

Министерство образования Республики Беларусь  
Учреждение образования «Витебский государственный  
университет имени П.М. Машерова»

**МЕТАТЕОРИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*Монография*

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2017*

УДК 159.9.01:37:376.1  
ББК 88.2+74.04+74.5  
М54

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 19.10.2017 г.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 8 от 25.09.2017 г.

Авторы: доктор психологических наук, профессор **В.А. Янчук** (г. Минск, АПО МО РБ); кандидат психологических наук, доцент **С.Л. Богомаз** (г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова); кандидат психологических наук, доцент **О.Е. Антипенко** (г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова); кандидат психологических наук, доцент **Т.Е. Косаревская** (г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова); кандидат психологических наук, доцент **С.В. Лауткина** (г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова); кандидат педагогических наук, доцент **В.И. Турковский** (г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова); психолог **Ю.М. Власенко** (г. Витебск, ГУ «ТЦСО населения Первомайского района»); аспирант кафедры прикладной психологии **С.Ф. Пашкович** (г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Рецензенты:

заведующий кафедрой психологии БГУ,  
доктор психологических наук, профессор *И.А. Фурманов*;  
заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова,  
доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*;  
профессор кафедры философии ВГУ имени П.М. Машерова,  
доктор философских наук, профессор *М.А. Слемнев*

**Метатеория психологического знания: теория и практика** : монография / В.А. Янчук [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 456 с.

54

ISBN 978-985-517-637-5.

Современный мир становится все более полиморфным, и, как следствие этого, разные страны сталкиваются с процессом непрерывного расширения культурного, этнического, религиозного, интеллектуального, социального многообразия, в том числе и в системе психологического знания. Такое многообразие содержит как значительный потенциал для развития, так и риски, и опасности, связанные со слабой управляемостью этого процесса.

В монографии представлены результаты теоретических и эмпирических исследований по заявленной теме. Предназначена ученым, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам и всем, кто интересуется проблемами современного психологического знания в Республике Беларусь и за рубежом.

УДК 159.9.01:37:376.1  
ББК 88.2+74.04+74.5

ISBN 978-985-517-637-5

© Янчук В.А. [и др.], 2017  
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение (Янчук В.А., Богомаз С.Л.) .....	6
ГЛАВА 1 АКТУАЛЬНОЕ ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ (Янчук В.А., Богомаз С.Л.) .....	10
1.1. Проблема соотношения психологического научного факта и феноменальности реального социального бытия личности и ее окружения .....	10
1.2. Онтолого-эпистемологические основания психологического многообразия .....	16
1.3..Проблема метатеоретических метафор и перспектив развития психологического знания .....	26
Выводы .....	35
ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМА КРИТЕРИЕВ НАУЧНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕО- РИИ И СПОСОБОВ ТЕОРЕТИЗИРОВАНИЯ (Янчук В.А.) .....	36
2.1 Оценочно-критериальное поле научности психологической теории.....	36
2.2 Соотношение эксплицитно и имплицитно структурированного теоретизирования в психологическом знании .....	44
2.3 Проверка научности в эксплицитно и имплицитно структурированном теоретизи- ровании .....	53
2.4 Оценочные критерии соотнесения психологических теорий в условиях диатро- пичности парадигмальных координат.....	57
Выводы .....	67
ГЛАВА 3. ПРОБЛЕМА ПАРАДИГМАЛЬНЫХ КООРДИНАТ ПСИХОЛОГИЧЕ- СКОГО ЗНАНИЯ (Янчук В.А.) .....	68
3.1 Концептуально-критериальное поле парадигмальных координат психологиче- ского знания: особенности, типы, тенденции развития.....	68
3.2 Сравнительный анализ парадигмального многообразия в современной психоло- гии и персонологии .....	75
3.3 Принцип диалогического интердетерминизма как основа к построению метатео- рии образования .....	82
Выводы .....	89
ГЛАВА 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЭЛЕМЕНТ МЕТАТЕОРИИ ОБРАЗО- ВАНИЯ (Антипенко О.Е.).....	90
4.1 Проблема образовательной среды в пространственно-временной ситуации XXI века .....	90
4.2 Понятие «образовательная среда школы» и подходы к ее оцениванию.....	100
4.3 Модели образовательной среды и возможности создания метатеории .....	107
4.4 Механизмы средового влияния на способности: когнитивное и метакогнитивное научение .....	123
4.5 Современные подходы к организации образовательной среды .....	132
4.5.1 Информационно-образовательная среда.....	132
4.5.2 Структурно-функциональная модель синергетического подхода .....	143
4.5.3 Модель метакогнитивного обучения.....	154
4.6 Диагностика образовательной среды .....	180
ГЛАВА 5. МЕТАТЕОРИЯ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМУ ОБРАЗО- ВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ С ОСОБЕННОСТЯ- МИ РАЗВИТИЯ (Богомаз С.Л., Пашкович С.Ф.) .....	206
5.1 Теоретико-методологическое обоснование исследования проблем психологиче- ской адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата .....	206
5.1.1 Концептуальные основы изучения проблем использования копинг-стратегий людьми с травмой опорно-двигательного аппарата .....	206

5.1.2 Обоснование необходимости применения нарративного подхода для исследования проблем использования копинг-стратегий людьми с травмой опорно-двигательного аппарата. ....	240
Выводы .....	248
5.2 Эмпирическое исследование копинг-стратегий людей с травмой опорно-двигательного аппарата .....	251
5.2.1 Исследование переживаний людей с травмой опорно-двигательного аппарата качественными методами .....	251
5.2.2 Стремление к самоактуализации людей с травмой опорно-двигательного аппарата .....	257
5.2.3 Уровень депрессии как показатель успешности адаптационного процесса .....	262
5.2.4 Исследование стремления к самоактуализации и депрессивного состояния у людей с травмой опорно-двигательного аппарата .....	265
5.2.5 Выбор стратегии совладающего поведения .....	268
Выводы .....	274
5.3 Программа психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата .....	276
5.3.1 Работа с копинг-стратегиями в группе .....	276
5.3.2 Анализ эффективности программы: возможности и ограничения .....	281
5.3.3 Изменение копинг-стратегий в индивидуальной работе .....	286
Выводы .....	298
ГЛАВА 6. ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР КОГНИТИВНОГО И ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЕМОГО В АСПЕКТЕ МЕТАТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ (Лауткина С.В., Турковский В.И.).....	300
6.1 Теоретико-методологические подходы к проблеме языковой культуры .....	300
6.1.1 Понятие «культура» как психологическая проблема: подходы к изучению .....	300
6.1.2 Сущностная характеристика феномена «языковая культура» .....	306
6.1.3 Успеваемость как индикатор уровня сформированности языковой культуры детей младшего школьного возраста .....	316
6.1.4 Своеобразие феномена «языковая культура» и его взаимосвязь с успеваемостью у детей с речевыми нарушениями .....	325
Выводы .....	331
6.2 Эмпирический анализ языковой культуры как социокультурного многокомпонентного интердетерминистского образования .....	334
6.2.1 Анализ сущностных и структурно-содержательных характеристик языковой культуры и ее взаимосвязь с успеваемостью.....	334
6.2.1.1 Особенности социокультурных и медико-психолого-педагогических предпосылок формирования языковой культуры у детей с речевыми нарушениями по результатам биографических методов и анализа продуктов деятельности .....	334
6.2.1.2 Особенности понимания педагогами сущностных и структурно-содержательных характеристик языковой культуры и ее взаимосвязь с успеваемостью.....	336
6.2.1.3 Особенности понимания педагогами причин и факторов низкой успеваемости детей младшего школьного возраста.....	340
6.2.2 Изучение мыслительного и речевого компонентов языковой культуры детей младшего школьного возраста .....	344
6.2.2.1 Особенности мыслительного компонента языковой культуры детей младшего школьного возраста .....	344
6.2.2.2 Особенности речевого компонента языковой культуры детей младшего школьного возраста .....	352
6.2.3 Взаимосвязь компонентов языковой культуры и успеваемости по языковым дисциплинам .....	360
Выводы .....	366

