-социальной деятельности по работе над проблемой девиантного материнства. // Студенческий научный форум: VI Международная студенческая электронная научная конференция: [сайт]. [2014]. [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014003690> (дата обращения: 10.01.2019).

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ

УДК 159.92

ББК 88.3, 88.4

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-78-85

Родители молодых инвалидов: стратегии преодоления стрессовых ситуаций

Тренина Надежда Александровна,

магистрант кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Белозерова Лилия Алмазовна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация: Проблема «особого» родительства, связанная с воспитанием ребенка с ограниченными возможностями здоровья, является актуальной, однако изучаемой преимущественно в аспекте проблем самого ребенка с рождения до подросткового возраста. Психологическое состояние родителей и ситуация в семье, имеющей ребенка-инвалида, достигшего совершеннолетия (молодого инвалида), остается практически не изученной. В статье представлены результаты эмпирического исследования копинг-стратегий, применяемых родителями молодых инвалидов. Исследованы взаимосвязи стратегий совладания с осознанной саморегуляцией поведения и смысложизненными ориентациями.

Ключевые слова: особое родительство, стратегии совладания со стрессовыми ситуациями, копинг-стратегии, саморегуляция поведения, смысложизненные ориентации, ребенок-инвалид старше 18 лет, родители молодых инвалидов, родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья, воспитание ребенка с ОВЗ.

Parents of Young People with Disabilities: Coping Strategies

Trenina Nadezhda A.,

Master Student, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Belozerova Liliia A.,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The problem of “special” parenthood, associated with raising a child with disabilities, is relevant, but studied mainly in the aspect of the problems of the child from birth to adolescence. The psychological state of the parents and the situation in the family with a disabled child who has reached the age of majority (young people with disabilities) remains practically unexplored. The article presents the results of an empirical study of coping strategies used by parents of young people with disabilities. The interrelations of coping strategies with conscious self-regulation of behaviour and life-sense orientations are investigated.

Keywords: special parenthood, coping strategies, self-regulation of behaviour, life-sense orientations, disabled child over 18, parents of disabled children, parents of children with disabilities, raising a child with disabilities.

По оценкам ВОЗ, более миллиарда человек, или около 15 % населения мира (на 2010 год), живут с какой-либо формой инвалидности [Всемирный доклад... 2011]. В России, по официальным данным на 1 января 2018 года, насчитывается более 12 млн. инвалидов, в том числе, более полумиллиона человек в возрасте 18 – 30 лет (молодых инвалидов) [Уровень инвалидизации... 2018].

Семейные кризисы, обусловленные наличием серьезного заболевания или нарушения в развитии ребенка, приводящих к его инвалидности, можно рассматривать как стрессоры экстремального уровня, кардинально и неожиданно нарушающие жизнь семьи [Крюкова, Сапоровская, Куфтяк 2005]. Процесс переживания кризиса – от состояния растерянности и горя до осознания произошедшего и принятия его – сопровождается значимой изменчивостью психологической адаптации. Успешность адаптации родителей инвалидов к трудной жизненной ситуации во многом определяется выбором предпочитаемых стратегий совладания. Совладающее поведение позволяет человеку с помощью осознанных действий, способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией [Совладающее поведение... 2008].

По сложившейся традиции проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в нашей стране рассматривались исключительно с точки зрения проблем ребёнка. Работа с родителями ограничивалась консультациями по поводу развития и обучения ребёнка, но при этом упускался из виду очень серьезный аспект – психологическое здоровье и эмоциональное состояние самих родителей. Только в конце XX века исследователи обратили внимание на феномен «особого» родительства и начали его изучать через призму семейного стресса и кризиса [Ткачева 2004].

Однако, до сих пор, подавляющее большинство исследователей рассматривают функционирование семьи в ситуации стресса, связанного с инвалидизирующим заболеванием ребенка, до наступления совершеннолетия детей с ОВЗ. **Изучения кризисов семьи, имеющих ребенка-инвалида старше 18 лет (далее – молодого инвалида), практически не проводится.**

При этом недостаточно развита комплексная система государственной психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, а потребность в такой помощи чрезвычайно велика [Брагина 2017].

Таким образом, проблема психологического изучения особенностей родителей молодых инвалидов имеет в этих условиях особую актуальность, позволяет выявить в их совладающем поведении, реагировании на стресс те «слабые» зоны, которые нуждаются в дальнейшем психокоррекционном воздействии.

Целью настоящего исследования стало изучение особенностей совладающего поведения родителей молодых инвалидов с детства, их взаимосвязь с индивидуальным стилем саморегуляции и смысложизненными ориентациями.

Мы предполагаем, что стратегии совладающего поведения родителей молодых инвалидов отличаются от стратегий совладающего поведения людей, не имеющих инвалидов в семье, и эти стратегии связаны с уровнем произвольной саморегуляции и смысложизненными ориентациями.

В рамках эмпирического исследования применялись следующие методики: опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман (ССП) в адаптации Л. И. Вассермана и др. [Вассерман, Иовлев, Исаева 2009], опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой [Моросанова 2004], тест «Смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева [Леонтьев 2000]. Для обработки эмпирических данных и вычислений применялись: метод непараметрической статистики – U-критерий Манна-Уитни, метод ранговой корреляции Спирмена.

Исследование проводилось на базе Заволжского отделения социокультурной реабилитации и абилитации молодых инвалидов ОГКУСО РЦ «Подсолнух» города Ульяновска. В исследовании приняли участие 44 человека обоего пола в возрасте от 35 до 67 лет: 22 родителя молодых инвалидов (первая группа – экспериментальная), 22 человека, не имеющих детей с инвалидностью (вторая группа – контрольная).

В результате исследования с помощью опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман (ССП) были выявлены основные копинг-стратегии, используемые родителями молодых инвалидов и родителями, не имеющими детей с инвалидностью (см. рис. 1).

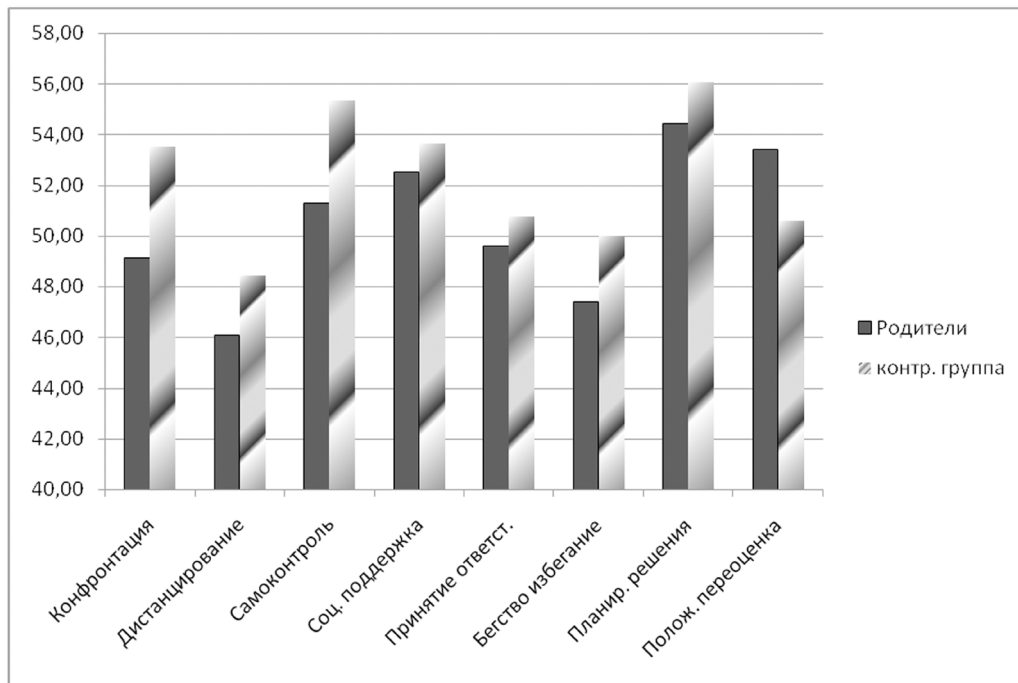


Рисунок 1 – Средние значения копинг-стратегий экспериментальной группы и контрольной группы (в T-баллах)

По данным рисунка 1 можно увидеть, что в обеих группах средние значения не выходят за пределы выраженности показателей (40 – 60 Т-баллов), что говорит об умеренной степени выбора применяемых копинг-стратегий и в экспериментальной, и в контрольной группах.

Наиболее применяемыми стратегиями совладания для респондентов обеих групп являются: «Планирование решения проблемы», «Поиск социальной поддержки» и «Самоконтроль». Наименее используемыми стратегиями совладания в обеих группах являются «Бегство-избегание» и «Дистанцирование».

Различия копинг-стратегий, применяемых в контрольной и экспериментальной группах, оказались в зоне незначимости при проверке с помощью U-критерия Манна-Уитни. Поэтому, выдвинутая в исследовании гипотеза о том, что стратегии совладающего поведения родителей молодых инвалидов значимо отличаются от стратегий совладающего поведения людей, не имеющих инвалидов в семье, не нашла своего подтверждения. Возможно, это связано с тем, что исследование проводилось с родителями, имеющими достаточно высокие показатели активности и социальной компетентности.

Результаты исследования осознанной саморегуляции, полученные по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, отражающие показатели экспериментальной и контрольной групп по шкалам регуляции, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Среднегрупповые показатели по шкалам регуляции

Регуляторная шкала	Количество баллов					U эмп
	Уровень развитости			экспериментальная	контрольная	
	Низкий	Средний	Высокий			
Планирование	<3	4-6	>7	5,27	5,86	203,5
Моделирование	<3	4-6	>7	5,36	5,00	212,0
Программирование	<4	5-7	>8	5,82	6,32	184,0
Оценка результата	<3	4-6	>7	5,68	6,09	199,5
Гибкость	<4	5-7	>8	5,0	5,77	187,5
Самостоятельность	<3	4-6	>7	4,91	5,59	185,0
Общий уровень саморегуляции	<23	24-32	>33	27,64	29,95	174,5

Примечание: $U_{кр1}=171$ (для $p \leq 0,05$), $U_{кр2}=142$ (для $p \leq 0,01$)

По данным таблицы 1 можно заключить, что все показатели по регуляторным шкалам в обеих группах соответствуют среднему уровню развитости процессов саморегуляции. При этом статистически значимых различий в группах по шкале уровней саморегуляции (U-критерий Манна-Уитни) не выявлено.

В ходе проверки гипотезы о взаимосвязи копинг-стратегий родителей молодых инвалидов со стилевыми особенностями саморегуляции были получены нижеследующие результаты.

Была обнаружена статистически значимая умеренная обратная связь между стратегией совладания «Конфронтация» и регуляторным процессом «Программирование» ($r = -0,483, p < 0,05$). Развитость осознанного программирования говорит о сформированной потребности человека продумывать способы своих действий и поведения для достижения поставленных целей, при этом программы разрабатываются самостоятельно и гибко изменяются в новых обстоятельствах и в ситуации помех. Копинг «Конфронтация» зачастую предполагает импульсивные действия, не всегда адекватное поведение. Это означает, что при высокой развитости «Программирования» родители молодых инвалидов будут реже выбирать стратегию «Конфронтация», будут менее склонны к конфликтному поведению, недостаточной обоснованности действий.

Копинг-стратегия «Планирование решения проблемы» имеет статистически значимую умеренную прямую связь с регуляторным процессом «Планирование» ($r = 0,447, p < 0,05$). Эта связь вполне очевидна, т. к. показатель «Планирование» характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности, которые необходимо задействовать при выборе стратегии совладания «Планирование решения проблемы».

Кроме того, выявлена статистически значимая умеренная обратная связь между общим уровнем осознанной саморегуляции и копинг-стратегией «Бегство-избегание» ($r = -0,487, p < 0,05$). Общий уровень саморегуляции оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции человека. Высокие показатели по этой шкале обеспечивают самостоятельность, гибкость и адекватные реакции на изменение условий, значительную степень осознанности выдвижения и достижения целей. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем увереннее человек чувствует себя в сложной ситуации и меньше необходимость в защитном поведенческом устраниении. Это означает, что при высоких показателях «Общего уровня саморегуляции» родители молодых инвалидов будут реже прибегать к выбору неадаптивной стратегии «Бегство-избегание» для преодоления стрессовых ситуаций.

Следовательно, гипотеза о взаимосвязи копинг-стратегий родителей молодых инвалидов со стилевыми особенностями саморегуляции частично подтверждена в ходе коореляционного анализа.

В ходе проверки гипотезы о взаимосвязи копинг-стратегий родителей молодых инвалидов со смысловыми ориентациями (СЖО) были выявлены следующие значимые связи, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r) для показателей копинг-стратегий и смысловых ориентаций

Смысловые ориентации Копинг-стратегии	Цели	Процесс	Результат	Локус контроля Я	Локус контроля Жизнь	Осмысленность жизни
Планирование решения проблемы	0,609**	0,546**	0,710**	0,346	0,614**	0,601**
Положительная переоценка	0,574**	0,430	0,538*	0,306	0,518*	0,518*

Примечание: * – обозначена значимая корреляция на уровне $p < 0,05$, ** – значимая корреляция на уровне $p < 0,001$

Стратегия совладания «Планирование решения проблемы» положительно коррелирует на высоком уровне значимости с такими показателями субшкал смысложизненных ориентаций, как: «Цели жизни» ($r = 0,609, p < 0,001$); «Процесс жизни» ($r = 0,546, p < 0,001$); «Результат жизни» ($r = 0,710, p < 0,001$); «Локус контроля жизнь» ($r = 0,614, p < 0,001$); «Осмысленность жизни» ($r = 0,601, p < 0,001$).

Следовательно, при высоких показателях соответствующих субшкал смысложизненных ориентаций родители молодых инвалидов предпочитают использовать стратегию совладания «Планирование решения проблемы», причем наиболее сильное влияние на выбор этой копинг-стратегии будут оказывать показатели шкалы «Результат жизни». Другими словами, чем увереннее респонденты в своей способности контролировать собственную жизнь, чем яснее представляют цели в будущем, чем чаще воспринимают процесс своей жизни как интересный и эмоционально насыщенный и оценивают прожитую часть жизни как осмысленную и продуктивную, тем чаще в трудной жизненной ситуации будут ориентированы на поиск решения проблемы.

Стратегия совладания «Положительная переоценка» положительно коррелирует с такими показателями смысложизненных ориентаций как: «Цели жизни» ($r = 0,574, p < 0,001$); «Результат жизни» ($r = 0,430, p < 0,05$); «Локус контроля жизнь» ($r = 0,518, p < 0,05$); «Осмысленность жизни» ($r = 0,518, p < 0,05$). Высокие показатели соответствующих шкал смысложизненных ориентаций у родителей молодых инвалидов влияют на предпочтение стратегии «Положительная переоценка» в сторону увеличения частоты ее выбора. Те респонденты, которые имеют четкое представление о смысле своей жизни, удовлетворены результатами пройденного отрезка жизненного пути, считают, что способны управлять своей жизнью, переносят акцент с проблемы на личностное развитие, создавая положительный смысл трудной ситуации.

Можно сделать вывод, что гипотеза о взаимосвязи копинг-стратегий и показателей смысложизненных ориентаций у родителей молодых инвалидов нашла свое подтверждение в ходе корреляционного анализа.