ГЛАВА 7 УПРАВЛЕНИЕ МНОГООБРАЗИЕМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ КАК СТИМУЛ К ПОСТРОЕНИЮ МЕТАТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ (Косареvская Т.Е., Власенко Ю.М.) .....	369
7.1 Теоретико-методологические подходы к проблеме готовности специалиста по социальной работе к профессиональной деятельности.....	369
7.1.1 Готовность личности к профессиональной деятельности как психологический конструкт .....	369
7.1.2 Специфика профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.....	373
7.1.3 Смысловые основы профессионального становления специалиста по социаль- ной работе .....	376
Выводы .....	390
7.2 Эмпирическое исследование смысловых детерминант готовности личности к бу- дущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе .....	391
7.2.1 Организация исследования, характеристика выборки и психологического инст- рументария исследования.....	391
7.2.2 Результаты исследования смыслового компонента личностной готовности бу- дущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности .....	394
7.2.3 Результаты исследования субъектно-личностного и регуляторного компонентов готовности студентов специальности «Социальная работа» к будущей профессиональной деятельности .....	401
7.2.4 Психологические основы и описание программы психолого-педагогического сопровождения студентов – будущих специалистов по социальной работе в условиях учре- ждения высшего образования .....	406
Выводы .....	412
ЗАКЛЮЧЕНИЕ (Янчук В.А., Богомаз С.Л.) .....	414
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	421

## ВВЕДЕНИЕ

Комплексный анализ проблемы социального прогресса предполагает проследивание эволюции мировоззрения на протяжении истории человечества. Осуществление данного анализа потребовало разработки конструкта «культурно-научная традиция», позволившего проследить динамику мировоззренческих оснований различных традиций (культурный синкретизм, теоцентризм, антропоцентризм, модернизм, постмодернизм), дополнив их традицией поликультурного диалогизма, нашедшей свое высшее воплощение в диалоге как условии, механизме и движителе культуры и науки в условиях многообразия (Янчук, 2009, с.264–265).

На примере изменений, происходивших на протяжении истории человечества, показано поступательное движение от фрагментарного, фетишизируемого мировоззрения, к более системному, человекоцентрированному знанию, первоначально ориентированному на нахождение универсальных (объективных) законов мироустройства, а затем, столкнувшись с проблемой потенциальной исчерпываемости инновационного и эвристического ресурсов любого знания, основанного на неизменном универсальном основании, приходящего к идее необходимости и продуктивности его многообразия, многоголосости в его постижении, мультипарадигмальности и поливариантности.

Психологическое знание представляет собой ярчайший пример такой многоликости и многоголосости, делающей достижение некоего консенсуса весьма непростой задачей. Для решения данной проблемы был разработан интегративно-эклектический подход, который позволил показать бесперспективность монологических решений и обосновать продуктивность подхода диалогического, предлагающего в качестве альтернативы традиционной логике доказательства или/или логику диалогическую - и/и. (Янчук, 2000).

В тоже время, характеризуя современное состояние психологического знания можно согласиться с его оценкой, предложенной S.C. Yanchar и B.D. Slife, как «головокружительного массива несовместимых теорий, моделей, методов, а иногда и философий» [7, с. 235–236], находящихся в состоянии изолированности друг от друга и часто забывающих об общем предмете – изучении внутренних и внешних оснований поведения человека. Утопание в многообразии теорий и подходов, огромных массивов эмпирических данных, в бесконечном массиве отдельных областей и направлений исследований, настоятельно требует рефлексии возможностей интеграции накопленного психологического знания на качественно отличном методологическом основании, максимально способствующем налаживанию продуктивного диалога, направленного на взаимообогащение и взаиморазвитие. Наша версия такого рода решения представлена в рамках метатеории социокультурно интердетерминистского диалогизма.

Общая характеристика существующего многообразия психологического знания может быть представлена в виде ряда трехмерных континуумов. По критерию разнокачественности природ: биологическое – психическое – социальное; по критерию сфер реальности: осознаваемое – бессознательное – экзистенциальное; по критерию областей изучения: личность – окружение – активность и др. Парадигмальное многообразие представлено еще более широким спектром подходов: бихевиористским и его современным развитием в виде когнитивно-наученческой модификации; интеракционистским; психоаналитическим; когнитивистским; экзистенциально-феноменологическим; деятельностным и др. Методологические основания парадигмального многообразия в виде альтернативных онтологоепистемологических дихотомий (объективное – субъективное; детерминизм – индетерминизм; наследственность – изменчивость; познаваемость – непознаваемость; атонизм – холизм; рационализм – иррационализм; статич-

ность – динамичность; номотетическое – идиографическое и др.), как и обоснование невозможности их сведения к единому основанию были представлены в специальном исследовании [1; 3]. Бесперспективность развития психологии в условиях дезинтегрированной совокупности частных представлений об общем предмете изучения актуализировало стремление к нахождению потенциально возможных оснований интеграции. Было показано, что именно в диалоге альтернатив, в том числе и на парадигмальном уровне, появляется уникальная возможность преодолевать неизбежную для любого знания, построенного на универсальном, неизменном догматическом основании, ситуации тупика, характеризующегося исчерпываемостью его эвристического потенциала, яркой иллюстрацией чего являются научные революции. Обоснование идеи междисциплинарного диалога как механизма развития психологического знания и демонстрация его эвристических возможностей [4] потребовала переопределения предмета психологии, с целью создания условий интеграции мультипарадигмальных ресурсов углубления понимания психологической феноменологии. Мы считаем, что в качестве предмета психологии следует рассматривать «бытие-в-мире-самости как био-психо-социальную социокультурно-интердетерминированную диалогическую сущность во взаимодействии с социальным и природным окружением в осознаваемо-неосознаваемо-экзистенциальном измерении» [2].