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

Анализ выраженности применения стратегий совладания у родителей молодых инвалидов обнаружил среднюю представленность практически всех видов копинга и его слабую дифференцированность, что, с одной стороны, свидетельствует об отсутствии четкого выбора модели совладания, а с другой – о широком репертуаре применяемых стратегий совладающего поведения. При этом, наиболее часто используются копинг-стратегии, адекватные ситуации инвалидности ребенка: обращение за социальной поддержкой, – как важнейший ресурс и путь преодоления стресса, – и планомерное разрешение проблем, – как адаптивное совладание и активное копинг-поведение. Полученные результаты можно объяснить тем, что исследование проводилось с родителями, обратившимися в центр социокультурной реабилитации и абилитации молодых инвалидов, что является показателем их активности и социальной компетентности. Попытки диагностики совладающего поведения других родителей молодых инвалидов были фрагментарны и не позволили провести полноценное исследование.

Гипотеза о различии стратегий совладания родителей молодых инвалидов и стратегий совладающего поведения людей, не имеющих детей-инвалидов, не подтвердилась в ходе статистической проверки результатов исследования. Это может быть объяснено тем, что и родители молодых инвалидов, и респонденты контрольной группы обладают средним уровнем саморегуляции, что, в конечном итоге, приводит к выбору ими адаптивных

копинг-стратегий преодоления стрессовых ситуаций. Кроме того, исследование смысло-жизненных ориентаций показало, что статистически значимые различия показателей осмысленности жизни между обследованными группами отсутствуют. Следовательно, когнитивный компонент совладающего поведения также обеспечивает отсутствие существенных различий в применении копинг-стратегий родителей молодых людей с инвалидностью и респондентов контрольной группы.

В ходе исследования обнаружены значимые корреляционные связи между показателями произвольной саморегуляции и копинг-стратегиями, что свидетельствует о том, что уровень осознанной саморегуляции родителей молодых инвалидов влияет на выбор стратегий совладания со стрессом. Развитость регуляторного процесса «программирование» снижает частоту применения конфронтационного копинга; высокие показатели шкалы «планирование» увеличивают применение стратегии «Планомерное решение проблем»; высокий общий уровень саморегуляции снижает склонность к выбору неадаптивного копинга «Бегство-избегание».

Проведенное исследование стратегий совладания родителей молодых инвалидов выявило множественные корреляционные связи на высоком уровне значимости между копинг-стратегией «Планомерное решение проблем» и показателями смысло-жизненных ориентаций. Это говорит о том, осмысленность всей жизни и отдельных ее периодов (прошлого, настоящего и будущего), а также уверенность в способности управлять своей жизнью у родителей молодых инвалидов связана с предпочтением конструктивного, проблемно-ориентированного копинга. Обнаруженная статистически значимая связь между стратегией совладания «Положительная переоценка» и показателями смысло-жизненных ориентаций свидетельствует о том, что родители молодых инвалидов, имеющие четкое представление о смысле собственной жизни, ориентированы на поиск положительных смыслов и созидательных решений при встрече с жизненными трудностями.

Полученные результаты требуют дополнительной проверки, поскольку исследование проводилось на небольшой выборке и с использованием ограниченного количества методик. Тем не менее, они имеют практическую значимость для организации коррекционной работы с родителями молодых инвалидов. В частности, результаты исследования планируется использовать для организации психологической помощи родителям молодых инвалидов в Заволжском отделении социокультурной реабилитации и абилитации молодых инвалидов ОГУКУСО РЦ «Подсолнух» г. Ульяновска. Материалы исследования актуальны при создании программ реабилитации родителей инвалидов, направленных на развитие адаптационных навыков, овладение техниками саморегуляции и самоподдержки, формирование стрессоустойчивости и сознательного подхода к выбору эффективных стратегий совладания.

Источники и литература:

1. Брагина Е. А. Актуальные проблемы специальной психологии и специальной педагогики: учебно-методическое пособие. Ульяновск: Изд-во УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2017. 54 с.
2. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Исаева Е. Р. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и медицинских психологов. СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. 37 с.
3. Всемирный доклад об инвалидности. Всемирная организация здравоохранения. 2011. [Электронный ресурс]. URL: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_ru.pdf?ua=1 (дата обращения 09.09.2018).
4. Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб.: Речь, 2005. 240 с.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
6. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). М.: Когито-Центр, 2004. 44 с.

7. С овладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2008. 136 с.
8. Ткачева В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Монография. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. 192 с.
9. Уровень инвалидизации в Российской Федерации. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения 09.09.2018).

УДК 316.89

ББК 88.5

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-86-91

Особенности выбора копинг-стратегий в конфликтной ситуации учащимися военного училища и гимназистами

Зинурова Римма Рефкатовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Митрохина Дарья Игоревна,

магистрант кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. При сравнении выборов копинг-стратегий учащимися Суворовского военного училища и гимназистами (обе группы – восьмиклассники) значимые различия были обнаружены в отношении копинга «принятие ответственности». Стратегия «принятие ответственности» наиболее предпочитаема суворовцами и находится в зоне значимых различий. Такие стратегии как «конфронтационный копинг», «дистанцирование», «бегство-избегание», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки» одинаково часто избираются в обеих исследуемых группах. В группе суворовцев чаще всего избираются стратегии «поиск социальной поддержки» и «самоконтроль». Учащиеся военного училища и гимназисты стремятся не давать волю своим эмоциям в конфликтных и трудных ситуациях, но частое использование такой стратегии может привести к эмоциональному срыву. Авторы призывают к разработке новых программ повышения адаптивного потенциала личности подростков.

Ключевые слова: психология, психологические ресурсы, копинг-стратегии, копинг-стратегии учащихся, стратегии преодоления, продуктивное решение конфликтов, принятие ответственности, конфронтационный копинг, самоконтроль, поиск социальной поддержки, Ульяновское гвардейское суворовское военное училище, учащиеся суворовского военного училища, суворовцы, гимназисты, восьмой класс обучения, подростковый возраст, конфликты, совладающее поведение, адаптивный потенциал личности.

Coping Strategies in Conflict Situation Chosen by Students of Military Schools and Gymnasiums

Zinurova Rimma R.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Mitrokhina Daria I.,

Master Student, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. When comparing copying strategies of Suvorov Military School and high-school students, there were found significant differences. The strategy of “taking responsibility” is mostly preferred by Suvorov students. Such strategies as “confrontational coping”, “distancing”, “flight-avoidance”, “self-control”, “search for social support” are equally often elected by both groups under research. Within Suvorov students the strategies of “seeking social support” and “self-control” are also often chosen. Military school students and gymnasium students tend not to give vent to their emotions in conflict and difficult situations, but the frequent use of such a strategy can lead to an emotional breakdown. The authors call for the development of new programs to improve the adaptive potential of the personality of adolescents.

Keywords: psychology, psychological resources, copying strategies, student copying strategies, copying strategies, productive conflict resolution, acceptance of responsibility, confrontational copying, self-control, search for social support, Ulyanovsk Suvorov Military School, Suvorov Military School students, Suvorov students, gymnasium students, eighth year of education, adolescence, conflicts, copying behaviour, adaptive potential of the individual.

Повседневные условия жизни в России сопряжены сегодня с целым рядом разнообразных проблем, необходимость решения которых ведет к стрессам и постоянному внутреннему напряжению. Высоко конкурентные среды характеризуются потенциальной конфликтностью ситуаций взаимодействия. Для продуктивного решения конфликтов индивиду необходимо мобилизовывать все имеющиеся у него внутренние и внешние ресурсы, а также прибегать к определенным стратегиям преодоления [Битюцкая 2011; Карвасарский, Абабков, Васильева, Исурина 2007; Крюкова 2008; Маклаков 2005; Муздыбаев 1998; Набиуллина, Тухтарова 2003; Хазова 2007; Lazarus 1991].

Удовлетворенность жизнью и учебная успешность подростка, а также позитивные взаимоотношения с родителями и сверстниками во многом зависят от эффективности совладающего поведения, от доминирующих копинг-стратегий, а также от копинг-ресурсов молодого человека [Тышкова 1987; Казанская 2011 Lewis, Michalson 1983]. К сожалению, феномен преодолевающего поведения в данном периоде остается мало изученным, работ по этой теме не много [Шеховцов 2004; Тышкова 1987; Казанская 2011; Гончарова 2006 и некоторые другие]. При разработке копинг-стратегий зачастую не учитываются особенности подросткового возраста, а также конкретная специфика трудности/проблемы и индивидуальное отношение ребенка к ней [Нартова-Бочавер 1997; Набиуллина, Тухтарова 2003 Карвасарский, Абабков, Васильева, Исурина 2007 Крюкова Т. Л., Куфтяк 2007; Муздыбаев 1998; Lazarus, Folkman 1984; Lazarus., Folkman 1987; Thoits 1984].

Большое количество теоретических исследований и случаев из педагогической практики указывают на то, что именно в подростковом возрасте особенно ярко проявляется кризисность отношений [Казанская 2011; Тышкова 1987; Шеховцов 2004; Lewis M., Michalson 1983]. Почвой для этого служит маргинальность возраста, изменение характера межличностных отношений, возникновение субъективной оценки происходящих событий, становление личного мнения. Все перечисленные особенности способствуют

возникновению конфликтных ситуаций, и подросткам приходится вырабатывать универсальную для себя систему/схему поведения и действий (копинг-стратегий), направленных на преодоление порождаемых конфликтами трудностей.

Многие исследователи указывали на то, что активное становление копинг-стратегий происходит именно в подростковом возрасте [Тышкова 1987], [Хазова 2007], [Крюкова 2008].

Говоря об учащихся Ульяновского гвардейского суворовского военного училища (далее – Суворовского военного училища), следует отметить особые условия жизни, режима, организации воспитания и обучения. К учащимся предъявляется ряд особенно повышенных и специфических требований, диктуемых спецификой учебного заведения и процессом обучения в нем. Данные обстоятельства служат источником возникновения конфликтных ситуаций, требующих от подростков самостоятельности в преодолении их. Копинг-стратегии учащихся – это и есть основной ключ к продуктивному решению проблем. Именно они помогают в поиске наиболее оптимального пути разрешения противоречия.

Военная подготовка в суворовских училищах является начальной ступенью поэтапного, непрерывного обучения будущих офицеров вооруженных сил Российской Федерации. Дети могут поступить в данное училище после окончания 4-го класса, длительность обучения 7 лет. Обучение происходит шесть дней в неделю с одним выходным днем. Распорядок дня отражает систему обязательных ежедневных и специальных торжественных мероприятий и церемоний.

Поступая в суворовское военное училище, подростки вступают в новый этап жизни, знаменующийся особыми трудностям и переживаниями: учебная программа характеризуется значительным расширением и усложнением в сравнении с обычной школьной программой; подростковый период совпадает со временем начала учебы в заведении закрытого типа. Именно в подростковом возрасте происходят серьезные изменения на физиологическом и психологическом уровне. Воспитание в этом возрасте трудно осуществлять, т.к. дети испытывают частую смену настроения, резкие эмоциональные колебания, их поведение непостоянно, возможны резкие перемены физического состояния и самочувствия [Казанская 2011]. Кроме того, происходит адаптация к новым социальным условиям, где особо следует выделить моногенную среду. У подростков коренным образом меняется круг и характер общения: резко ограничиваются контакты с близкими и прежними референтными группами; возникает необходимость приспособливаться к новому однополному коллективу, а также к строго регламентированным условиям жизнедеятельности, основанным на повышенном требовании к дисциплине [Шеховцов 2004].

Межличностные взаимоотношения учащихся осуществляются в учебной военно-профессиональной, бытовой и досуговой сферах. Взаимоотношения определяются содержанием и целями совместной жизнедеятельности, характером руководства, особенностями среды, организацией жизни и быта. Взаимоотношения между подростками имеют свою специфику, поскольку жизнь воинского коллектива заметно отличается от существования прочих социальных групп. Прежде всего, это строгая иерархичность отношений, влияние на межличностные взаимоотношения военной статусно-ролевой структуры. Суворовцы очень часто вступают во взаимоотношения «старший – младший» по воинскому званию, должности, специальным обязанностям, сроку службы, уровню подготовки и т.д. Это неравенство статусов может носить как постоянный характер (офицер – сержант), так и временный (дежурный по общежитию – военнослужащий, проживающий в общежитии). Привыкнуть и приспособиться к военной жизни нелегко. Скученность, постоянное пребывание на виду у других приводят к множеству проблем, решать которые суворовцам приходится большей частью самостоятельно.

Оказавшись в конфликтной ситуации, подростки прибегают к определенным стратегиям и используют определённые ресурсы, с помощью которых они пытаются справиться с возникшей проблемой. Такое поведение человека называют преодолевающим поведением [Крюкова 2008]. Средством для преодолевающего поведения выступают копинг-стратегии.

Стратегии обладают различной степенью адаптивности. Выделяют три степени адаптивных возможностей копинг-стратегий: 1) адаптивные, 2) частично адаптивные, 3) неадаптивные. Обычно копинг-стратегии реализуются в поведенческой, когнитивной и в эмоциональной сферах [Карвасарский, Абабков, Васильева, Исурина 2007].

В своем личностном становлении и психологическом развитии, а также при освоении окружающего мира подросток сталкивается с новыми, непривычными для него ситуациями. Данный опыт не всегда может носить позитивный характер и иметь благополучный исход, что зачастую приводит к глубоким разочарованиям [Маклаков 2005].

Сложные ситуации требуют от подростка достаточных умений, возможностей и способностей для управления возникшими трудностями. Недостаточность этих ресурсов может привести к снижению социальной активности человека и его интереса к окружающему миру. Этим определяется актуальность темы нашего исследования.

Цель исследования: выявить особенности выбора копинг-стратегий в конфликтной ситуации у подростков – учащихся Ульяновского гвардейского суворовского военного училища и учащихся гимназии № 1 города Ульяновска.

Наше исследование проводилось в двух направлениях. В рамках первого направления исследовались копинг-стратегии в конфликтной ситуации у подростков, учащихся гимназии. В рамках второго направления исследовались особенности выбора копинг-стратегий в конфликтной ситуации учащимися Суворовского училища. В исследовании приняли участие 30 восьмиклассников Суворовского военного училища и 30 восьмиклассников-гимназистов.

Использовался следующий **психодиагностический инструментарий**: Опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус) [Крюкова, Куфтяк 2007]; Методика «Диагностика копинг-механизмов» (Э. Хайм) [Набиуллина, Тухтарова 2003]. Результаты эмпирического исследования были подвергнуты математической обработке с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни.

При диагностике способов совладающего поведения было обнаружено следующее. Стратегия «планирование решения проблем» выступает одной из доминирующих стратегий как у обычных школьников (среднее значение 11,3), так и у суворовцев (среднее значение 12,7). Подростки опираются на целенаправленный анализ ситуации вместе с прогнозированием возможных вариантов поведения, за счет чего определяется целесообразность тех или иных действий в данной ситуации. Положительная переоценка более предпочтительна для учащихся военного училища (среднее значение 13,6). Можно предположить, что находясь под постоянным подчинением и жестким контролем во всех сферах деятельности, у подростков нередко могут возникать негативные ощущения и стрессы, с которыми можно справиться с помощью положительной переоценки. Тем не менее, школьники также достаточно высоко оценили данную стратегию (среднее значение 10,8). В стратегии «самоконтроль» средние значения выше у учащихся Суворовского военного училища (среднее значение 13,3). У школьников данная стратегия также оценена высоко (среднее значение 10). Это говорит о том, что наши респонденты чаще всего пытаются справиться с негативными переживаниями путем целенаправленного сдерживания/подавления эмоций.

В одинаковой степени у учащихся военного училища и школьников проявляются стратегии «конфронтационный копинг», «дистанцирование» и «бегство-избегание».

Стратегию «поиск социальной поддержки» предпочитают избирать подростки обеих групп. Данная стратегия предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки через взаимодействие с другими людьми.

Значимые различия были обнаружены в стратегии «принятие ответственности» ($U_{эмп} = 206,5$; $p < 0,05$). Учащиеся-суворовцы готовы анализировать свое поведение, искать причину случившегося и брать на себя ответственность за решение возникшей проблемы. Иногда возможна необоснованная самокритика и самообвинение вместе с чрезмерным принятием ответственности.

Опираясь на данные методики изучения совладающего поведения Хейма, можно констатировать следующее: эмоциональная копинг-стратегия «оптимизм», когнитивный копинг «сохранение самообладания» и «сохранение собственной ценности», а так же поведенческий копинг «отвлечение» являются доминирующими в обеих группах участников исследования.

Стратегия «оптимизм» является продуктивной и характеризуется активной позицией в отношении возникающих трудностей. У избирающих ее подростков всегда есть уверенность в положительном исходе и продуктивном разрешении проблемы.

Использование стратегии «продуктивного копинга», предполагающей обращение к виду деятельности, отличной от предыдущей, оказывается полезным в ограниченном круге проблем, где трудная ситуация или конфликт являются не очень значимыми. «Сохранение самообладания» также является относительно продуктивной стратегией. Учащиеся военного училища и школьники контролируют свои действия и поведение в целом, а также не дают волю своим эмоциям в конфликтных и трудных ситуациях. Но частое использование такой стратегии может привести к эмоциональному срыву. При выборе стратегии «собственной ценности» у подростков сохраняется вера в себя, в достаточность собственных ресурсов в случае возникновения трудностей.

Стратегия «проблемный анализ» явно преобладает у учащихся военного училища. Это свидетельствует о стремлении подростков к уединению, когда можно тщательно проанализировать случившееся и прийти к правильному выводу.

Осуществив анализ выборов копинг-стратегий молодыми людьми обеих групп, можно прийти к выводу, что у курсантов Суворовского военного училища, также как и у школьников, наиболее популярными являются стратегии «планирование решения проблем» и «положительная переоценка». Школьники стремятся конструктивно решать проблемы, поведение респондентов можно расценить как адаптивное. Стратегия «принятие ответственности» наиболее предпочтительна суворовцам и находится в зоне значимых различий, что говорит о готовности будущих военных анализировать свое поведение, искать причину случившегося в себе. Такие стратегии как «конфронтационный копинг», «дистанцирование», «бегство-избегание», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки» одинаково часто избираются в обеих исследуемых группах.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило нам выявить следующие особенности копинг-стратегий учащихся военного училища.

В группе учащихся суворовского училища доминирующим выступил копинг «самоконтроль». На наш взгляд, данный факт является закономерным. Это объясняется тем, что, начиная с первых лет обучения в училище, у учащихся формируются качества, важные с точки зрения самоорганизации и самостоятельности.

У учащихся суворовского училища преобладающим явился также копинг «поиск социальной поддержки», который требует наличия соответствующего ресурса. Наличие данного ресурса в лице ротных командиров, старших группы, взводных, воспитателей, психологов предусмотрено самой системой военных училищ.

Значимые различия были обнаружены и в отношении копинга «принятие ответственности». У учащихся военного училища сама организация жизни, обучения, воспитания, наличие строгого режима и подробной регламентации отношений формируют важные личностные качества, связанные с личной ответственностью за свое поведение, результаты деятельности, качество подготовки.

Практическую значимость исследования мы усматриваем в возможности использования полученных результатов в системе воинской подготовки и практике школьного образования для создания программ повышения адаптивного потенциала личности подростков. Также результаты исследования могут быть использованы в консультативной и психопрофилактической работе с подростками.

Источники и литература:

1. Битюцкая Е. В. Современные подходы к изучению совладения с трудными жизненными ситуациями. // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2011. № 1. С. 100 – 111.
2. Гончарова С. С. Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» – метод диагностики психологического преодоления в раннем юношеском возрасте. // Журнал практического психолога. 2006. № 6. С.132 – 147.
3. Казанская В. Г. Подросток: социальная адаптация: книга для психологов, педагогов и родителей. СПб: Питер, 2011. 288 с.
4. Карвасарский Б. Д., Абабков В. А., Васильева А. В., Исурина Г. Л. Копинг - поведение (механизмы совладения) как сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций и методы их определения: пособие для врачей и психологов. СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2007. 268 с.
5. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения. / Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы: под ред. А. Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е. Л. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2008. С.55 – 67.
6. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCO). // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93 – 112.
7. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. // Психологический журнал. 2005. Т. 22. № 1. С. 16 – 24.
8. Муздыбаев К. С. Стратегия совладания с жизненными трудностями. // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. Вып. 2. С. 24 – 28.
9. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). Учебное пособие. Казань: Казанская государственная медицинская академия, 2003. 99 с. С. 23 – 29.
10. Нартова-Бочавер С. К. «CopingBehavior» в системе понятий психологии личности. // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С.16–24.
11. Тышкова М. Л. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 27 – 33.
12. Хазова С. А. Психология совладающего поведения: материалы международной научно-практической конференции. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. С. 121 – 124.
13. Шеховцов В. П. Характеристика физического развития и функционального состояния подростков-первокурсников суворовского военного училища в условиях адаптации к образовательному процессу: дис. ... канд. мед. наук. М., 2004. 63 с.
14. Lazarus R. S. Emotion and Adaptation. New York: Oxford University Press, 1991. 576 p.
15. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984. 456 p.
16. Lazarus R. S., Folkman S. Transactional theory and research on emotions and coping. // European Journal of Personality. 1987. № 1. P. 141 – 169.
17. Thoits P. A. Coping, social support, and psychological outcomes: The central role of emotion. In P. Shaver (Ed.), Review of personality and social psychology: Vol. 5. Emotions, relationships, and health. Beverly Hills, CA: Sage, 1984. P. 219 – 238.
18. Lewis M., Michalson L. Children's emotions and mood: Developmental theory and measurement. New York: Plenum, 1983. 472 p.

ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 159.923.2

ББК 88.3

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-92-98

Представления о женщине в молодежной среде: итоги серии исследований

Брагина Елена Александровна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Представлено краткое изложение итогов многолетних исследований когнитивного и аффективного компонентов представлений девушек о женщине-матери в сопоставлении с их представлениями о деловой женщине и о себе. Показано, что содержание представлений о женщине-матери, а также привлекательность образа женщины-матери обусловлены, прежде всего, национальной принадлежностью девушек и их самооценкой. Подчеркивается, что, в целом, аналогичный результат был получен при исследовании представлений о женщине у юношей – русских и татар. Продемонстрирована возможность использования предложенной автором методики диагностики представлений о женщине в целях оценки степени удовлетворенности супругов браком. Определяются направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: представления о женщине, представления о женщине-матери, образ и понятие деловой женщины, успешность и счастье женщины, супружество, понятие женского счастья, гендерные представления о счастье и успехе, понятие карьеры в разных культурах, культурный образ успешности.

Representations of a Woman in the Youth Environment: Results of a Series of Studies

Bragina Elena A.,

Candidate of Psychological Studies, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article is a brief summary of the research into cognitive and affective components of the girls' ideas about a woman-mother, presented in comparison with their ideas about a business woman and themselves. It is shown that the content of ideas about a woman-mother, as well as the attractiveness of the image of a woman-mother, primarily concern the nationality of girls and their self-esteem. It is emphasized that a similar result

was obtained while studying the ideas of young Russian and Tatar men about women. The article demonstrates the possibility of using the method proposed by the author for diagnosing ideas about a woman in order to assess the degree of satisfaction of spouses with their marriage. Directions for further research are determined.

Keywords: ideas about a woman, ideas about a woman-mother, image and concept of a business woman, success and happiness of a woman, marriage, concept of female happiness, gender concepts of happiness and success, concept of career in different cultures, cultural image of success.

Думаю, мне и моим коллегам-психологам 90-е годы прошедшего века запомнились не только пугающими темпами инфляции, клетчатými сумками челноков и неуверенностью в том, будет ли очередная зарплата. Произошло то, что нам, получившим образование в советских вузах, казалось фантастикой: на полках книжных магазинов появились труды классиков, которые в прежние времена были доступны только в «слепых» копиях переводов из ВИНТИ, достать которые было невероятно сложно (я до сих пор храню такой перевод К. Хорни, четыре страницы на листе формата А4). По копиям переводов из ВИНТИ я познакомилась с трудами З. Фрейда, К. Г. Юнга, А. Адлера, К. Левина, Дж. Бьюдженталя, К. Хорни. В этом ряду почетное место принадлежит трудам Э. Эриксона. Впервые мы получили возможность самостоятельно разобраться в тонкостях эпигенетической концепции развития личности, о которой, конечно же, знали из учебников. Читая Эриксона, я обратила внимание на его анализ специфики формирования женской идентичности. Эриксон пишет, что функциональная уникальность женщины не должна рассматриваться изолированно от иных «аспектов человеческого существования, нас должно интересовать, как половые различия... интегрированы в нем» помимо того, что «половые различия... имеют следствием поляризацию стилей жизни» [Эриксон 1996: 293].

Эта фраза вспомнилась позже, когда я заинтересовалась проблемами материнства. Вопрос о том, что лежит в основе того, как женщины выбирают и координируют различные сферы самореализации, – семейную, материнскую, профессиональную, – стал важнейшим побудительным мотивом моих последующих исследований. Разумеется, в научной литературе, как отечественной, так и зарубежной, представлено немало исследований психологии материнства. Так, в исследовании Н. Чодороу, с позиций одного из направлений современного психоанализа, потребность женщины в материнстве связывается с ее стремлением воссоздать ту «исключительную» эмоциональную связь, которая имела место в ее отношениях с собственной матерью и которая не может быть полностью удовлетворена в отношениях с мужчиной «в силу его недостаточной эмоциональной доступности» [Чодороу 2008: 39]. С. Ю. Мещерякова ввела понятие «психологической готовности к материнству», понимаемой как «(...) специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-объектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку» [Мещерякова 2000: 19]. В исследованиях Г. Г. Филипповой подробно проанализирован онтогенез материнской сферы, сущность которого – появление потребности иметь специфические переживания, получаемые в процессе ухода за ребенком, заботе о нем и охране, выделены его этапы, показана зависимость формирования материнской сферы от раннего взаимодействия девочки с собственной матерью, описаны различные стили переживания беременности [Филиппова 2002]. Значение раннего негативного опыта взаимодействия девочки с матерью, который характеризуется как «драма», акцентируется в исследованиях материнских девиаций (аборт, отказ от ребенка, жестокое отношение к ребенку) [см., напр.: Брутман, Варга, Хамитова 2000].

В обширной социологической литературе, анализ которой выходит за рамки этой статьи, рассматриваются социально-экономические факторы, определяющие материнское поведение современных женщин. При этом очень мало исследований тех внутренних факторов, которые определяют приоритеты женщины в выстраивании жизненной перспективы, соотношении сфер самореализации и социальных ролей. Вместе с тем, получив классическое психологическое образование, я как профессиональный императив запомнила фразу С. Л. Рубинштейна: «...внешние причины действуют через внутренние условия (которые сами формируются в результате внешних воздействий)» [Рубинштейн 2003: 309]. Следовательно, анализ, по моему мнению, должен быть сфокусирован на системе представлений девушек о различных женских ролях, соотношенных с представлением о себе. Ведь внешние воздействия – это не только опыт взаимодействия с собственной матерью, но и влияние современных средств массовой информации, особенностей национального воспитания, личного жизненного опыта, опыта близких и т.п. Сложный комплекс внешних воздействий формирует у девушки некоторое желаемое представление о собственной женской судьбе, соотношенное с представлением о себе и реализуемое в построении жизненной перспективы.

Д. Шидель и Дж. Марсиа высказывали идею о том, что различные варианты становления женской идентичности (и, значит, отношение к будущему материнству) определяются во многом тем, как девушка будет решать вопрос, «когда и с кем» будет реализована ее репродуктивная способность [Schiedel, Marcia 1985: 149]. Я предположила, что в этом процессе значение имеет ряд образов женщин, привлекательность (или непривлекательность) которых (конечно, соотношенная с образом Я) может существенно влиять на то, как девушка планирует и координирует различные направления самореализации, в том числе материнской. Мне представлялось, – и мысль Э. Эриксона о связи формирования женской идентичности с решением вопроса о женской функциональности была мне опорой, – что внутренние когнитивные факторы, определяющие отношение женщины к собственному материнству, неразрывно связаны с ее представлениями об успешной женской судьбе в целом.

Вместе с тем нельзя было не учитывать социологические детерминанты. С учетом выбора таких детерминант, обоснованного мною ранее [Брагина 2011, 2013, 2015; Брагина, Семенова 2014], отмечу, что в качестве внешних факторов в исследовании были определены:

- национальность: русские девушки и девушки-татарки;
- уровень образования: работающие девушки, не имеющие специального образования; школьницы (10 класс), девушки со средним специальным образованием – педагогический колледж и экономико-юридический техникум; девушки – студентки последних курсов вуза, факультета педагогики и психологии и юридического факультета.

В этом, первом, цикле исследований (2010 – 2013 гг.) приняли участие 194 незамужние девушки (17 – 21 года). Выбор возраста девушек был продиктован предположением, что в этот период у большинства из них еще нет опыта экспериментирования с различными социальными ролями, в то время как их идентичность находится на завершающем этапе становления. Следовательно, различия в их представлениях о женщине с большой вероятностью обусловлены именно выделенными нами *внешними* переменными.

Первый вопрос, который должен решить исследователь в рамках поставленной проблемы, – это вопрос о методе. В литературе найти методические подходы к изучению комплекса представлений о женщине не удалось. Выход нашелся в соединении начального этапа РЕП-теста Дж. Келли с последующим корреляционным анализом. На основе

техники репертуарных решеток был получен довольно обширный список самых разнообразных качеств женщин, который путем объединения и исключения синонимических определений был сокращен до 85 униполярных признаков. Девушкам предлагалось, в соответствии с техник репертуарных решеток, вспомнить реальную женщину, которую можно назвать настоящей матерью (объект М), успешной женщиной (Ус), счастливой женщиной (Сч), деловой женщиной (Д), и отметить в списке те качества, которые, по их мнению, этих женщин характеризуют. Дополнительно ту же самую процедуру нужно было выполнить по отношению к себе (объект Я). Далее для каждой девушки определялся коэффициент корреляции качеств выделенных объектов (на основе коэффициента корреляции r_s Спирмена). Значения коэффициентов корреляции показателей М/Сч и Д/Сч позволяли понять, насколько девушка считает женщину-мать и деловую женщину счастливыми, корреляции М/Ус и Д/Ус – успешными. Соответственно, значение корреляций Я/М, Я/Д и Я/Сч рассматривались как показатели степени идентификации девушки с образом женщины-матери, деловой женщины и женщины успешной, соответственно. Различия между девушками исследуемых групп по этим показателям устанавливались с применением U-критерия Манна-Уитни.

На следующем этапе внутри каждой группы девушек определялась частота выделения того или иного качества, на основе которой устанавливался рейтинговый список качеств женщины-матери, счастливой женщины, деловой женщины и женщины успешной, что позволило получить соответствующие групповые содержательные характеристики исследуемых представлений.

Кроме того, нами использовался модифицированный вариант методики косвенного измерения системы самооценок (КИСС), в которой девушкам предлагалось последовательно осуществить выборы схематичных изображений лица в порядке предпочтения по критериям: мне нравится, похоже на хорошую мать, похоже на меня, похоже на деловую женщину. Таким образом, если первая методика позволяла оценить когнитивный и оценочный компоненты, то методика КИСС была ориентирована на диагностику аффективного компонента представлений о женщине¹.

Результаты исследования были опубликованы, поэтому здесь приведу только некоторые, на мой взгляд, наиболее интересные из них, опуская конкретные цифровые данные.