Возобновление интереса к культурной обусловленности психологической феноменологии послужило основанием для выдвижения идеи о четырехмерности континуума, где культура выступает в качестве четвертого универсального всепроникающего измерения. Причем эмпирические подтверждения влияния культуры (наличие выраженных кросс-культурных различий) накоплены в различных областях научного знания (антропология, биология, медицина, нейронауки и др.). В представленном кон тексте разнокачественное, многомерное и мультипарадигмальное психологическое знание может быть отображено в рамках следующих четырехмерных континуумов, каждый из элементов которых находится в состоянии интердетерминации: биологическое ↔ психическое ↔ социальное ↔ культурно обусловленное; осознаваемое ↔ бессознательное ↔ экзистенциальное ↔ культурно-обусловленное; личность ↔ окружение ↔ активность ↔ культурно-обусловленное.

Особое значение для развития психологического знания представляет вопрос взаимоотношения выделенных измерений или элементов четырехмерных пространств. В соответствии с подходом они находятся в отношении интердетерминации, т.е. взаимодействия и взаимовлияния. По существу, речь идет о трансформации широко известной трехмерной формулы К. Левина, описывающей поведение как функцию от личности и внешнего окружения  $B=f(P, E)$ . Трансформируя данную формулу, А. Бандура разработал принцип реципрокного детерминизма, представляющий следующее формализованное взаимоотношение данных элементов  $(E) \leftrightarrow B \leftrightarrow P \leftrightarrow E \leftrightarrow (B)$ . Любое изменение одного из элементов обозначенной триады с неизбежностью приводит к изменениям в двух других и наоборот. Как подчеркивает А. Бандура, «в процессе реципрокного детерминизма поведение, внутренние личностные факторы и влияние окружения это взаимозависимые детерминанты друг друга... поведение и внешние условия функционируют как реципрокно взаимодействующие детерминанты» [5, с. 346]. Принцип социокультурно-интердетерминистского диалогизма дополняет данный принцип интердетерминантой культурной обусловленности, носящей универсальный характер, включив ее также в континуумы (биологическое – психическое – социальное и осознаваемое – бессознательное – экзистенциальное).

Реализация социокультурно-интердетерминистского диалогического подхода в методологическом аспекте предполагает прояснение ряда связанных проблемных областей: теоретического доказательства и метода исследования. Становится очевидной

ограниченность эксплицитно структурированного доказательства (основывающегося на необходимости эмпирического подтверждения любого элемента теории) и необходимость повышения роли имплицитно структурированного доказательства (основывающегося на меньшей зависимости от эмпирического подтверждения и акцентировании на логической последовательности и непротиворечивости, убедительности и принятии заинтересованным и квалифицированным читателем) [2].

В области метода исследования осуществляется поиск оптимального сочетания возможностей количественных и качественных методов. Примером чего является методологическая триангуляция и ее авторская модификация интегративной эклектики путем триангуляции [2, с. 321–331]. Реализуя идеи диалога по отношению к методам исследования, предлагаются диалогические методологии, завоевывающие все большую популярность в последние годы. Примером чему является альтернативный демократический подход, предложенный К.Р. Howe и обозначенный им как интерпретативизм смешанных методов [10]. Данный подход изменяет роль количественных методов исследования, придавая им вспомогательную роль. Интерпретативизм смешанных методов провозглашает понимание личности в ее собственных понятиях. Он вовлекает заинтересованные стороны посредством принципов включения и диалога. Принцип включения представляет демократическое измерение, обеспечение, насколько это возможно, слышания всех участвующих голосов. Принцип диалога устанавливает необходимость вовлечения всех заинтересованных сторон и предоставление им возможности обсуждения того, почему что-то происходит и что должно происходить. Совместный критический диалог предполагает привнесение экспертного знания в рассмотрение ситуации и посредством этого достижение возможности выхода за пределы данного за счет объединения профессиональных возможностей исследователя и доступа к реальности информанта.

Многомерность, качественная разноприродность и мультипарадигмальности представленности психологической феноменологии требуют особого типа объяснения психологической феноменологии, предполагающего, во-первых, исходную толерантность, плюралистичность и рефлексивность сознания исследователя; во-вторых, процессуальность; в-третьих, социокультурную интердетерминированность и конструируемость; в-четвертых, сосуществование качественно разнородных природ; в-пятых, экзистенциальную бытийность; наконец, в-шестых, механизмы особого типа интеграции разнокачественных природ и знаний, накопленных в альтернативных традициях и подходах. Это предполагает наличие и иного типа логики – диалогической, выдвигающей в качестве альтернативы классическому «или/или» диалогическое «и/и», при котором альтернативные подходы начинают рассматриваться не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие. В этой связи К. Ранганас и др. акцентирует внимание на единственном способе избегания парадигмально специфического фокусирования в психологическом теоретизировании – поиске более интегративных описаний эмпирического феномена в других парадигмах [6].

Особая потребность в новых подходах возникает в свете активации интегративных, междисциплинарных тенденций как в теоретическом осмыслении, так и эмпирических исследованиях феноменологии человеческой адаптации.

В наиболее широком значении под адаптацией понимается процесс приспособления или подчинения окружению посредством поведенческих или психических изменений, способствующих достижению оптимального уровня функционирования. В зависимости от области знания термин обладает специфическими значениями: (1) в физиологии – регуляция телесного органа к условиям конкретного окружения, (2) в эволюционной биологии – приспособление видов к окружению, в котором они развиваются, и



(3) в психологии – процесс, посредством которого индивид достигает наилучшего баланса между конфликтующими потребностями [8].

Человеческая адаптация происходит на различных уровнях. Посредством генетической и культурной адаптации (социальные нормы, табу, социальные системы и т.п.) люди обретают способность приспосабливаться к изменениям в окружающем их природном и социальном мире, приобретающим все более динамичный характер.

В нашем понимании следует говорить не психосоциальной, а о биопсихосоциальной адаптации, тем самым интегрируя психосоциальное с биологическим, телесным, без коего она не возможна в принципе. Она представляет собой социокультурно-интердетерминистский диалогический процесс согласования природных, биологических и психологических состояний, социокультурных диспозиций, направленный на достижение баланса (физиологического, психологического, экзистенциального) во взаимодействии с непосредственным и опосредованным социальным и природным окружением. Причем, ситуация рассматривается нами в контексте комплексного интердетерминационного взаимодействия био- психо-социального или природного, психического и социального. Подтверждением чему является подход «исторической экологии», развиваемый С.Л. Crumley, подчеркивающий зависимый от обстоятельств и обладающий потенциально широким спектром возможностей характер человеческого приспособления к ограничениям окружающей среды. В нем утверждается, что не только человек адаптируется и регулирует свое поведение по отношению к внешней среде, но, одновременно, он прилагает усилия к изменению этой среды в целях достижения состояния устраивающего равновесия. Причем интердетерминистский характер такого рода взаимодействия сопровождается постоянным изменением условий достижения достигнутого компромисса, что и выступает одним из ведущих условий развития.