Национальная принадлежность девушек обнаружила себя, прежде всего, в существенно более высокой оценке женщины-матери как успешной и счастливой в группах девушек-татарок, и, в целом, ее образ оказался более для них привлекателен, чем для русских девушек. Русские девушки, за исключением студенток факультета педагогики и психологии и педагогического колледжа, считают женщину-мать столь же счастливой, но менее успешной по сравнению с деловой женщиной. Особенно ярко это проявилось в группе девушек – будущих юристов, как студенток вуза, так и студенток техникума экономики и права, и русских школьниц. Следовательно, русские девушки всех групп жизненный успех связывают преимущественно с профессиональной сферой самореализации, полагая, к тому же, что успешная деловая женщина может быть также счастлива, как и женщина-мать. Для девушек-татарок женщина-мать и более счастлива и не менее успешна, чем деловая женщина.

Интересные соотношения обнаружились по результатам методики КИСС: значимое различие между группами девушек было установлено только по показателю оценки себя как матери, который оказался достоверно выше в группе студенток-татарок. Выяснилось, что общая самооценка русских девушек не связана значимо с их оценкой себя как будущей

1. Часть этого цикла исследования была выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект №10-06-27602 а/В

матери, в то время как в группах девушек-татарок эта связь высоко положительна. С другой стороны, для девушек-татарок привлекательность образа матери высока сама по себе, вне связи с самооценкой, а для русских девушек связь привлекательности образа матери с общей самооценкой оказалась положительной и высоко значимой. Этот результат мы расценивали как подтверждение нашего предположения о том, что для девушек-татарок привлекательность материнства существует вне их самооценки, однако на их общую самооценку влияет оценка себя как будущей матери. В свою очередь, связи показателей привлекательности образа матери, общей самооценки и оценки себя как матери в группах русских девушек, связывающих счастье женщины не только с материнством, а успех – преимущественно с профессиональной сферой, свидетельствовали о значении общей самооценки в решении ими вопроса о координации материнской и профессиональной самореализации.

Отметим, что вклад национальной принадлежности оказался опосредованным фактором профессиональной ориентации: установленные закономерности не были выявлены в группах русских студенток факультета педагогики и психологии и педагогического колледжа.

Установленные высоко значимые положительные связи общей самооценки и оценки себя, как деловой женщины, при достаточно высокой привлекательности образа последней, позволяли констатировать, что и школьницы обеих национальностей, и большинство студенток колледжей и университета, преимущественно – русских, а также работающие девушки склонны ценить в себе качества, создающие возможность, прежде всего, самореализации и успеха в профессиональной сфере. Оценка своего соответствия представлению о деловой женщине вносит, как показали эти результаты, существенный вклад в общую самооценку современной девушки, независимо от национальности, уровня и направленности образования. Одновременно зафиксированная значимая положительная связь общей самооценки и показателя привлекательности образа деловой женщины, в том числе в группе студенток вуза – татарок, позволяет прогнозировать выбор молодых девушек с высокой самооценкой независимо от национальности все-таки в пользу первоначальной профессиональной самореализации.

Результаты работающих девушек обеих национальностей оказались очень близкими: счастье женщины они связывают преимущественно с материнством, однако у них достоверно ниже значения показателей идентификации с образами матери и деловой женщины (за исключением показателя Я/Д в группе работающих татарок). К тому же они оценивают «счастливость» женщины-матери и себя как счастливых и успешных существенно ниже, чем девушки других групп. Выявленные соотношения позволяют, на наш взгляд, предположить, что низкий уровень образования и низкий социальный статус могут затруднять для них самостоятельный выбор сферы самореализации, материнской или профессиональной, что делает их более зависимыми от того, как сложатся жизненные обстоятельства.

Обобщенные результаты этого исследования сведены в таблице 1.

Таблица 1 – Соотношение показателей оценки образов женщины-матери и деловой женщины как счастливых и успешных и показателей идентификации с этими образами девушек исследуемых групп

Русские девушки (кроме педагогов и работающих)	Русские девушки – будущие педагоги	Девушки-татарки (кроме работающих)	Работающие девушки без специального образования (обеих национальностей)
$M/Сч = Д/Сч$ $M/Сч > M/Ус$ $M/Ус < Д/Ус$ $Д/Сч = Д/Ус$ $Я/М \leq Я/Д$	$M/Сч > Д/Сч$ $M/Сч > M/Ус$ $M/Ус < Д/Ус$ $Д/Сч < Д/Ус$ $Я/М = Я/Д$	$M/Сч > Д/Сч$ $M/Сч = M/Ус$ $M/Ус = Д/Ус$ $Д/Сч < Д/Сч$ $Я/М \geq Я/Д$	$M/Сч > Д/Сч$ $M/Сч > M/Ус$ $M/Ус < Д/Ус$ $Д/Сч < Д/Ус$ $Я/М \leq Я/Д$

На следующем этапе, в 20013 – 2014 гг., нами было предпринято исследование представлений о женщине у молодых людей 21–25 лет – русских и татар. Интерес к этой теме продиктован тем, что в России заключается довольно много межнациональных браков, успешность которых может, по моему мнению, в значительной степени зависеть от представлений супругов о женщине. Выбор возраста испытуемых определен уникальностью той жизненной ситуации, которая складывается в возрасте 21–25 лет, – ситуации поиска своего места в жизни, начала «обустройства» в жизни, выбора брачного партнера и создания семьи.

Подводя короткий итог результатам этого исследования, отметим, что основное отличие в представлениях юношей разной национальности о женщине проявилось в том, что русские юноши оценивают и женщину-мать, и деловую женщину как более счастливых по сравнению с юношами-татарами. Последние в целом оценивают образы женщин как несчастливых и не слишком успешных.

Образ женщины-матери в группе юношей-татар оказался более функциональным, насыщен качествами, связанными с материнскими функциями, а образ деловой женщины – более «холодным» по сравнению с аналогичным образом в группе русских юношей, которые не отказывают деловой женщине в эмоциональности. Независимость, конкурентоспособность, самостоятельность, отмеченные в образе деловой женщины, то есть ее маскулинные черты делают её в представлениях юношей-татар и не счастливой, и не слишком привлекательной (ни одна из этих характеристик не отмечена в этой группе среди качеств счастливой женщины).

Один из интересных результатов этого исследования состоял в расхождении содержательных характеристик образов деловой женщины в группах юношей и девушек. Например, юноши обеих групп в отличие от девушек не отметили как высоко значимое такое качество деловой женщины, как самореализованность: ранги этого качества в группах русских юношей и юношей-татар, соответственно, равны 17,5 и 32. Вместе с тем в обобщенном содержательном списке образа деловой женщины у девушек это качество имеет 6 ранг.

Эти и другие результаты легли в основу следующего исследования, результаты которого еще не опубликованы, а именно – исследования, исходным для которого стало предположение о связи удовлетворенности браком и согласованности представлений супругов о женщине-матери и счастливой женщине (20014 – 2015 гг.). В этом исследовании приняли участие две группы супружеских пар, состоявших в первом браке и имеющих 1–2 детей: состоящие в браке от 1 до 5 лет (I группа, 19 пар) и от 15 до 22 лет (II группа, 21 пара).

Среди наиболее существенных, на мой взгляд, результатов отмечу более высокую согласованность представлений супругов о женщине-матери по сравнению с их представлениями о счастливой женщине в обеих группах. Интересно, что супружеские пары обеих групп, и женщины, и мужчины, достоверно ниже оценивают женщину-мать как счастливую по сравнению девушками и юношами в более ранних исследованиях. Опыт реальной семейной жизни и собственного материнства вносит, таким образом, существенные коррективы в представления и о счастье, и о материнстве: чем больше стаж супружеских отношений, тем более высокие ранги в обобщенном «портрете» женщины-матери приобретают функциональные характеристики (заботливая, трудолюбивая, терпеливая) и указания на ее занятость и усталость.

Что касается основного вопроса о соотношении удовлетворенности браком со степенью согласованности представлений супругов о женщине-матери и счастливой женщине,

то оказалось, что в обеих группах удовлетворенность супругов браком существенно связана с тем, насколько близки их представления о женщине-матери, особенно значимая для мужчин второй группы. В молодых семьях, кроме того, удовлетворенность браком и жены, и мужа достоверно положительно коррелирует со сходством их представлений о счастливой женщине. В парах с большим супружеским стажем для супруга большее значение имеет согласованность представлений о женщине-матери, для жены – согласованность представлений о счастливой женщине.

В планах было продолжать этот цикл исследований. Виделось несколько вариантов его развития. Во-первых, полученные содержательные списки качеств женщины открывали возможность переработки довольно громоздкой шкалы униполярных признаков в биполярную и более компактную шкалу, позволяющую выявлять более тонкие различия в изучаемых представлениях. Во-вторых, практически важным и интересным было бы изучить возрастную динамику представлений о женщине, ее связь с материнской (семейной) и/или профессиональной самореализацией и удовлетворенностью женщины своей судьбой. И, наконец, еще одно возможное направление исследований подсказывает сама жизнь – это вопрос о том, женщины с какими представлениями о счастье, успехе и себе изменили свое репродуктивное поведение в связи с введением материнского капитала.

Но, как известно, не всегда мы собой располагаем: с 2015 года я погрузилась в проблемы инклюзивного образования, исследование которых тоже представляет немаловажный интерес, как объективно, так и для меня лично.

Завершая этот обзор, хочу выразить благодарность коллегам – Елиновой Светлане Михайловне, с которой я обсуждала свои взгляды на особенности женской идентичности, Семеновой Ие Анатольевне, помогавшей мне разобраться с тонкостями техники репертуарных решеток, а также выпускницам факультета педагогики и психологии – Мусиной Эльвире Ринатовне (2012 год) и Беловой Дарье Михайловне (2010 год), принимавшим участие в проведении исследования.

Источники и литература:

1. Брагина Е. А. Сравнительный анализ представлений о материнстве незамужних девушек – работающих и выпускниц ВУЗа: национально – этнический аспект. // Вестник Ульяновского государственного педагогического университета. 2011. Вып.7 С. 80 – 88.
2. Брагина Е. А. Национально-этнические аспекты образа матери у современной молодежи. // «Педагогические традиции народов России и Зарубежья»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 15 – 16 октября 2013 г. Ульяновск: УлГПУ, 2013. С. 100 – 108. [Электронный ресурс]. URL: https://www.mpsu.ru/files/sciense/conf2013/10Ped_traditions_2013.pdf (дата обращения 21 февраля 2019).
3. Брагина Е. А., Семенова И. А. Представления о женщине девушек 19 – 22 лет различной национальности. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3(18). С. 45 – 49.
4. Брагина Е. А. Привлекательность образов матери и деловой женщины для девушек юношеского возраста и самооценка. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3(22). С. 200 – 204.
5. Брутман В. И., Варга А. Я, Хамитова И. Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери. // Психологический журнал. 2000. № 21. С. 79 – 87.
6. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству. // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18 – 27.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 508 с.
8. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.
9. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера: пер с англ. М.: Росспэн, 2006. 496 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер.с англ. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

УДК 159.9
ББК 88.4, 74.200.50

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-99-105

Диалектическое мышление: теория и практика развития у детей дошкольного возраста

Зинурова Римма Рефкатовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье исследуется проблема развития диалектического мышления детей дошкольного возраста посредством диалектических наглядных схем. Теоретический анализ работ психологов по данной проблеме позволил сформулировать методологическую базу исследования. Приведённый анализ исследований отечественных психологов по заявленной проблематике стал основанием возможности построения экспериментальной программы активизации диалектического мышления у детей дошкольного возраста. В качестве средств активизации диалектического мышления детей предлагается использование диалектических наглядных схем. Выделяются и описываются схемы трёх уровней. В качестве конкретного содержания в исследовании использовались специально подобранные мифы и народные сказки. Автор утверждает, что апробация результатов экспериментальной работы, а также реализация авторской программы на практике в последующие годы подтверждают возможность развития диалектического мышления детей в условиях массового дошкольного образования.

Ключевые слова: диалектическое мышление, диалектическая наглядная схема, оперирование противоположностями, диалектические мыслительные действия, мифы и сказки, развитие диалектического мышления у маленьких детей, программа развития диалектического мышления.

Dialectical Thinking: Theory and Practice of Its Development at Pre-School Age

Zinurova Rimma R.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article examines the problem of developing dialectical thinking of preschool children through dialectical visual schemes. Theoretical analysis of recent psychological works on this issue allowed to formulate the methodological basis of the study. The analysis of the domestic research on the stated problems became the basis for the possibility of building an experimental program for activating dialectical

thinking during preschool age. As a means of enhancing children's dialectical thinking, the authors propose to use dialectical visual schemes. The article describes schemes of three levels, it also shows specially selected myths and folk tales. The author argues that testing the results of experimental work, as well as the implementation of the author's program, confirm the possibility of developing dialectical thinking of children in conditions of mass preschool education.

Keywords: dialectical thinking, dialectical visual scheme, operating opposites, dialectical thinking actions, myths and fairy tales, development of dialectical thinking, program for developing dialectical thinking.

Психология, являясь и наукой, и социальной практикой, предполагает описание и исследование конкретных механизмов человеческой психики, позволяющих ему не только оставаться свободным, но и активно участвовать в процессе культурогенеза. Одним из таких механизмов является диалектическое мышление. Диалектическое мышление предполагает, прежде всего, возможность адекватного отражения в мышлении диалектического противоречия, присущего окружающему миру.

Под диалектическим противоречием понимается взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций предметов и явлений, которые, вместе с тем, находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении, выступая источником самодвижения и развития объективного мира и познания. Диалектическое мышление выступает как способность к обнаружению противоположностей и к оперированию ими.

Г. В. Ф. Гегель утверждал, что противоречие «есть принцип всякого самодвижения, состоящего не более как в изображении противоречия» [Гегель 1977: 66]. Также он отмечал, что люди рано или поздно наталкиваются на противоречия. Будучи заранее убежденными в том, что противоречий не должно быть, они стремятся преодолеть их известным способом – через отказ от одной из противоположностей. Однако диалектическое мышление способно видеть взаимосвязь и взаимный переход противоположностей друг в друга.

Тема этой статьи – возможности развития диалектического мышления у детей и вопросы, возникающие в ходе исследования такого мышления.

Исследования, проведенные Н. Е. Вераксой, позволили ему сделать ряд выводов по этой теме. Ребенок, сталкиваясь с противоречивой ситуацией, оказывается способным оперировать противоположностями, видоизменять их, переходить от одной к другой. Эту способность Н. Е. Веракса рассматривал как диалектическое мышление детей. В основу концепции Н. Е. Вераксы был положен структурно-диалектический метод, который опирается на понимание диалектической логики как системы диалектических операций. В качестве основных единиц диалектического мышления исследователь называет диалектические мыслительные действия. Диалектическое мышление, согласно указанной концепции, представляет собой систему действий по диалектическому преобразованию ситуации. Проблемной ситуацией выступает ситуация противоречия, которая акцентирует и фиксирует отношения противоположностей. Ученый рассматривает противоречивую ситуацию в качестве условия развития диалектического мышления, приводящего к постановке диалектической задачи в познавательной деятельности ребенка, направленной на оперирование противоположностями [Veraksa 2007; Veraksa 2009; Veraksa 2012].

В ходе экспериментальных исследований, проведенных Н. Е. Вераксой, было установлено, что диалектическое мышление детей является структурным образованием и

функционирует в форме образного отражения действительности. Механизм же диалектического мышления характеризуется единством специфических мыслительных действий и образных средств. Диалектическое мышление обеспечивает продуктивное преобразование проблемных ситуаций.

Согласно концепции Н. Е. Вераксы, существует ряд мыслительных средств, реализующих диалектическое мышление: диалектическое *превращение*, диалектическое *опосредствование*, диалектическое *объединение*, диалектическая *сериация*, диалектическое *обращение*, диалектическое *замыкание*. [Веракса 2005]. В отличие от формального мышления, диалектическое мышление выстраивает опосредствование противоположностей в том варианте, который будет оптимальным для данной ситуации.