Резюмируя изложенное, еще раз считаем должным акцентировать внимание на необходимость расширения горизонтов видения проблематики нахождения дополнительных ресурсов постижения психологической феноменологии, во-первых, за счет придания им характера многомерности, мультипарадигмальности и мультидисциплинарности, предполагающей привлечение ресурсов знаний, накопленных в сопряженных системах парадигмальных координат психологического знания и смежных областей знания. Во-вторых, осознания интердетерминационного характера взаимодействия многомерных интердетерминант. В-третьих, культуризации психологического знания посредством привлечения концептуального аппарата современной культурной психологии. В-четвертых, выхода за рамки персоноцентризма за счет включения в плоскость анализа интердетерминирующего влияния эго-протяженности, включающей социальное и природное окружение, помещенное в конкретный историко-социокультурный контекст.

# ГЛАВА 1

## АКТУАЛЬНОЕ ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

### 1.1 Проблема соотношения психологического научного факта и феноменальности реального социального бытия личности и ее окружения

Одной из центральных проблем современной психологической науки является проблема соотношения психологического научного факта и феноменальности реального социального бытия личности и ее окружения. Значимость определенности в этом соотношении обусловлена прежде всего тем, что в зависимости от избранной позиции определяется как общая концептуальная схема психологического исследования, так и его прикладные аспекты, связанные с избранием способа теоретизирования, метода исследования, наконец, интерпретации полученного результата.

На протяжении десятилетий интенсивно-экстенсивного развития психологической науки в доминирующих традициях, основывающихся на позитивистской методологии, исходно постулировалась принципиальная возможность доступа к объективной реальности, пусть и опосредованная некоторыми элементами субъективности, обусловленной спецификой сенсорной организации перцептивной системы человека (Г.Ю. Айзенк [1]; П. Клайн [12]; А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский [24]; C.W. Franklin [37]; Н. Freedman, М. Schustack [38]; R. Havre [41]; А. Kaplan [46]; Т.Н. Leahey [50]). Незыблемость этого базового постулата создавала основания для обоснования адекватности естественнонаучной исследовательской методологии к изучению психической активности. Отсюда доминирование экспериментальной психологии с ее ориентацией на открытие объективных универсальных законов поведения.

На первых порах эта универсальность носила более глобальный характер, распространяясь на весь высокоорганизованный биологический мир. Следствием чего стала ориентация на подтверждение закономерностей поведения в экспериментах на животных (крысы, собаки, обезьяны и т.п.). Первоначально оптимистические надежды сменились периодом разочарования. Возможные пути выхода из кризиса искались опять-таки в рамках позитивистской исследовательской схемы посредством совершенствования процедуры экспериментальных исследований и использования возможностей статистического анализа эмпирических данных. J. McClure пишет в этой связи: «Позитивисты пытаются достичь детерминистского описания, прибегая к аргументации о том, что сознание эпифеноменально, является просто отражением существующей реальности. Проблемность данной позиции заключается в том, что она не добивается успеха в отношении широкого ряда отношений между сознанием и поведением». В детерминистской, причинно-следственной схеме изучения поведения «фактически люди не обладают выбором» [51, с. 10].

Естественнонаучный способ мышления, определявшийся в течение многих десятилетий постулатами и ценностями традиционного идеала научного знания, ориентирующегося на физику как образцовую науку, начал сталкиваться с большими и большими сложностями при попытках «оживления» социально-психологических феноменов. Упор на доминирование экспериментальной традиции в социально-психологических исследованиях начал формировать широкую оппозицию, упрекающую последнюю в искусственности, отрыве от реальной жизни с ее богатством и многообразием фактов. Как отмечает Е.О. Смирнова, «приходится констатировать, что живая реальность человеческих отношений либо недоступна научно-психологическому

анализу вообще, либо требует другой методологии» [27, с. 8]. Дальнейшее упорствование в постулировании приверженности фактам и только им, объективной детерминированности этих фактов, абсолютности и одномерности истины и т.п. начинает восприниматься как архаизм, сдерживающий дальнейшее развитие социальной психологии, да и психологии в целом.

«Игнорирование вклада некоторых существенных объемлющих систем в то, что мы хотим назвать психикой,— вот что, на наш взгляд, характеризует профессиональный менталитет адептов естественнонаучных подходов в изучении психики и с чем нельзя, безусловно, примириться, если соответствующее видение мира распространяется за пределы собственно природной реальности и переносится на реальность социальную жизнь...» — пишет Е.А. Климов [13, с. 11].

Е.Л. Доценко подчеркивает в этой связи, что «психолог соприкасается с несколькими классами феноменов, которые упрямо отказываются подчиняться естественнонаучной логике: факты возникают в результате желания их иметь; почти каждое утверждение оказывается относительным и допускает множественность толкований; как факты, так и суждения видоизменяются при смене контекста; взаимосвязанность всего со всем столь велика, «что установить наличие зависимости» можно между всем, чем угодно...» [10, с. 16].

Воплощение традиционных научных норм, предписывающих подробный анализ психической активности, приводит к препарированию и умерщвлению живой ткани жизни. Доминирование Аристотелевской описательной парадигмы, ориентированной на детальное описание, классификацию и систематизацию, приводит к потере целостности понимания (Х.-Г. Гадамер [6]; А.Р. Bochner [36]). Все углубляющееся дробление предмета исследования, возрастающая специализация порождают тенденцию его превращения в исследование ради самого исследования. Причем формируется порочная бесконечность, порождающая «открытия», все далее отходящие от контекста реальности, в конечном итоге приводящая к ускальзыванию самого психического.

Е.А. Климов акцентирует внимание на то, что «наука о человеке... должна не только «разламывать» свою «игрушку», бесконечно детализировать свои представления о ее «механизмах», но и соотносить ее с объемлющими системами, и прежде всего, социальными, являющимися, в частности, предметом социальной психологии. Нам представляется, что это положение должно быть принято нормой для любой отрасли научной психологии с ее необычайно сложным в каждом случае предметом рассмотрения» [13, с. 10].

А. Bochner подвергает сомнению следующие исходные допущения позитивистски ориентированной социальной психологии:

«Цель науки — представление реальности.

Наука устанавливает общие законы, которые «вскрывают» или «объясняют» связи между наблюдаемыми явлениями.

Наука сосредоточивается на стабильных и надежных связях между наблюдаемыми явлениями.

Научный прогресс линеен и кумулятивен.

Проводя аргументированный критический анализ этих основополагающих постулатов классической психологической науки, он констатирует: «ни одно из этих притязаний не удовлетворено и в результате приходится признать, что:

- а) внеисторические законы социального взаимодействия все еще не открыты;
- б) с помощью теоретических понятий не удастся недвусмысленно ухватить суть наблюдаемых явлений;
- в) не обнаружено ни одного метода, который бы смог разрешить теоретические баталии» [36, с. 38].

В контексте соотношения экстраспекции и интроспекции в научном психологическом исследовании была убедительно показана субъективность самих фактов, лежащих в основании теоретических построений. Фундаментальные работы в области философии науки (А.Г. Аллахвердян с соавт. [2]; М. Вартофский [4]; Х.-Г. Гадамер [6]; Э. Гуссерль [7–9]; С. Киркегор [11]; Т. Кун [15]; В. Куайн [14]; Л. Лаудан [17]; В.А. Лефевр [18]; М.К. Мамардашвили [20; 21]; П. Рикёр [25]; П. Фейерабенд [28]; В. Франкл [29]; М. Polanyi [57] и др.) убедительно показывают, что «позитивизм практически проиграл сражение за доказательство объективности экстраспективного наблюдения» и для психологии было бы неуместно, как отмечает J. McClure, «сохранять верность псевдообъективизму, настаивая на экстраспективности метода. Становится также очевидным, что имеющее место упорство основывается скорее на метафизических предпочтениях, нежели на каких-либо бесспорных основаниях истинности» [51, с. 12].

Также становится очевидной сомнительность причинно-следственного детерминизма в психологическом знании. По существу, причинно-следственный детерминизм воткан в философию Бэкона и Ньютоновскую физику, избирать которые в качестве идеала научного познания после открытия принципа относительности Гейзенберга вряд ли продуктивно и перспективно.

Современные тенденции развития психологии, и особенно социальной, все больше подтверждают необходимость отхода от старых, основанных на позитивизме, трактовок научного знания и познания (KJ. Gergen [39]; D. Kenrick, S. Neuberg, R. Cialdini [47]; J. Potter [59]; R.S. Rogers с соавт. [61]; R. Sapsford с соавт. [63]; W. Schultz, S. Oskamp [64] и др.). Естественнаучный способ мышления, определявшийся в течение многих десятилетий постулатами и ценностями традиционного идеала научного знания, ориентирующегося на физику как образцовую науку, начал сталкиваться с все большими и большими сложностями при попытках «оживления» социально-психологических феноменов. Осознание ограниченности этого способа происходит и у самих представителей естествознания, которые понимают, что сформировавшаяся в рамках естествознания система доказательства научности знания отнюдь не неуязвима, что рано или поздно придется обсуждать проблему роли исследователя в получении результатов исследования и т.п.

Характеризуя отличительные особенности развития психологической науки эпохи модернизма, К.Г. Gergen выделяет четыре пересекающиеся предпосылки, лежащие в основании позитивистски ориентированной психологии:

1) «вера в познаваемость мира ..., требующая от каждой дисциплины определения границ поиска, области миропознания составляющей предмет исследования»;

2) «представление об универсальных свойствах мира ..., предполагающее наличие принципов, возможно законов, которые могут быть открыты в предмете исследования»;

3) «вера в возможность постижения истины посредством метода», выражающаяся в «убеждении о том, что, используя эмпирические методы и особенно контролируемый эксперимент, можно выявить строгое истинное знание о природе предмета исследования и причинных сетях, в которые он включен». И далее: «результаты использования такой методологии внеличностны»;

4) вера в «прогрессивную природу исследования», предполагающая, что «в результате использования эмпирических методов к предмету психологического исследования, мы все больше приближаемся к фундаментальности. Неверные представления устраняются, и мы продвигаемся к установлению надежной, ценностно-нейтральной истины о различных сегментах объективного мира» [40, с. 19–20].

Безусловно, характерное для традиционной академической психологии оперирование абстрактным психическим, обладающим характеристиками универсальности, в существенной степени облегчает решение исследуемых задач, придавая им свойство

некоторой стабильности и принципиальной временной постигаемости за счет придания статичности и дискретности изучаемым единицам, правда, при смутном осознании того, что статичными, стабильными и дискретными они могут быть лишь в абстракции.

В данном случае становится возможным формирование иллюзии последовательного продвижения в познании. Правда, возникает вопрос – в постижении чего? Собственной универсальной версии реальности или самой реальности? Увы, для традиционной классической академической психологии характерно именно первое – оно легче достижимо. Сложнее обстоит дело с постижением реальности реальной, субъективно переживаемой самим человеком, погруженным в нее. Его нельзя, даже в абстракции, расчленить на относительно устойчивые и статичные части, создающие базу для однозначного и точного прогноза. Более того, к нему нельзя подходить с набором инструментов, характерных для традиционного естествознания, так как сами изучаемые единицы образуют гештальт, любое изменение одного элемента которого неизбежно приводит к изменению, во-первых, всего гештальта, во-вторых, гештальта динамического, любой срез которого всегда относится к прошлому и не соответствует настоящему, неведомому в абсолютно исчерпанном виде и самому изучаемому человеку, а тем более социальной общности, членом которой он является.

Углубление в социально-психологическую феноменологию с неизбежностью приводит к отказу от стереотипизированной стилистики мышления в рамках дихотомии «верно – неверно». Ей на смену приходит суждение «все верно и все неверно одновременно», предполагающее проведение тщательной рефлексии оснований вынесения оценочных суждений [10, с. 17]. Однако это смелое утверждение автора неизбежно вызывает конфликт с читателем, ориентированным на одномерность истины. Увы, категория одномерности к социально-психологической феноменологии не применима.

По оценкам ряда авторов, наличие этих противоположностей коренится в отсутствии однозначных ответов, прежде всего на фундаментальные онтолого-эпистемологические вопросы (В.С. Библер [3]; К.С. Холл, Г. Линдсей [30]; К.Л. Хьелл, Д. Зиглер [31]; А.В. Юревич [32]; В.А. Янчук [33, 34]; K.J. Gergen [39]; N. Hayes [44; 45]; S. Kvale [49]; N. Pidgeon, K. Henwood [56]; R. Sapsford, A. Still, M. Wetherell, D. Miell, R. Stevens [63]; T.A. Van Dijk [74; 75] и др.).

Практически с момента своего конституирования как науки психология в течение многих лет пыталась (в рамках ортодоксального бихевиоризма) и продолжает пытаться в рамках некоторых современных исследовательских традиций (в частности, самой мощной сегодня – когнитивной) сохранять «научность» посредством внедрения точных измерений, разъяснения причинно-следственных связей, обычно средствами эксперимента. Этот подход может быть обозначен как номотетический в силу его ориентированности на установление фундаментальных причинно-следственных законов, которые, как это предполагается, лежат в основе человеческого социального поведения.

Погоня за универсальностью привела к парадоксальной ситуации – нахождению все новых и новых подтвержденных экспериментально и статистически закономерностей относительно абстрактного универсального человека вообще (номотетики) при одновременном все возрастающем отрыве от конкретного человека, живущего в непосредственном социальном мире и часто не желающего вписываться в эту номотетику, проявляя свою уникальность (идиографию) (I. Pervin [53–55]).