В отечественной психологии существуют два подхода к пониманию сущности средств мыслительной деятельности ребенка. Первый подход к пониманию средств опирается на труды Л. С. Выготского. В качестве средств он рассматривает знаки как универсальные искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции [Выготский 1983]. Согласно другому подходу к рассмотрению проблемы мыслительных средств, мыслительные средства понимаются как психические образования, *вырабатываемые самим субъектом* без ориентации на внешние нормы.

Описываемая здесь работа осуществлена в русле структурно-диалектического подхода, разработанного Н. Е. Вераксой. При этом основное внимание было уделено понятию мыслительного средства.

Анализ многочисленных исследований, проведенных отечественными психологами в разные годы, показывает, что существуют различные виды мыслительных средств. Так, А. В. Запорожец в качестве средств восприятия называет сенсорные эталоны [Запорожец 1986]. В исследованиях В. В. Давыдова упоминается о двух видах мыслительных средств: эмпирических и теоретических обобщений. Каждому из этих мыслительных средств соответствует особый тип мышления [Давыдов 1986]. Базу теоретического мышления составляет мысленный эксперимент, в ходе которого человек оперирует не представлениями, а собственно понятиями. Теоретическое понятие выступает как форма отражения материального объекта и как средство его мысленного воспроизведения, т.е. как особое мыслительное действие [Давыдов 1986]. П. Я. Гальперин выделяет два типа мыслительных средств: индивидуально своеобразные и деиндивидуализированные. Оба типа мыслительных средств возникают в ходе социальной детерминации [Гальперин 1985]. Н. Н. Поддьяков в своих работах описывает два типа мышления: «отражение предметов и связей между ними в их собственной качественной специфике» и «отражение ситуации в плане предметного содержания деятельности» [Поддьяков 1972: 33]. Соответственно двум типам мышления автор называет две группы средств: преобразующие-воспроизводящие и классификационные. Н. Н. Поддьяков указывает на возможность рассмотрения преобразующих средств в качестве универсальных средств обнаружения скрытых внутренних связей вещей. В исследованиях, проведенных Л. А. Венгером, было показано, что основу умственного развития ребенка-дошкольника составляют действия по применению и построению наглядных моделей. Модели по своей структуре соответствуют особому виду социально выработанных знаков [Венгер 1980].

Исследования, проведенные Л. А. Венгером и сотрудниками его лаборатории (Т. В. Лаврентьева, Н. Б. Венгер, О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаева, Р. И. Говорова) показали, что существует возможность успешного формирования у дошкольников действий пространственного моделирования. Также было установлено, что объектами моделирования могут выступать различные типы отношений.

В работах, посвященных изучению развития мышления, авторы, так или иначе, затрагивают вопрос о роли схемы в познавательной деятельности детей. В работах П. Я. Гальперина говорится, что при реализации разных типов ориентировок дети создавали общие схемы, в которых отражаются существенные отношения объектов, их внутренняя структура. По словам ученого, в процессе выделения этих схем и на каждой стадии их готовности они используются как орудия при решении задач, т.е. становятся мыслительными средствами. В. В. Давыдов установил, что дети, решая одну-две задачи, находили и формулировали общий принцип, абстрактную схему отношений, присущих всем задачам данного класса. Л. А. Венгер отмечает, что в ходе усвоения происходит замена внешних действий заместителями – схематизированными образами и знаками. Схематизированный образ отражает связи, отношения между предметами или их частями. Вслед за упомянутыми здесь авторами, я буду считать схему мыслительным средством.

Один из видов схем – диалектические наглядные схемы. Диалектические наглядные схемы – это схемы, отражающие разные типы отношений противоположности. Как мыслительные средства, диалектические наглядные схемы обладают универсальностью, благодаря тому, что отражают диалектические отношения, которые существуют в любом содержании.

В проведенном мною исследовании были, в зависимости от степени обобщения, выделены диалектические наглядные схемы трех уровней: от отражения единичных диалектических отношений до отражения существенных отношений, независимо от конкретного содержания. Независимо от уровня обобщения, диалектическая наглядная схема включает в себя принципиальные структурные компоненты: противоположные элементы, создающие противоречивую ситуацию, и посреднический элемент, разрешающий противоречие. Диалектическая наглядная схема первого (низшего) уровня отражает единичные диалектические отношения, например, отношение сериации. Так, в сказке «Теремок» имеется логическая последовательность смены персонажей по критерию размера: от самого маленького до самого большого. В сказке «Колобок» основанием построения сериационного ряда выступает хитрость. Диалектическая наглядная схема второго уровня отражает диалектические отношения одного класса содержания. Так, на основе анализа однотипных сказок «Репка», «Теремок», «Колобок», «Лиса и заяц» строится обобщенная схема диалектического отношения «сериации. Таким же путем происходит построение схем, отражающих другие виды диалектических отношений. Диалектическая наглядная схема третьего уровня отражает существенные отношения независимо от содержания. Так, после анализа сказок-сериаций («Репка»), сказок-превращений («Царевна-лягушка»), сказок-опосредствований («Дочь-семилетка»), сказок-замыканий («Чего на свете не бывает»), построения соответствующих схем и их анализа, обнаруживаются существенные и несущественные элементы схем. В результате выделения существенных компонентов образуется универсальная схема, отражающая существенные диалектические отношения. После построения детьми вместе с взрослым данных схем, дети затем уже самостоятельно «разворачивали» схемы – создавали собственные сказки. Кроме этого, они обнаруживали диалектические отношения в ином содержании – в математических, биологических, физических явлениях.

Сформулировав теоретические основы исследования, я и руководитель моего диссертационного исследования разработали программу изучения возможностей развития диалектического мышления у дошкольников с использованием диалектических наглядных схем. В ходе экспериментального исследования было выявлено важное свойство

диалектических наглядных схем – они содержат в себе большие возможности для развития творческих способностей и способствуют формированию у детей диалектического видения реальности.

Экспериментальная программа развития включала в себя три этапа. На первом и третьем этапах была проведена диагностическая процедура, в ходе которой использовались методики, разработанные Л. А. Венгером, О. М. Дьяченко, Н. Е. Вераксой, Е. С. Ермаковой и направленные на изучение образного, логического мышления, воображения, диалектических мыслительных действий, гибкости мышления. Кроме того, мною была разработана методика, направленная на изучение диалектического мышления. Авторская методика представляла собой пять блоков карточного материала с изображением противоположных состояний: «Светлый – темный», «Мало – много», «Маленький – Большой», «Часть – Целое», «Начало – Конец». Карточки первых двух блоков – парные, карточки остальных блоков – тройками, так как включали промежуточный элемент. Материал использовался для определения уровня оперирования диалектическими наглядными схемами [Зинурова 9].

Главная цель исследовательской работы на формирующем этапе эксперимента состояла в активизации диалектического мышления детей дошкольного возраста. В качестве объекта анализа выступало мифологическое содержание народных сказок.

Многие этнографы и философы указывали на существование в сказках и мифах диалектических структур, а также – различных законов, обеспечивающих их функционирование. Согласно Я. Э. Голосовкеру, диалектическая структура мифа есть структура его смысла, сущность мифа составляет его чудесный мир, который находится в прямом противоречии с положениями формальной логики [Голосовкер 1987]. Автор называет законы, по которым осуществляется логика чудесного: законы причинности (каузальности), абсолютного достижения цели, неисключенного третьего, метаморфозы. К. Леви-Стросом было замечено, что во всех мифах проявляется сходное логическое построение: начальная и конечная точки рассуждений однозначны, а двусмысленность появляется на промежуточной стадии. Средством разрешения двусмысленности или противоречия автор называет переходный элемент – медиатор [Леви-Строс 2011]. Особый интерес представляют работы А. Ф. Лосева, посвященные анализу сущности и структуры мифа. Философ подчеркивает диалектичность структуры мифа, рассматривает миф как символ и подчеркивает связь мифа и творчества. Лосев считал, что миф – это такое теоретическое построение, которое является принципом для неограниченного количества творческих преобразований действительности [Лосев 1991]. В работах Ю. М. Лотмана отмечается, что семиотическая структура любого уровня есть элементарная единица смыслообразования. Её минимальная организация включает бинарную систему, состоящих минимум из двух семиотических механизмов (языков), которые находятся в отношении взаимной непереводаемости. В результате этого текст подвергается необратимой трансформации. Происходит акт генерирования нового текста [Лотман 1992]. Сказка, как часть мифа, обладает теми же особенностями, что и миф. На существовании аналогичных особенностей сказок указывали в своих работах Н. Рошияну [Рошияну 1974] и В. В. Пропп [Пропп 2006].

В соответствии с классификацией диалектических мыслительных действий, предложенной Вераксой [Veraksa 2007; Veraksa 2009; Veraksa 2012], мною были проанализированы сказки различных народов и отобраны сказки, в которых наиболее наглядно прослеживаются разные типы диалектических отношений.

Разработанная мною методика развития диалектического мышления детей разного дошкольного возраста с использованием сказок включает себя четыре этапа. Каждый

из этапов реализовывается в серии занятий.

На *первом* этапе происходит общее знакомство детей с произведением. В младшем и среднем дошкольном возрасте использовались произведения с единичной диалектической структурой. В старшем дошкольном возрасте – с комплексной диалектической структурой. С детьми проводилась беседа с целью оказания помощи в осознания ими последовательности действий персонажей, существующих отношений между ними, логики развития сюжета. На *втором* этапе стояла задача обнаружения диалектической структуры и наглядного моделирования сказки с определенным типом диалектических отношений. На *третьем* этапе, на основе сравнения и анализа моделей, построенных к конкретным содержаниям сказок, у детей формировалась способность выявления обобщенной структуры в виде диалектической наглядной схемы соответствующего уровня. Сходные по структуре модели заменялись более обобщенной схемой, отражающей принципиальные диалектические отношения. Здесь дети оперировали схемами. Наконец, на *четвёртом, заключительном, этапе* у детей формировались способности к преобразованию диалектических наглядных схем соответствующего уровня. Практически происходило преобразование схемы в конкретное содержание. Внешне это выглядело как «движение» назад: схема – модель – конкретное содержание. Первоначально конкретное содержание (сказки) задавалось экспериментатором. На *заключительном этапе* дети не только сочиняли новые сказки, но и выявляли противоречия на новом содержании: при анализе природных явлений, при ознакомлении с элементами математики и в изобразительной деятельности.

Экспериментальная работа проводилась в течение трех лет (1992 – 1995) с детьми дошкольного и младшего школьного возраста на базе дошкольных учреждений № 1952, 176, 694, 1602 и школы № 405 города Москвы. Общее количество детей, участников реализации экспериментальной программы, – 650. Результаты исследования были представлены в диссертации, успешно защищенной в диссертационном совете Института развития личности, председатель В. Мухина (г. Москва) в 1995 году [Зинурова 1995].

После окончания экспериментального исследования возник ряд новых вопросов. При каких условиях игровое пространство становится пространством творчества? Какова роль игрового элемента в культуре? Существуют ли генетически и культурно обусловленные механизмы творчества? Что можно сказать о психологических аспектах мифологического мышления? Как соотносятся миф и игра? Можно ли говорить о мифологическом контексте игры ребенка? В чем состоит и как проявляется влияние игры, понимаемой как миф, на мышление дошкольников? Данные вопросы получили теоретическое осмысление в целом ряде моих работ [Зинурова 1999, Зинурова 2000; Зинурова 2004; Зинурова 2005, Зинурова 2012, Зинурова 2013; Зинурова 2014а; Зинурова 2014b]. На практическом уровне по данной проблематике проведено пилотажное исследование механизмов построения индивидуального мифа в игре. Исследование проводилось на базе дошкольного учреждения № 257 г. Ульяновска (2015 – 2017 гг.)

Программа и методика развития диалектического мышления у детей, разработанные автором, получили дальнейшее развитие в работах О. А. Шиян, заметившей в «Развитии творческого мышления...», что «первые шаги в создании программы по освоению детьми диалектической структуры сказки были предприняты Р. Р. Зинуровой» [Шиян 2012: 11].

Вместо заключения.

1. Осуществленная мною исследовательская работа открыла новые возможности развития диалектического мышления у детей.
2. Разработанная автором статьи программа и методика развития диалектического

мышления дошкольников была включена в образовательные программы ряда образовательных учреждений г. Москвы.

3. Представляется перспективной тема мифостроительства в игровой активности ребенка, рассматриваемая в психологическом контексте.

Источники и литература:

1. Венгер Л. А. О некоторых проблемах и путях изучения развития умственных способностей ребенка. / Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте; под ред. Л. А. Венгера. М.: Изд-во НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1980. С. 226 – 240.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
3. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Издательство Московского университета, 1985. 45 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: в 3-х т. Т. 3. Философия духа. М.: Мысль, 1977. 471 с.
5. Голосовкер Я. Э. Логика мифа. М.: Наука, 1987. 224 с.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
7. Диалектическая психология: под ред. Е. Е. Крашенинникова. Уфа: Изд-во БГПУ, 2005. 116 с.
8. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
9. Зинурова Р. Р. Диалектическая наглядная схема как средство мышления дошкольников: дис. ... канд. псих. наук. Москва, 1995. 216 с.
10. Зинурова Р. Р. Игровое пространство – пространство творчества. // Материалы международной конференции «Теория и практика социальной работы: опыт, проблемы, перспективы». Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 1999. С. 88 – 90.
11. Зинурова Р. Р. Некоторые подходы к исследованию игрового элемента в культуре. // Гуманитарная мысль на рубеже веков: Межвузовский сборник научных трудов. Саратов, 2000. С. 151 – 155.
12. Зинурова Р. Р. Культурно-генетические механизмы творчества. // Проблема творческого развития личности в XXI веке: Сборник трудов участников Международной научно-практической конференции. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2004. С. 400 – 404.
13. Зинурова Р. Р. Миф и мифологическое мышление: постановка проблемы – психологический аспект. // Проблемы творческого развития личности в системе образования. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2005. С. 101 – 104.
14. Зинурова Р. Р. Игра как миф: постановка проблемы. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2012. № 3. С. 58 – 59.
15. Зинурова Р. Р. Новые подходы к проблеме игры. // Дошкольник. Образование. Личность: Сборник статей. Ульяновск, УИПКПРО, 2013. С. 6 – 10.
16. Зинурова Р. Р. Мифологический контекст игры ребенка. // Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее: Материалы международной научно-практической конференции. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2014а. С. 110 – 114.
17. Зинурова Р. Р. Игра как миф и мышление дошкольников. // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XIV Международной научной конференции Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2014б. С. 22 – 26.
18. Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: Астрель, 2011. 544 с.
19. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Издательство политической литературы, 1991. 526 с.
20. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3-х т. Т.1. Таллинн: Александра, 1992. 472 с.
21. Поддьяков Н. Н. К постановке проблемы умственного воспитания в детском саду. // Умственное воспитание дошкольников / под ред. Н. Н. Поддьякова. М.: Педагогика, 1972. 288 с.
22. Пропп В. В. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2006. 128 с.
23. Рошиану Н. Традиционные формулы сказки. М.: Издательская фирма «Восточная литература», 1974. 216 с.
24. Шиян О. А. Развитие творческого мышления. Работаем по сказке. М.: Мозаика-синтез. 2012. 112 с.
25. Veraksa N. E. Pensamiento dialectic y creatividad. // Eclecta. Revista de Psicologia General. 2007. Vol. 5. № 11. P. 7 – 14.
26. Veraksa N. E. Structural approach to dialectic thinking. // The 14 th International Conference on Thinking. 2009. P. 210.
27. Veraksa N. E. Structural approach to dialectic cognition. // Psychology in Russia: State of Art. Moscow: MSU, RPS, 2012. P. 227 – 239.