Естественно, что объективно существует потребность в построении шкал сравнения, позволяющих соотносить людей друг с другом в рамках некоторой общей системы координат по тем или иным характеристикам, и она будет существовать вечно. Другое дело, что универсальность этих шкал весьма относительна, что особенно четко показано в рамках кросс-культурных исследований, наглядно продемонстрировавших огромные сложности (а иногда и бесперспективность) культурной адаптации того или иного

инструмента (P.D. Smith, M.H. Bond [67]; H. Triandis [73]). Даже в случае принципиальной соизмеримости избранных систем координат все равно они не решают проблему идиографии. Более того, ставится вопрос о необходимости адаптации сравнительных шкал не только к разным культурам, но и к субкультурам в рамках одной однородной культуры. Изложенное свидетельствует о необходимости изучения не только идиографии на уровне отдельной личности, но и идиографии субкультур.

Вторым, не менее существенным аспектом данной проблемы является обсуждение самой возможности, механизмов и средств сопряжения культурно адаптированных инструментов друг относительно друга, примером чего является индекс аккультурации [73, с. 63–65]. Но исследование идиографии невозможно без погружения в мир субъективности человека и его непосредственного социального окружения, т.е. субкультуры, обращения к их переживаниям по поводу происходящего в реальных обстоятельствах жизни. А это требует использования качественных методов с их высоким субъективизмом и идиографичностью, которые противоречат постулатам позитивистской трактовки научности. L. Pervin подчеркивает: «наши исследования должны быть и идиографичными и номотегичными, включая изучение больших групп людей по небольшому числу переменных, а также немногих людей с точки зрения организации переменных в личности» [54, с. 310].

Соотношение идиографии и номотетики в психологическом исследовании самым непосредственным образом соседствует с проблемой соотношения объективного и субъективного, выражающегося в нахождении адекватного сочетания психологического научного факта и феноменальности реального социального бытия личности и ее окружения. Сегодня начинается следующий спиральный виток дискуссий по поводу экстраспекции и интроспекции. Чем более экстраспективнее («объективнее») становится психологическая наука, тем более искусственным, препарированным становится описание реальной феноменологии социального бытия, чем ближе она становится к этому бытию, тем более становится интроспективной («субъективной»).

Парадокс заключается в том, что психология как наука, исходно конституированная и ориентированная на изучение поведения человека в условиях его непосредственной социальной жизнедеятельности, все более отрывается от этого поведения, оперируя лишь его экспериментальными, а сегодня и компьютерно-стимулируемыми виртуальными моделями, для которых реальное поведение не интересно, да и, строго говоря, непосильно в силу комплексности и множественности детерминирующих факторов, обуславливающих невозможность жесткого контроля. Следствием чего является то, что психология становится не в состоянии помочь клиенту разрешить его проблемы, взамен предлагая лишь абстрактные теоретические конструкции, отдавая ему на откуп их воплощение на практике. Отсюда и возникновение практической психологии, пытающейся вернуться к реальной проблемной жизни человека, оказывая ему действенную помощь за счет эклектизации прикладного опыта, накопленного в клинической, психотерапевтической, психоаналитической и других практиках (D.E. Polkinghorne [58]). D.E. Polkinghorne пишет: «Сегодня существует две науки психологии: модернистская психология, представляемая академическими исследователями, и практическая, представленная в первую очередь практикующими психологами» [58, с. 154–155].

Осознание и признание культурно-исторической детерминированности психики (Л.С. Выготский) сопровождается стремлением к нахождению объективистских инструментов ее исследования, часто калькируемых из естествознания, при понимании несоизмеримости биологической (естественнонаучной), символической и рефлексивной природ, отличающих человека от других представителей животного мира [5, с. 80–83].

Пикантность ситуации заключается еще и в том, что в психологической науке нет и самого общепризнанного определения психики. Отсутствие определенности в базо-

вой категории, на которой строится фундамент психологического здания во многих традициях (в том числе и отечественной), при четкой ориентации на позитивистские основания исследования, приводит к тому, что фактически исследуется некая абстракция, не имеющая под собой каких-либо строгих научных (в смысле естествознания) оснований и самое главное – непосредственного доступа к ней. В данной ситуации остается одно – исследовать открытое поведение, поддающееся измерению. Но бесперспективность этой линии доказана историей бихевиористского направления.

Исходно поведение анализируется в его взаимосвязи с сознанием, но сознание в рамках позитивистской парадигмы рассматривается как эпифеноменальное. «Проблема этой позиции заключается в том, что в ее рамках не удастся объяснить широкий ряд взаимоотношений между сознанием и поведением, что признается когнитивными психологами» [51, с. 10]. Другая сложность связана с «парадоксом позитивистского подхода, заключающимся в признании неспособности теории придерживаться своих же требований в отношении человеческого субъекта» [51, с. 11]. На практике оказываются невыполнимыми два основных условия научности исследования – приоритетность экстраспекции над интроспекцией и выстраивание объяснений в понятиях эффективных (механических) причин. Фактически оба этих условия носят арбитражный характер, или имеют нестрогую основу.

Арбитражность позитивистских постулатов, показанная в работах видных философов науки (Т. Kuhn, М. Polanyi, Р. Feysabend и др.), вновь стимулировала обсуждение проблемы субъективности в отношении как эмпирических фактов, так и их интерпретации исследователем. Была обоснована и субъективность самого процесса теоретизирования, проявляющаяся в необходимости следования концептуально-критериальным постулатам, объективность которых также вызывает сомнения. Более того, тем же Т. Куном достаточно убедительно продемонстрирована роль научных сообществ в их формировании [15; 16]).

Попытка субъективизации психологического знания была предпринята в рамках феноменологического подхода, сместившего акценты с экстраспекции на интроспекцию, правда, с учетом возможностей снижения субъективности в интерпретации средствами герменевтики. В работах С. Киркегора была обоснована активная сущность человека, выражающаяся в обладании им свободы выбора как экзистенции. Хайдеггер – центральная фигура феноменологического подхода – подчеркивал, что «бытие в мире человека» (Dasein) влечет за собой неизбежность альтернатив и выборов. В свою очередь Э. Гуссерль заменил экстраспективный метод и аналитическую интроспекцию В. Вундта феноменологическим методом, представляющим особый тип саморефлексии, свободной от каких-либо объяснительных или философских предположений.

В. Дильтей утверждал, что понимание человеческих действий требует полностью отличных форм объяснения от тех, которые используются в естествознании. По его мнению, науки о человеке должны использовать не экстраспективные методы и детерминистские объяснения (Erklaren), а понимание действий в понятиях тех значений, которыми оперирует действующий (Verstehen). Это понимание может быть достигнуто через эмпатическое установление или сопереживание жизненных переживаний изучаемой личности или группы. Наконец, в рамках герменевтики проблема постижения субъективности жизненных переживаний получила свое инструментальное сопровождение. Один из ведущих представителей герменевтического направления Гадамер предложил в качестве средства интерсубъективного понимания человеческих действий и значений – язык.