ПСИХОЛОГИЯ РЕЛИГИИ

УДК 159.96

ББК 88.6

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-106-117

Психология религиозных переживаний: опыт анализа

Аверьянов Петр Геннадьевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Стрюкова Галина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье описывается опытно-экспериментальная работа по изучению психологических оснований, стимулирующих человека к обращению к «Богу»; психологических механизмов, определяющих содержание прямого обращения к образу объекта религиозного поклонения, а также механизмов, обеспечивающих психотерапевтический эффект «религиозных» переживаний. Апробирован ряд психотерапевтических техник, способствующих воссозданию психических состояний, отнесенных субъектами этих состояний к разновидности религиозного опыта. Утверждается, что в контексте психотерапии «конструкт Бога» можно рассматривать как системообразующий образ, вокруг которого допустимо использование различных психотерапевтических техник. Установлено, что отказ от канонических религиозных практик и стандартов представления о Боге не привел к существенному, субъективно оцениваемому, снижению качества духовных переживаний. Выявлены связи особенностей «конструкта Бога», к которому обращается индивид, с эго-состоянием, этапом «возрастной регрессии» и со степенью социальной направленности субъекта практики.

Ключевые слова: религиозное переживание, конструкт Бога, эго-состояние, психология веры, психотерапевтический потенциал религиозных переживаний.

Psychology of Religious Experience: Experience of Analysing

Averianov Petr G.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Striukova Galina A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article describes the experimental work on the study of psychological grounds that stimulate a person to appeal to “God”; psychological mechanisms that determine the image of the object of religious worship, as well as mechanisms that provide the psychotherapeutic effect of “religious” experiences. A number of psychotherapeutic techniques have been tested, they help to recreate mental states attributed to these types of religious experience by subjects of these states. It is argued that in the context of psychotherapy, the “construct of God” can be viewed as a system-forming image, around which the use of various psychotherapeutic techniques is permissible. It was established that the rejection of canonical religious practices and standards did not lead to a significant, subjectively assessed reduction in the quality of spiritual experiences. The article reveals the features of the “construct of God”, to which the individual addresses within the ego state, the stage of “age regression” and the degree of social orientation.

Keywords: religious experience, construct of God, ego state, psychology of faith, psychotherapeutic potential of religious experiences.

Обоснование. Признавая высокую значимость религии, как в жизни общества, так и в жизни отдельного человека, мы констатируем недостаточную исследованность этого явления. Если исторические и культурологические аспекты религии описаны достаточно подробно, то исследования, посвященные психологическим феноменам, сопровождающим включение человека в религиозную деятельность, встречаются значительно реже. В данной статье мы рассмотрим некоторые психологические механизмы, способствующие возникновению субъективной убежденности человека в реальности его контакта с Богом и психотерапевтический потенциал этих механизмов.

Авторы учли результаты последних нейронаучных исследований, которые «свидетельствуют в пользу онтогенетических истоков и оснований религиозности», актуализирующихся «в определенной социально-культурной атмосфере». Современные нейрофизиологи и нейропсихологи склоняются к тому, что «понимание природы религии предполагает факторы ее генезиса естественными и в этом смысле предзаданными, априорными особенностями человеческого мозга» [Бажанов 2019: 16 – 17].

Одним из стимулов к проведению исследования послужила наша беседа с сельским жителем (Ульяновская область), произошедшая во время фольклорно-этнографической экспедиции (руководитель Е. В. Сафронов). Респондент, описывая свой религиозный опыт, делал акцент на личностное взаимодействие с различными ипостасями «Бога»: «Если они написали ‘Бог-Отец’, значит, стало быть, он и есть тебе как настоящий отец. Вот и пожалуйся ему на всех своих обидчиков – он и подскажет... А если Бог – сын, значит он – сын того Бога-Отца. Тебе он, значит, как брат...». Для проведения богослужений в квартире респондента была отведена отдельная комната. Для «контакта» с различными религиозными «персонажами» в комнате было назначено особое место и устанавливались символы (чаще – икона или репродукция картины, также использовались две статуэтки). Респондент сообщил о принципиальном отказе от обращения к каноническим текстам молитв, объяснив это тем, что последние «только мешают живому общению».

Проект исследования. Нами было принято решение исследовать отдельные

психологические механизмы, лежащие в основе неформального богослужения.

Были обозначены следующие цели предполагаемой опытно-экспериментальной работы: (1) исследовать возможность стимулирования религиозных чувств у человека независимо от его принадлежности к какой-либо религии/конфессии; (2) исследовать психотерапевтический потенциал упражнений, используемых в данной практике.

Для проведения опытно-экспериментальной работы была организована группа, состоящая из девяти человек в возрасте от 25 до 49 лет. Участники группы были носителями различных представлений (христианских, буддистских, индуистских) о Боге, религиях, содержании и смыслах веры; одни считали себя верующими, другие отнесли себя к атеистам. Все участники приступили к духовным поискам в возрасте старше 20 лет. Ни один из участников не являлся воцерковлённым в институциональном смысле (участники не являлись членами какой-либо религиозной общины, не соблюдали обряды, не следовали каким-либо предписаниям той или иной религии). Среди участников два человека отнесли себя к атеистам, пояснив, что рассматривают Бога не как некую объективную сущность, а только как одну из подструктур психики.

При формировании группы были отказы. 65% отказавшихся (13 человек) объяснили свой отказ «кошунственностью самой идеи». При этом среди отказавшихся также не было воцерковлённых в описанном выше смысле. 7 человек отказались участвовать в эксперименте в силу своей принципиально атеистической позиции.

Данная группа в полном составе не собиралась. Чаще всего нами проводились индивидуальные встречи для выполнения упражнений и фокус-группы по 3 – 7 человек в каждой для обсуждения полученных результатов.

Следует подчеркнуть, что целью формирования группы ни в коем случае не являлось создание некоего подобия религиозной секты. Основной задачей участников группы было индивидуальное выполнение определенных упражнений, предполагаемо облегчающих получение внутренних переживаний, которые можно интерпретировать в аспекте духовного (религиозного) опыта, и совместное обсуждение индивидуальных ощущений участников. Все участники группы пришли к соглашению, что предметом исследования являются именно образы, возникающие в сознании, и эмоциональная реакция на эти образы.

Теоретические основания исследования. В организации опытно-экспериментальной работы и интерпретации ее результатов мы опирались на принципы, технологии, понятия и предписания психодрамы [Лейтц 1994], трансактного анализа [Стюарт, Джойнс 1996], нейро-лингвистического программирования [Гагин 2017], деятельностной концепции А. Н. Леонтьева [Леонтьев 1975], театральной системы К. Станиславского [Станиславский 2010].

Одной из теоретических платформ в нашем исследовании является работа В. Джеймса «Многообразие религиозного опыта». В своем анализе религиозного опыта человека В. Джеймс отмечал, что когда речь идет об общении личности с тем, что она называет Божеством, слово «Божество» следует понимать широко, не ограничивая его непременно конкретным образом и сообразуясь лишь с наличностью в нем свойств, характеризующих его божественность [Джеймс 2017]. В соответствии с этой позицией мы отказались от детализированного исследования характеристик Бога, обнаруживаемых в различных религиях. В качестве рабочего определения Бога нами было принято следующее. Бог (лат. deus, греч. theos) – высший предмет религиозной веры, рассматриваемый чаще всего как Личность; в обыденном словоупотреблении – сущность, наделенная «сверхъестественными», т.е. необыкновенными свойствами и силами; в самом широком смысле

– сущность, наделенная всеми/ наивысшими совершенствами [Словарь по обществознанию 2006].

Акцентируя внимание на том, что предметом исследования является не сам Бог и не его описание в религиозных текстах, а только его образ в сознании участников группы, в дальнейшем мы будем использовать термин «конструкт Бога». Понятие же «конструкт» мы рассматриваем вслед за С. Ю. Головиным как «создаваемый субъектом классификационно-оценочный эталон, посредством коего реализуется понимание объектов в их сходстве между собой и в отличии от других» [Головин 1998]. Использование «конструкта Бога» тем или иным участником группы, помогало ему отделять внутренние образы, связанные с предметом исследования, от «ментального шума».

Базовое упражнение, используемое в исследовании. Базовым упражнением, проводимым в рамках опытно-экспериментальной работы, является воображаемое общение участника группы с конструктом Бога. Данное общение проходило в основном во внутреннем плане участника группы, за исключением редких случаев, когда участник произносил свои реплики вслух. В дальнейшем выражение «общение с конструктом Бога», не смотря на то, что оно описывает *воображаемое* общение, мы употребляем без кавычек.

Основная задача исследования: изучение влияния процедуры воображения Бога (извлечения из памяти собственного образа Бога) и реальности общения с ним на ощущения, эмоции, мысли и поведение испытуемых, исследование возможности усиления субъективного чувства в ходе воображения реалистичности общения с Богом. Удовлетворение тех или иных потребностей участника в процессе данного общения рассматривалось как сопутствующий эффект. Поэтому в дальнейшем описание и анализ психотерапевтического эффекта взаимодействия с конструктом Бога будут приводиться окказионально, внутри анализа тех или иных особенностей конструкта.

Размежевание с каноническим религиозным ритуалом. Изначально стоял вопрос: использовать ли канонические тексты или вести диалог в спонтанном режиме. После ряда проб практически все участники от канонических текстов решили отказаться. Большинство объяснило свое решение чувством внутренней фальши при произнесении малознакомых текстов. (Андрей И.: *«Меня пугали мои собственные интонации. Я только на них и мог сосредоточиться».*) Также представлял неудобство монологический характер молитв, не предполагающий получение «обратной связи». Таким образом, содержание и формат данного общения, в соответствии с одним из принципов организации психодрамы, введенным Я. Морено, возникали в сознании участника группы спонтанно и развивались в ходе упражнения импровизированно. Анализ отчетов участников группы показал, что тема и формат общения с конструктом Бога определялись, во-первых, характеристиками конструкта (сознательно или бессознательно задаваемыми участником группы), во-вторых, актуальными потребностями участника.

Разнообразие образов Бога, воспроизводящихся в сознании участников группы. Обсуждение упражнений показало, что образы Бога у участников различались. Также эти образы различались и у одного участника в различных ситуациях. Приведем наиболее типичные из описываемых образов:

- человек (чаще – в одеяниях, приводимых на иконах и картинах);
- лицо человека, невероятно увеличенное, заполняющее весь внутренний «экран»;
- пейзаж, обладающий антропоморфными признаками (облака в виде глаз и т.п.);
- животное;
- человеческий голос без специфических зрительных образов;

– какой-то символ или ассоциация (крест, чаша, звуки природы, музыка и т.п.).

Иногда о состоявшемся контакте говорило только изменение чувственного плана (неожиданно появлявшаяся легкость, или, напротив печаль, раскаяние). Возникали ситуации, когда участник группы заявлял, что ничего не воспринимает. В подобных ситуациях чаще всего помогала техника НЛП «Если бы». Руководителем группы задавался вопрос: «Каким бы был этот образ, *если бы* ты мог его видеть?» – и чаще всего участник описывал один из вышеприведенных вариантов.

Обратная связь с конструктом Бога как основной вопрос данного исследования.

Одним из ключевых вопросов в нашем исследовании являлся вопрос обратной связи. При его обсуждении большинство участников однозначно отказалось рассматривать возможность восприятия возникавших в сознании ответов на свои обращения как ответы реального Бога. И на данном этапе мы остановились на идее диалога с самим собой. В качестве объяснительного принципа была использована идея субличностей, предложенная Ассаджиоли и популяризированная основателями нейро-лингвистического программирования. То есть мы предположили, что роль конструкта Бога в упражнениях выполняет одна из субличностей участника. Данный подход вполне согласуется с утверждением Р. М. Грановской, что «для психолога, в отличие от философа, существенное значение имеет не вопрос о том, истинны или ложны основные положения религии, а вопрос о том, как эти верования влияют на поведение и мироощущение людей» [Грановская 2010].

Формы обратной связи, получаемой участниками от их конструктов Бога, совпадали далеко не всегда. Это могли быть сигналы любых модальностей в любых комбинациях. Например, это могли быть вербально оформленные сообщения, просто возникшие в сознании. Александр М.: *«Иногда я улавливал момент, когда я сам и подбираю формулировку для этих фраз».* Иногда фразы произносились визуально оформленным персонажем (совершенно необязательно – антропоморфным). Наиболее часто отмечались формы обратной связи в виде неких телесных импульсов, изменяющих эмоциональное состояние. Владимир К.: *«Я внезапно почувствовал, как я должен относиться к теще во время конфликта. Это была эмоция, наполняющая меня неагрессивной силой. Подробнее описать не могу, но чувствую, что это то, что надо».*

Проблема веры как значимого условия субъективного переживания религиозного опыта как реалистичного. В ходе работы закономерно возник вопрос: на каких основаниях участники группы приписывали получаемые «ответы» конструкту Бога, а не какому-либо другому персонажу, другой субличности/сущности/квази-личности. Собственно, вопрос об ошибке, обмане или самообмане поднимался уже авторами Евангелий: «Если кто-нибудь вам тогда скажет: «Смотрите! Христос здесь!» или «Он там!», – не верьте» (Евангелие от Матфея 24:23).

Результаты обсуждения этого вопроса были проинтерпретированы в рамках деятельности концепции. Если рассматривать процесс общения (пусть и воображаемого) с конструктом Бога как деятельность, то проблему авторства ответа можно переформулировать: сохранился ли мотив участника, задававшего вопрос, при получении ответа. Поясним примером. Сергей А.: *«Я обнаружил, что начинал задавать вопрос о взаимодействии с соседом по подъезду, обращаясь к милосердному аспекту Бога, но через несколько мгновений уже с наслаждением представлял себе сцены расправы над ним».* Таким образом, при получении ответа участник руководствовался уже совершенно другим мотивом, пребывал совершенно в другом состоянии, и очевидно, контактировал с другой своей субличностью. Таким образом, одним из «гарантов истины» становятся концентрация

произвольного внимания и сила воли, направленные на удержание целевого образа во всех его модальностях: зрительной, аудиальной, кинестетической, эмоциональной и т.д.

Следует отметить, что речь ни разу не заходила о галлюцинациях. Участники всегда четко разделяли внешнюю и внутреннюю реальности, хотя время от времени высказывались сожаления по этому поводу. Семен С.: *«Да, хотелось бы, чтобы нечто предстало передо мной само, и мне не нужно было бы напрягать мозги в визуализациях»*. Однако в нескольких отчетах участники упоминали о кратковременном переживании чувства присутствия Бога без восприятия каких-либо зрительных, аудиальных и т.п. образов. Валерий В.: *«Было ощущение, что он здесь, только в соседней комнате»*. Александр А. *«По выходу из упражнения у меня возникло ощущение, что наш контакт произошел, но сам момент контакта я пропустил»*. Эти отчеты напоминали описания, приводимые У. Джеймсом, с тем отличием, что у последнего приводились гораздо более продолжительные, интенсивные, и что наиболее важно, спонтанные, не связанные с волей самого человека случаи. При комментировании своего опыта участники утверждали, что данное чувство присутствия однозначно указывает им, что они достигли цели, ради которой выполнялись все упражнения. Денис Б.: *«Даже если это и не является ответом настоящего Бога, то однозначно, это был ответ моего высшего Я. В данный момент я обладал абсолютным знанием, кто я и зачем я в этом мире. Но это было именно эмоциональное знание, так что правильная формулировка будет: как я должен относиться к миру»*.

Полагаем, что подобные переживания наиболее точно могут быть раскрыты через введение понятия веры в том ее аспекте, в каком понимал ее К. С. Станиславский: веры в предлагаемые обстоятельства [Станиславский 2010]. В феномене веры можно выделить два аспекта (когнитивный и эмоциональный). В повседневности эмоциональная реакция обычно является реакцией на явление, которое мы признаем истинным на когнитивном уровне. Вера в предлагаемые обстоятельства по К.С. Станиславскому предполагает некий разрыв этих двух аспектов. Актер вынужден эмоционально верить в то, во что не верит когнитивно. В своих опытах участники группы также были вынуждены пребывать одновременно в двух реальностях. Подробнее феномен удвоения реальности в театральной деятельности нами рассматривался в кандидатской диссертации [Аверьянов 2012].

В результате проведения множества попыток и выполнения различных подготовительных упражнений участниками группы была сформулирована рабочая инструкция: верить – это разрешить себе эмоционально реагировать на воображаемый образ так, как если бы это был образ-представление (вспоминаемый образ) или образ-восприятие.

В результате была конкретизирована цель наших экспериментов: искусственное достижение таких эмоциональных состояний, которые можно было бы интерпретировать как реакцию на присутствие Бога. Поскольку непосредственное управление эмоциями практически невозможно, нам оставалось продолжать эксперименты по конструированию таких предлагаемых обстоятельств, которые способствовали бы проявлению искомых эмоциональных реакций.

Можно выделить две группы упражнений на веру, используемых в опытно-экспериментальной работе: упражнения на создание образа, в который *хочется* поверить, и упражнение на «освобождение» эмоции, на снятие внутреннего подавления эмоционального отклика в непривычной для человека ситуации.

Особенности психологических переживаний при обращении к конструктам различных ипостасей Бога. Несмотря на постулирование единобожия как основной характеристики наиболее известных нам авраамических религий, «священная простота

и единство» этого образа все-таки нарушаются за счет введения различных эпитетов и ипостасей объекта поклонения.

Поскольку информация о триединстве Бога в православной интерпретации была достоянием сознания каждого участника группы, было решено подробнее остановиться на исследовании данного феномена. А именно, выявить особенности транзакций при «взаимодействии» с каждой из ипостасей православной Троицы (Бог-Отец, Бог-Сын, Бог-Святой Дух). В качестве исходной точки для организации серии экспериментов мы взяли приведенное в начале статьи описание, данное респондентом в фольклорно-этнографической экспедиции. Полученные результаты интерпретировались в контексте принятой в транзактном анализе схемы эго-состояний: «Взрослый – Родитель – Ребенок» [Стюарт 1996].

Обращение к конструкту Бога-Отца позволяет участнику группы актуализировать эго-состояние Ребенка.

Важно учитывать, что каждое эго-состояние является классом неограниченного числа психических состояний человека, которые могут весьма отличаться друг от друга качественно. Один и тот же участник после 7-минутной процедуры сумел воспроизвести в памяти 12 различных сцен. *«Я жаловался <Богу-отцу> на своего начальника по работе, просил дать мне возможность побывать на Эльбрусе, просил показать, как правильно взаимодействовать с сыном-подростком... При этом каждый раз не только эмоции были разные, но менялся и визуальный образ, к которому я обращался».*

Один из эффектов взаимодействия с «реальным Богом» заключался в том, что участник «получал ответы», и большинство проблемных ситуаций, обозначенных им в процессе процедуры общения с конструктом, получали разрешение (во всяком случае, на момент проведения процедуры). Здесь следует оговориться, что большинство «ответов» состояли не в получении «плана действий» или нужных формулировок, а в обнаружении искомого, «правильного», эмоционального отношения к беспокоившей испытуемого проблеме.

В качестве другого значимого эффекта процедуры несколько участников назвали возможность пережить чувства, максимально близкие к тем чувствам, которые они испытывали, когда были детьми.

– На сто процентов не уверен, но думаю, что именно так я чувствовал себя, когда был младенцем.

– Очень ярко вспомнил забытую ситуацию, когда я шел по старому высокому мостику через овраг, отец держал меня за руку – и было одновременно и страшно от этой высоты, и спокойно, оттого что я с отцом.

– Я «понял» что имел в виду Фрейд, когда говорил что фигура Бога – это представление человека о настоящем отце.

Особый упор делался на имитации детской манеры общения (судя по описаниям, чаще речь шла о периодах младенчества или раннего возраста). Уже само достижение реалистического осознания себя в этом возрасте давало возможность пережить чувство облегчения. Участники для обозначения данного феномена использовали разные термины (искупление; исцеление; освобождение; облегчение; «как будто из головы вылетела вся дурь, копившаяся десятилетиями»).

Характерно, что в большинстве ситуаций участники описывали свое пребывание в эго-состоянии адаптивного ребенка. Возможно, это связано с традиционным представлением об обращении к Богу только в случае нужды. В нескольких отчетах можно также проследить явно выраженное эго-состояние свободного ребенка.

Я попросил Бога показать мне красоту мира – и в течении нескольких минут перед моими глазами возникали различные образы. В основном это были абстракции – просто цветные пятна или геометрические фигуры. Но красота их была такой завораживающей, что, казалось, я просто тонул в восторге.

При анализе первых попыток обращения участников к конструкту Бога-Сына было выявлено, что, как и предполагалось, визуальный образ конструкта изменился: во-первых, практически во всех описаниях это был образ тридцатилетнего мужчины; во-вторых, во всех описаниях фигурировали сцены, в той или иной степени воспроизводящие евангельские образы. Однако анализ отчетов участников показал, что они по-прежнему (как и в случае с конструктом Бога-отца) находились в эго-состоянии Адаптивного Ребенка. Вот выдержки из отчетов.

Я чувствовал, что он видит меня насквозь, все мои мелкие желания – и я этого стыдился.

Я помнил историю про уничтожение смоковницы – и мне стало неудобно: я уже не смог обратиться к нему прямо. Я мог думать о нем только в третьем лице: «Он и меня может уничтожить, как эту смоковницу, если я что-то не так сделаю».

У меня в сознании постоянно переключались две сцены: а) я прошу у Бога-Сына разрешения присоединиться к его группе, б) образы собеседования с директором моей фирмы, куда я недавно устроился. В обоих случаях чувства были комфортные, поскольку я чувствовал, что «нравлюсь нанимателям».

По приведенным высказываниям можно сделать вывод, что в первом и во втором описывалось эго-состояние Адаптивного Негативного Ребенка, а в третьем – Адаптивного Позитивного Ребенка. Увеличение числа случаев проявления Адаптивного Ребенка можно интерпретировать как результат возрастной регрессии участников до возраста, где ими уже осознаются такие атрибуты социума, как социальная роль, социальная норма, обязанность и др. Актуализация негативной части эго-состояния может быть объяснена теми психологическими феноменами, которые имеют место в том возрасте, до которого «дошел» тот или иной участник (проявлением стереотипа бунтарского поведения подростков, одним из возрастных кризисов, проекцией на конструкт чувств, связанных с Эдиповым комплексом и пр.).

При групповом обсуждении первых опытов взаимодействия с конструктом Бога-Сына было принято совместное решение внести в это взаимодействие ряд изменений. В исследовании особенностей концепции деятельностного воспитания (руководитель С. Д. Поляков) была предложена идея модели «правильного общения» как фактора повышения конструктивности общения [Аверьянов 2010]. В качестве основы для создания модели «правильного общения» с конструктом Бога-Сына была взято высказывание упоминаемого выше респондента из фольклорной экспедиции: «...если Бог – сын, значит он – сын того Бога-Отца. Тебе он, значит, как брат...». Были сформулированы следующие критерии:

– проведения транзакции на одном уровне («на равных»). В терминах транзактного анализа это могут быть транзакции «Взрослый – Взрослый», «Родитель – Родитель» или «Ребенок – Ребенок»;

- переживание позитивных чувств по отношению к конструкту;
- готовность к сотрудничеству по предложенным Богом-Сыном проектам и уверенность в его дружественном расположении и готовности помочь;
- сохранение осознания божественной сущности конструкта.

Приведем высказывания участников о результатах взаимодействия с конструктом

Бога-Сына в соответствии с выработанной моделью.

Я понял, что значит помогать Богу. Если рассматривать меня как участок фронта между добром и злом, то его принципы на этом участке фронта смогут проявиться только в моем поведении. Понимаю, что звучит банально, просто после упражнения эта идея чувствуется очень сильно.

Я пробовал общаться на равных в разных эго-состояниях. На уровне Ребенок-Ребенок мы с ним просто вместе играли (бегали по лесу, купались). На уровне Родитель-Родитель мы придумывали, как спасти человечество из той грязи, которую оно создало на земле. На уровне Взрослый-Взрослый мы разрабатывали альтернативные модели цивилизаций. Я неожиданно осознал, что для переключения на этот масштаб мне не нужно «становиться круче», не нужно что-то предпринимать, чтобы, например, повысить интеллект или коммуникативные способности. Достаточно того, что я освоил новый масштаб видения мира.

Я немного уклонился. Мне было трудно относиться к Богу как к равному – и я начал пробовать наоборот: относиться как к Богу к любому возникающему образу человека. И тут я пережил колоссальное потрясение: у меня получилось почувствовать уважение к человеку, которого я очень сильно презирал. Думаю продолжить эксперименты в этом направлении.

Я к отношению равенства с Богом подходил через открытость перед ним и через принятие себя. Всякое свое чувство, состояние (даже социально неодобряемые) я рассматривал как посланные Богом. Раз он их послал, значит, он о них знает, значит нечего стесняться.

Я проработал капризность, жалость к себе. Логика была такой: если все чувства от бога, то нет смысла цепляться за старое чувство (или желание), если ситуация требует другого чувства, желания, мотива, действия. Однако, пока это работает только когда я вспоминаю эту идею. В большинстве же бытовых ситуаций я остаюсь капризным и ленивым.

Анализ результатов первых проб «взаимодействия» с конструктом ипостаси Святого Духа показал, что, как сами образы, так и содержательно-эмоциональные результаты «взаимодействия» с этой ипостасью оказались близки к возникшим в ситуации с Богом-Отцом. На уровне образов прослеживалась тенденция к антропоморфизации образа данного конструкта. Описывались образы: природный ландшафт с элементами человеческого лица и способностью к речевому общению; животное, способное к содержательному общению с человеком (часто назывался образ голубя как единственная ассоциация на евангельский текст у участников). На уровне взаимодействия – проявление трансакции «Ребенок – Родитель».

Была организована отдельная встреча участников группы с целью прояснения ассоциаций, связанных с понятиями Бог-Отец и Бог-Святой Дух, и достижения группового соглашения относительно различий между данными конструктами. При обсуждении особенностей конструкта ипостаси Святого Духа было выявлено отсутствие в представлениях участников каких-либо признаков, характеристик (кроме образа голубя, предложенного в Евангелиях). В качестве основного отличительного признака конструкта Святого Духа был выдвинут признак его асоциальности (с отсутствием какой-либо связи с человеческими взаимоотношениями), что в свою очередь крайне затрудняло дать ему вообще какие-либо характеристики, которые могли бы лечь в основу построения модели «правильного общения». Описание этой ипостаси часто строилось на парадоксальных фразах, провоцирующих участников переводить обсуждение в юмористический формат

(«общение без общения», «общение без содержания», «присутствие при отсутствии признаков присутствия»). Данное описание было проинтерпретировано как внутреннее сопротивление участников, связанное с бессознательным предположением необходимости каких-то кардинальных изменений в модели мировосприятия, связанных с отказом от специфически человеческих способов взаимодействия с данным конструктом.

В качестве одного из инструментов, способствующих данным изменениям, было выбрано упражнение по отключению словесного мышления как основы специфически человеческого взаимодействия. Данное решение было почерпнуто из техник медитации в некоторых направлениях индуизма и буддизма [Раджниш 2013]. Приблизительный алгоритм дальнейших опытов был таков:

1. Стараться не визуализировать какой-либо антропоморфный образ конструкта. Сформулировать установку на невербальный, бессодержательный контакт с конструктом Святого Духа. По возможности – ограничить внимание на кинестетической модальности.
2. Сформулировать обращение к Святому Духу с просьбой о контакте.
3. Остановить внутренний монолог (термин К. С. Станиславского) и пребывать в пассивной констатации дальнейших событий, происходящих на внутреннем плане.
4. Сохранять осознания божественной сущности конструкта.

Обсуждения апробации данного алгоритма показали, что наибольшая трудность на протяжении всей эмпирической части исследования состояла в остановке мыслительного процесса. Ни одному из участников не удалось это сделать дольше, чем на несколько секунд подряд. Однако, судя по описаниям, многократные повторения подобных кратковременных остановок мышления давали некий накопительный эффект.

Мне просто «показывали» разные миры. Чаще это были пейзажи, но воспринимались они именно как что-то неземное.

Я ощущал себя совершенно одиноким. Это одиночество казалось вечным. Я отдавал себе отчет в реальном времени, но вечность ощущалась как-то по-другому. Одиночество не тяготило, потому что все образы, передаваемые через ощущения и возникающие внутри сознания, вызвали большой интерес.

Я представлял себе, как будто бы в моем теле распространилась некая субстанция. Ощущений этого не было – только визуальная фантазия. И эта субстанция просто подталкивала мое тело совершать разные движения. Получилось что-то вроде танца без музыки. Постепенно появилось ощущение, что этот танец – все, что мне сейчас на самом деле нужно.

Перед выполнением упражнения я ожидал каких-то благостных чувств. Но в процессе, наоборот, переживал отчуждение от всего.

Несколько раз мне удавалось ухватить чувство единства с комнатой, где я сидел. Смотрю вокруг – и чувствую, что я – это стол, я – это лампа. И так далее. Я обратил внимание, что когда я фокусировался на предмете, несколько повышался тонус в том или ином участке тела. Может быть, это как-то связано с чувством единства.

У меня ничего не получилось. Но я подумал, что то, что я пытался делать – это и есть состояние неделания, о котором говорят даосы.

На мгновение мелькнула крамольная мысль, что именно так должен чувствовать себя Бог, а значит, я и есть – Бог. Но испугался и вылетел из упражнения. Если поразмышлять об этом, то возможно, то, что мы называем Богом – это всего лишь психологическое состояние.

При обсуждении опыта взаимодействия с конструктом Святого Духа были сделаны следующие выводы.

Практически все примеры говорят о том, что участники пребывали в эго-состоянии Свободного Ребенка, преимущественно – в позитивной части этого эго-состояния.

Ожидания, что остановки внутреннего диалога будет достаточно для переживания «высших состояний», не оправдались. Эти переживания чаще описывались участниками такими терминами, как «другое», «необычное», «странное».

Многие участники указывали на усиление детализированности зрительных образов (как образов восприятия, так и образов-представлений). На обсуждении пришли к предварительному соглашению, что это связано с замедлением мыслительных процессов: эмоциональные переживания «откреплялись» от социальной ситуации (для адекватного восприятия которой мышление необходимо), и участник начинал эмоционально реагировать непосредственно на образы неживых предметов. Причем участниками отмечались нереалистические, «сказочные» чувства по отношению к этим предметам. Вспоминались детские чувства, когда вещи иногда воспринимались как одушевленные.

Также отмечалось, что практически ничего из визуализуемого не являлось атрибутом какой-либо деятельности. Напротив, когда в сознании возникали образы, связанные с человеческой деятельностью, это интерпретировалось как ошибка в выполнении упражнения. Таким образом, отсутствие связи описанного состояния как с предметной, так и с коммуникативной деятельностью позволяет определить рубеж возрастной регрессии в данном состоянии возрастом, близким к новорожденности. Некоторые участники прямо заявляли, что «почти вспомнили себя младенцем». Но попытки обосновать, что именно указывало на этот возраст, вызывали затруднение. Большинство присоединилось к высказыванию одного из участников: «Я уверен, что именно так чувствовал себя в том возрасте».