Экзистенциально-феноменологическая линия в социальной психологии и психологии получила освещение и поддержку в работах большого количества выдающихся философов и психологов (Э. Гуссерль [7,8]; С. Киркегор [11]; Ж.П. Сартр [26];

J.J. Kockelmans [48]; C. Moustakas [52]; D.A. Rahilly [60] и др.). К. Rogers утверждал: «Человек по существу живет в своем собственном и субъективном мире и даже его наиболее объективное функционирование в науке, математике и т.п. является результатом субъективных целей и субъективного выбора» [61, с. 191]. Вслед за Р. Нагге и Р. Secord, К. Rogers приходит к выводу о том, что наилучшей исходной точкой для понимания поведения является внутренняя точка зрения самого индивида. В целом, феноменологическая линия в психологии утверждает, что человеческие действия, включая язык, происходят по причине и в связи с интенциями или потенциальными значениями действующего. Для того чтобы понять язык и поведение человека, «необходимо и достаточно понять интенциональные значения языка и получить причинные обоснования действующего» (J. McClure [51, с. 177]).

Экзистенциально-феноменологически ориентированные психологи внесли большой вклад в разработку нового подхода к проблеме соотношения научного факта и феноменальности реального бытия личности и ее окружения, сместив акценты на приоритетность интроспекции, снабженной соответствующими средствами снижения субъективности. Но и экзистенциально-феноменологический подход не свободен от ограничений: во-первых, и сами обоснования действующего могут быть неадекватными по причине того, что ему далеко не всегда известны истинные причины происходящего; во-вторых, герменевтические и феноменологические методы обладают собственными пределами как в теории, так и в объяснении.

Представленные альтернативные подходы к проблеме соотношения научного факта и феноменальности реального социального бытия личности отнюдь не исчерпывают всего многообразия решений. Свои аргументы выдвигаются представителями гендерного, дискурсного, синергетического и других подходов. Очевидным является лишь то, что в пользу той или иной позиции по данной проблеме приводятся достаточно убедительные, но не исчерпывающие позиции, точно так же, как очевидна продуктивность подобного многообразия взглядов и интерпретаций для углубления в сущность исследуемой феноменологии. Проблема же сводится к налаживанию продуктивного диалога между этими альтернативными подходами и разработке соответствующих механизмов сопряжения полученных данных и их теоретических интерпретаций, а также разграничения сфер приложения при необходимости.

## **1.2 Онтолого-эпистемологические основания психологического многообразия**

Приведенный анализ современного состояния психологического знания показал, что наличное многообразие психологических подходов и школ, базирующихся на разных метатеоретических основаниях, напрямую связано с онтолого-эпистемологическим многообразием. Как показывают результаты многих исследований, именно акцентирование внимания на определенных решениях существующего поля онтолого-эпистемологических дихотомий создает возможности как для выстраивания альтернативных теоретических интерпретаций, так и избрания соответствующих методов исследования (P. Achinstein [1971; 1983]; S. Blackburn [1996]; R. Boyd, A. Brannigan [1981]; J.F. Brennan; P. Casper, J.D. Trout [1991]; [1994]; J.P. Chaplin, T.S. Krawiec [1979]; J.E. Ford [1990]; C.W. Franklin [1982]; K.J. Gergen [1992]; N. Heather [1976]; J.S. House [1977]; J.H. Korn [1997]; S.L. Littlejohn [1994]; W.F. Overton [1991]; I. Parker, J. Shotter [1990]; R. Sapsford, R. Dallos [1998]; M. Wertheimer [1972; 1978]).

Вопрос онтолого-эпистемологических координат становится актуальным при обсуждении метатеоретических оснований. Глобальное рассмотрение фундаментальных вопросов познания и реальности обсуждается в рамках философского анализа. Несмот-



ря на всю сложность и многоаспектность философского анализа применительно к нашему контексту его можно свести к трем основным аспектам: эпистемологическому (рассматривающему познание), онтологическому (рассматривающему существование) и аксиологическому (рассматривающему ценности). Содержательные характеристики каждого из выделенных аспектов, предложенные S.W. Littlejohn, представлены на рис. 1.1. [1994, с. 31].

Основные области философского анализа теории подразделяются на три общих уровня – метатеоретический, гипотетический и описательный. *«Метатеоретический уровень»* является наиболее общим и представляет основополагающие выводы исследователя. *Гипотетический уровень* теории представляет картину представлений исследователя о реальности и установленные рамки знания. *Описательный уровень* включает утверждения и операции, непосредственно совершаемые исследователем о наблюдаемых вещах» [там же, с. 30]. Эти уровни не могут быть представлены как обособленные друг от друга. Опираясь одним уровнем, исследователь все время соотносит его с двумя другими. Они усиливают друг друга по отношению к любому типу знания.

	Эпистемологический	Онтологический	Перспективный	Аксиологический
<b>Метатеоретический</b>	Методологические вопросы	Метафизические вопросы	Вопросы дефиниций	Вопросы этики и ценностей
<b>Гипотетический</b>	Методы и процедуры	Теории, понятия, гипотезы, законы и схемы интерпретации	Определения и метафоры	Этические и моральные послышки и ценности
<b>Описательный</b>	Инструменты и техники	Утверждения о наблюдаемом	Фокусы внимания	Решения
<b>Вещей самих по себе</b>	Поток событий			

Рис. 1.1 – Области философского анализа социальной феноменологии.

Так как социально-психологическая и персоналистская теория связаны с феноменами социальной жизни, то одним из центральных вопросов по отношению к ним, в частности, и к социальным наукам, в целом, является вопрос – могут ли феномены социальной жизни быть объяснены таким же образом как явления неживой природы? Как отмечает S.J. Littlejohn: «Ответ на этот вопрос включает три аспекта. Первым является *аспект методологический*. Приглашающий к дискуссии о научном методе и его универсальности по отношению к естественным и социальным наукам. Вторым аспектом является *эпистемологический*, представляющий проблему знания вообще и проблему мышления других в частности. Третьим аспектом является *онтологический*, предполагающий выяснение того, с чем мы имеем дело или что есть бытие?» [там же, с. 30]. Не менее значимыми являются и ответы на вопросы о типах феноменов, проявляющихся и социальном мире, какие методы исследований адекватны, наконец, что является гарантом истинности знаний, полученных о них.

Поставленные вопросы предполагают выяснение того, «как продуктивнее исследовать социальный мир – посредством изучения активности людей (индивидуализм) или структур (холизм) или в их единстве? Как лучше проводить анализ – сверху вниз или снизу вверх? «Анализ сверху вниз приводит к объяснению, а анализ снизу вверх – к пониманию» [Hollis, 1996, с. 359]. Мы будем исходить из посылки о необходимости использования обоих типов анализа. Как индивидуалистическая, так и холистская модели имеют своих сторонников и противников, понимание и оценка оснований аргументации которых, связаны с выяснением, прежде всего, эпистемологических, онтологических и аксиологических аспектов. Теперь остановимся на более подробном анализе каждого из них.

В рамках эпистемологического анализа осуществляется поиск ответов на вопросы о том, как люди приходят к выводу о том, что они знают. Рассмотрение путей понимания природы познания и процессов, посредством которых оно осуществляется, является существенным для любой теории. В последние годы интерес к проблеме эпистемологических оснований психологического знания особенно возрос (С. Antaki [185]; B. Barnes [192]; K.J. Gergen [283]; P. Clarkson [1996]; R. Harre [1986; 1998]; S. Littlejohn [1994]; D.E. Polkinghorne [1997]; H. Siegel [1989]; W. Viney [1994]; M. Weinstein [1993; 1994] и др.).