Выводы. Нами был апробирован ряд психотерапевтических техник, способствующих воссозданию психических состояний, отнесенных субъектами этих состояний к разновидности религиозного опыта. Было подтверждено предположение, что в контексте психотерапии «конструкт Бога» можно рассматривать как системообразующий образ, вокруг которого допустимо использование различных психотерапевтических техник.

Установлено, что отказ от канонических религиозных практик и стандартов представления о Боге не привел к существенному, субъективно оцениваемому, снижению качества духовных переживаний.

Как один из наиболее важных приемов достижения подобных состояний нами было исследовано сознательное разрешение себе эмоционально реагировать на образы-представления так, как если бы они были образами восприятия.

Выявлены связи особенностей конструкта Бога, к которому мы обращаемся во время духовных практик, с эго-состоянием субъекта практики, с этапом возрастной регрессии субъекта практики, со степенью социальной направленности субъекта практики.

Позитивное взаимодействие с конструктом Бога в рамках упражнения может переживаться субъектом как опыт, поддерживающий его в реальных социальных ситуациях.

Освоенные практики обращения к конструкту Бога способствуют повышению гибкости индивида в саморегуляции и позиционировании себя в реальных социальных ситуациях.

В процессе проведения исследования и анализа его результатов возник ряд вопросов, которые могут стать предметом дальнейших исследований, например:

- роль символики в структурировании и фиксации религиозного опыта;
- сопоставление функционирования психических механизмов при реконструкции религиозного опыта различных религий/конфессий;

- жизнеутверждающий потенциал техник по удержанию конструкта Бога в сознании в процессе повседневной деятельности;
- связь особенностей конструкта Бога и особенностей личности субъекта религиозного опыта;
- особенности повседневных, нерелигиозных проявлений веры как одного из механизмов психики;
- условия успешной трансляции индивидуальных религиозных переживаний другому человеку.

Источники и литература:

1. Аверьянов П. Г. Правила общения: рассказ о педагогическом эксперименте. / П. Г. Аверьянов, Е. Л. Петренко, С. Д. Поляков, И. Ю. Шустова. М.: Чистые пруды, 2010. 31 с.
2. Аверьянов П. Г. Формирование ценностных ориентаций старших подростков в педагогически организованной театрализованной деятельности: дис ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2012. 249 с.
3. Бажанов В. А. Мозг – культура – социум: кантианская программа в когнитивных исследованиях. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2019. 288 с.
4. Раджниш Бхагаван Шри. Книга Тайн. Наука медитации. Часть 1. СПб: ИГ «Весь», 2013. 610 с.
5. Гагин Т. В. Пластилин мира, или курс «НЛП-практик» как он есть. М.: Психотерапия, 2017. 272 с.
6. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
7. Грановская Р. М. Психология веры. СПб.: Питер, 2010. 474 с.
8. Джеймс В. Многообразии религиозного опыта. М.: Академический проект, 2017. 416 с.
9. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 352 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
11. Словарь по обществознанию / Петрунин Ю. Ю., Панов М. И., Логунова Л. Б. и др. М.: КДУ, 2006. 512 с.
12. Станиславский К. С. Работа актера над ролью. М.: АСТ, 2010. 473 с.
13. Стюарт Я., Джойнс В. Современный транзактный анализ. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. 330 с.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 373.24

ББК 74.102

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-118-121

Клим-Климашевска Анна. Авторский класс: забытая инновация в дошкольном образовании. Седльце: Издательство АККА, 2018: Рецензия

Фрончовска Кинга,

магистрант кафедры дидактики и лаборатории дошкольного образования, Естественно-гуманитарный университет, г. Седльце, Польша

Аннотация. Автор рецензии отмечает главные достоинства монографии Анны Клим-Климашевской, Ph.D., заведующей кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования в Естественно-гуманитарном университете города Седльце (Польша). Основными достоинствами труда польского ученого названы классификация педагогических инноваций, вывод темы педагогических инноваций на проблемный уровень, выяснение теоретических предпосылок воспитательной работы в традиционных и авторских классах, разработка методологии исследования инноваций в авторских классах, сравнительный анализ основных элементов дидактической системы в традиционных и авторских классах, новые предложения по верификации результатов обучения и воспитания в авторских и традиционных классах.

Ключевые слова: дидактика, новые книги по педагогике, авторский класс, традиционный класс, педагогическая инновация, методология инноваций, верификация результатов обучения и воспитания, педагогическая мысль Польши.

Anna Klim-Klimaszewska. Authorial class. Forgotten innovation in early childhood education. Siedlce: AKKA Publisher, 2018: Review

Frączkowska Kinga,

Master student, Laboratory of Preschool Education, Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Siedlce, Poland

Abstract. The author notes the main advantages of the work by Anna Klim-Klimaszewska, academic teacher at the Institute of Education at the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, head of the Department of Teacher Education Teacher Education. The main advantages of the Polish scholar's work are the classification of pedagogical innovations, mentioning the topic of pedagogical innovations to a problem level,

clarifying the theoretical background of educational work in traditional and author classes, developing a methodology for researching innovations in author classes, a comparative analysis of the main elements of the didactic system in traditional and authorial classes, new proposals for the verification of the results of training and education in authorial and traditional classes.

Keywords: didactics, new books on pedagogy, authorial class, traditional class, pedagogical innovation, methodology of innovations, verification of learning and education results, pedagogical thought of Poland.

Anna Klim-Klimaszewska: pedagogue, academic teacher at the Institute of Education at the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, head of the Department of Teacher Education Teacher Education. Specialist in pre-school and early school education. Author of over 300 publications (monographs, edited works, articles, including articles indexed in the Web of Science database, ERIH PLUS, SCOPUS, parts A, B and C of the scientific journals of the Ministry of Science and Higher Education) published in Poland and abroad (Bulgaria, Czech Republic, Spain, France, Switzerland, France, Russia, Finland, Ireland, Canada, Turkey, England, Cyprus, Slovakia, Ukraine, Belarus, Lithuania, Latvia and Hungary). Professor Anna Klim-Klimaszewska is also the author of numerous publishing reviews, doctoral and postdoctoral dissertations in Poland and abroad.

The structure of the reviewed book [Klim-Klimaszewska 2018], provided with the author's introduction, contains five chapters (The problem of pedagogic innovations, Theoretical assumptions of educational work in traditional and copyright classes, Methodology of the basics of own research on innovations of author's classes, Implementation of the main elements of the didactic and educational system in traditional and author's classes, Learning outcomes and upbringing in author's and traditional classes and attempts to verify them). After presenting the theoretical data, the author presented a detailed methodology of her own research, finally providing the entire material with a description of the conducted survey and an attempt to verify it.

In the introduction the author emphasizes the need to search for new programming, organizational and methodological solutions in order to modify the ways of educating students in the modern educational system. It also signals that a good solution is to introduce innovative activities in schools, such as the idea of copyright classes. She mentions that this idea was developed mainly in the 1990s, and in later years it was forgotten by educators.

Admittedly, the author evokes the theories and theses of other scholars, but provides them with her own reflections in this area of pedagogical knowledge. In the first chapter, there is information about pedagogical innovations. The author also presents the goals, classifications and conditions of these innovations. In addition, there are descriptions of experimental works carried out in Polish and foreign schools. The author presents several different classifications of pedagogical innovations. She refers to the typology created by Z. Pietrasiński, D. Rusakowska, J.P. Sawiński and G. Zaltman. It is also interesting that the author describes her own elaboration concerning the division of pedagogical innovations. The presentation of the original typology is inspired by the classification created by R. Schulz. The author expands it and gives her own examples of innovations.

This chapter presents the conditions for innovative work based on the analysis of the literature on the subject. The author pays particular attention to the barriers to innovative activity of a teacher. They include a lack of substantive preparation, constant checks, a

large number of students in the classroom and proving the sense of the introduced change. Probably guided by with her special pedagogical interests in the area of pedagogical innovation the author devoted a lot of space to the presentation of innovations applied abroad. She analyzed the literature of the subject from the turn of the 19th and 20th century, thus showing innovation in foreign education and proving that this topic was the subject of deliberations of many pedagogues. Confirming her thesis, the author referred to the words of several Polish pedagogues who were interested in the above mentioned subject matter (M.S. Szymański, Cz. Kupisiewicz, B. Śliwerski). The author also presents innovative works in the field of Polish education here. She presents experiments created over a period of almost 100 years (from 1900 to 1995). The review of these reforms and pedagogical experiments shows that many educators were conducting a completely new and unique didactic-educational activity for many years. All these innovations have a huge impact on the development of the modern educational system all over the world.

The second chapter of the monograph concerns the theoretical assumptions of educational work in traditional and original classes. In the subchapter entitled „Psycho-pedagogical assumptions of traditional and author's classes” the author presents a list of features, functions and basic tasks of the traditional and authorial classes according to our own study. In the following subchapters, she presents his own program-organizational and didactic-educational assumptions of traditional and authorial classes as well as student's tasks in the mentioned classes. Interesting tasks are proposed for implementation by students in the authorial classes, they may include: co-creation of lessons, asking questions to the teacher, conducting research work as far as possible for a student. I claim that these are completely new ideas for creating an interesting lesson and also giving the opportunity to establish a partnership between a student and a teacher. A controversial idea may be considered as the elimination of assessments, which are an indispensable part of education in Polish educational system. The author argues her proposals as a guarantee of children's right to make mistakes. This probably allows to increase the acceptance of one's own difficulties and failures, as well as the tolerance of your peers' mistakes. It is also important that the assessment is not completely excluded from this teaching concept, but is replaced by a descriptive assessment. It takes into account the student's abilities and involvement. It does not put the astery of knowledge first because each student acquires knowledge at a different pace and to a different degree. I believe that the implementation of the tasks proposed by the author significantly affects the exposure of the student's subjectivity. Each of these tasks supports the development of students and creates the opportunity for the expression of the pupils. First of all, students' expressions are greatly influenced by the possibility of co-creating lessons. In addition, I think that all the propositions of tasks given to students give a chance to create a stress-free, friendly and pleasant atmosphere in a classroom.

The third chapter of the book is entitled: „Methodological foundations of own research on innovations of the author's classes”. It contains reasearch purposes, problems and hypotheses as well as variables, indicators, methods, techniques, organization and scope of research. One of the subchapters deals with the characteristics of the research area. It is quite extensive as the author covered 11 schools from various licalities (7 city schools and 4 rural ones). All schools were located in two provinces (Bialskopodlaskie and Siedlce). Professor Anna Klim-Klimaszewska also listed programmes on the basis of which the classes participating in the study worked, for example Andrzej Kołodziejczyk's educational programme entitled „Addiction prevention”, integrated educational program abc Janina Korzańska, program introducing elements of pedagogy of Maria Montessori. In this chapter

the author also included data presenting, for example, the level of intelligence of the children examined and their social origin, the length of pedagogical work of teachers participating in the research, disorders occurring in the examined children.

In the following two chapters the didactic and educational work in traditional and authorial classes was analyzed and the effects of education in these classes were described after the study was conducted. I think these are the most interesting chapters of the book. We learn what principles of teaching were applied in the studied classes. Based on the material gathered by the author, we come to the conclusion that there are 6 principles: the principle of regularity, reviewing, relations between theory and practice, efficiency, accessibility, individualization and socialization. Also it is interesting that the study is entitled „Extra-curricular work in the studied classes” as we find out how many students attend such classes and what kind of classes they are. Moreover, the author presented a detailed description of rooms where this type of classes took place. Readers get greater knowledge about the financial possibilities of the schools under study and creativity of teachers conducting such classes. It is also important that the hypothesis assumed by the author was verified positively, while the hypothesis concerning educational effects was verified negatively. It is also interesting that the results of these studies showed that friendly relations in the author's classes were at a higher level than in traditional classes.

All the chapters of the presented publication form a coherent unity, the individual parts combine thematically, they are interlocking and complementing. The book is a presentation of research conducted by the author to confirm the thesis that the innovation described by the author provides education with many benefits. I believe that the monograph is written in a style that appeals to everyone and that the recipient does not have to be a person associated with the academic environment. It can even be a parent who is interested in pedagogy. The book has a clear and easy-to-read text on the theory of pedagogical innovation, in particular the ideas of authorial classes. In addition, I think that it is an outstandingly original position, and what is important, thanks to the thoughts and theses of many other researchers, is impartial. This monograph allows the reader to develop his personal attitude regarding the application of pedagogical innovations.

References:

1. Klim-Klimaszewska A. Author's class. Forgotten innovation in early childhood education. Siedlce: AKKA Publisher, 2018. 290 p.

Сведения об авторах

Аверьянов П. Г.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: galpochta@mail.ru

Белозерова Л. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: BLA-130880@yandex.ru

Брагина Е. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: bragina24@mail.ru

Гурылева Л. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: lubagur@mail.ru

Зинурова Р. Р.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: kassandra_flame@mail.ru

Кабальдина Т. В.,

ОГКУ «Служба ГЗ и ПБ Ульяновской области», г. Ульяновск, Россия
432071, г. Ульяновск, улица Средний Венец, 27
E-mail: lubagur@mail.ru

Мальцева А. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Митрохина Д. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: kassandra_flame@mail.ru

Николаева И. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: kafedra73@mail.ru

Перцева Н. А.,

ОГКУСО РЦ «Восхождение»,
433322 Ульяновская область, Ульяновский район,
с. Большие Ключищи, ул. Ульянова, 4 А,
E-mail: tatochka291@rambler.ru

Поляков С. Д.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Резник А. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: reznik0310@mail.ru

Семикашева И. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: inasimagina@yandex.ru

Скрипичникова И. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: violyne@mail.ru

Стрюкова Г. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: galpochta@mail.ru

Тихонова А. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: anka.tixonowa@yandex.ru

Тренина Н. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail:BLA-130880@yandex.ru

Фрончковска К.,

Естественно-гуманитарный университет в г. Седльце,
Гуманитарный факультет, Педагогический институт,
Poland, woj. Mazowieckie, 08-110 Siedlce, ul. Żytńia, 39
E-mail: anna.klim-klimaszewska@uph.edu.pl

Our Authors

Averianov Petr G.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: galpochta@mail.ru

Belozeroва Liliia A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: BLA-130880@yandex.ru

Bragina Elena A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: bragina24@mail.ru

Guryleva Liubov V.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: lubagur@mail.ru

Zinurova Rimma R.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: kassandra_flame@mail.ru

Kabaldina Tatiana V.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: lubagur@mail.ru

Maltseva Angela P.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Mitrokhina Daria I.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: kassandra_flame@mail.ru

Nikolaeva Irina A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: kafedra73@mail.ru

Pertseva Natalia A.,

Department of Psychology, educator in "Voskhozhdenie",
433322, Ulyanovsk region, Ulyanovsky district, village Large Klyuchischi, Ulyanova street, 4A
E-mail: tatochka291@rambler.ru

Poliakov Sergey D.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Reznik Aleksander I.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: reznik0310@mail.ru

Semikasheva Inna A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: inasimagina@yandex.ru

Skripichnikova Irina V.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: violyne@mail.ru

Striukova Galina A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: galpochta@mail.ru

Tikhonova Anna A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail: anka.tixonowa@yandex.ru

Trenina Nadezhda A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V.I. Lenina, 4/5
E-mail:BLA-130880@yandex.ru

Frączkowska Kinga,

Laboratory of Preschool Education, Siedlce University of Natural Sciences and Humanities,
Poland, woj. Mazowieckie, 08-110 Siedlce, ul. Żytnia, 39
E-mail: anna.klim-klimaszewska@uph.edu.pl

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция журнала «Поволжский педагогический поиск» принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (13.00.00 – педагогические науки, 07.00.00 – исторические науки и археология, 10.00.00 – филологические науки). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу angelamaltseva99@yandex.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более 15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).

Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, келья 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различение дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различением кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс Каталога Агенства «Роспечать» 70842.