Эпистемологический аспект, акцентирующий внимание на процессе познания, предполагает нахождение ответов на ряд фундаментальных вопросов: Является ли знание априорным или оно апостериорно? Каковы критерии наших утверждений в том, что мы обладаем истинным знанием? Что есть истина? В какой степени знание может предшествовать жизненной практике? В какой степени знания могут быть познаны? Посредством каких процессов обретается знание? Как лучше познается знание – целостно или по частям? В какой степени знание эксплицитно? По каждому из представленных вопросов существует широчайший спектр альтернативных ответов, акцентирующихся на разных элементах онтолого-эпистемологических дихотомий, в пользу каждого из которых приводятся одинаково убедительные аргументы и эмпирические факты (А.Г. Алахвердян с соавт. [1998]; В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили [1977]; П.В. Копнин [1974]; А.Ф. Кудряшов [1993]; А.С. Майданов [77]; М.К. Мамардашвили [1989; 1991]; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [1995]; Х.-Г. Гадамер [1988; 1991]; М. Вартофский [1988]; M. Augustinos, I. Walker [1996]; S. Duck [1994]; J.D. Greenwood [1989]; M. Luntley [1999]; S.W. Littlejohn [1994]; J. McClure [1991]).

Термин *эпистемология* происходит от греческого *episteme*, обозначающего понимание или знание. В философии под ним понимается область знания, занимающуюся изучением познания. Эпистемологи пытаются найти ответы на вопрос, как люди приходят к выводу, что они знают. Рассмотрение вопросов о путях понимания природы познания и процессов, посредством которых оно осуществляется, является существенным для любой теории. Психологи всегда проявляли особый интерес к эпистемологическим проблемам, а в последние годы этот интерес особенно возрос. Применительно к социальной психологии, как и ко многим другим социальным наукам, наиболее существенным является нахождение определенных ответов по ряду приводимых ниже вопросов.

*Является ли знание априорным или оно апостериорно?* Во многих психологических теориях контекстуально присутствует априорность познания. Понятие априорности означает предшествующее, а апостериори – постшествующее. В современном значении, со времен Канта, апостериорность определяется как, основывающееся на эмпирическом опыте, а априорность – к очевидной истинности. Примером априорного знания является утверждение типа – мы не можем существовать и не существовать одновременно. Философы и психологи немало дебатировали об априорности познания. Например, во многих теоретических построениях провозглашается априорность понимания добра и зла. Другую крайность представляют утверждения о полной зависимости познания от эмпирического опыта. Несмотря на укоренившуюся в психологии тенденцию признания приоритетности эмпирического опыта как основы познания, в этом вопросе имеется и ряд расхождений.

Одной из плоскостей дискуссий является природное – эмпирическое в восприятии. Сторонники первого подхода, или нативисты, утверждают наличие специфических природных структур и функциональных свойств нервной системы, наследуемых человеком при рождении и определяющих специфику восприятия. Эмпирики же провозглашают полную его научаемость и зависимость от опыта. При кажущейся правоте последних, подтвержденной многочисленными экспериментальными данными, ответ

на этот вопрос становится не простым в свете контраргументов нативистов. Например, в классических исследованиях показано, что новорожденный уже обладает перцептивными способностями определения удаленности предметов и пространственной локализованности звуков [Wertheimer, 1961].

Другую сопряженную проблемную область представляет инстинктивное – научаемое. В истории психологии и социальной психологии, в частности, имеется немало примеров противоположных утверждений. Например, для МакДауголла была вполне очевидной инстинктивность человеческого поведения. Такой же позиции придерживался и З. Фрейд. С укреплением бихевиоризма получила распространение точка зрения о полной научаемости поведения. Так, В. Кюо в своей работе «Психология без вражды» [1924] убедительно показывает наученность враждебных отношений между мышами и кошками. В то же время в связи с работами этолога Конрада Лоренца и социобиолога Эдварда Уилсона, а также последними наработками представителей биологического и экологического подходов в психологии однозначность отрицания роли инстинктов в поведении стала не столь очевидной.

*Каковы критерии наших утверждений о том, что мы обладаем истинным знанием?* Ответ на этот вопрос также не прост. На каком основании мы приходим к убежденности в обладании истиной? На основании авторитетности источника? Обоснованности? Данности свыше? Дискуссии по этому вопросу происходят у эпистемологов с представителями естественных наук, религиозными адептами и т.п. Одним из основных методов утверждения истинности является ссылка на авторитеты, в лице которых могут выступать как конкретные люди, так и книги, институты, родители и т.п. Однако в истории немало примеров неблагоприятной роли авторитетов в торможении развития знания, например, в случае Джордано Бруно. В своей ранней книге «Человек для самого себя» [1947] Е. Fromm предупреждал об опасности слепого следования авторитетам, которые в случае авторитаризма порождают потребность в постоянном направлении с их стороны. В истории психологии мы сталкиваемся с проблемой авторитетов снова и снова. В качестве авторитетов могут выступать теоретические построения, традиции, инструменты, схемы обоснования и т.п. Они обладают как положительными сторонами, например, создавая систему ориентиров и эталонов, так и отрицательными – сдерживая развитие нового, не вписывающегося в рамки ставшего традиционным. Не авторитеты сами по себе создают проблемы, а способ, которым мы используем авторитеты для достижения своих целей.

Другим критериальным основанием истинности является эмпирическая достоверность. Эмпиризм доминировал в естествознании на протяжении многих десятилетий, провозглашая единственным основанием знания факты, основанные на наблюдении и представляющие объективную реальность. Представляя своеобразную альтернативу авторитетному утверждению истинности, эмпиризм сталкивается и с рядом проблем. Одна из проблем – соотношение априорности и априорности знания, обсуждавшаяся ранее. Очевидно наличие определенных форм знания, не представленных в наших сенсорных органах. Мы также знаем, что наши органы чувств, в силу ограниченности их возможностей, не дают адекватного представления о внешней реальности. Более того, деятельность органов чувств в существенной степени ограничена эмоциями, социальным контекстом, научением, мотивацией и т.д.

Третье критериальное основание представляет рационализм, провозглашающий априорность обоснований или внутренне присущих идей. Рационалисты утверждают, что мышление обладает своими внутренними организующими принципами, фильтрующими и перестраивающими информацию, поступающую от органов чувств. Они провозглашают активность мышления, его способность формировать понятия непредставленные в чувственном опыте. Дискуссии о привате эмпирического или рациональ-

ного не стихают в психологии и сегодня. Еще одно основание истинности предлагает эстетизм, утверждающий принцип красоты, как пригодный для всех областей мышления. В числе сторонников эстетизма можно назвать психологов J.B. Watson [1913] и E. Cricq, физика P. Dirac, утверждавшего, что теоретик должен предпочитать эстетичные построения и эмпирию, как более заслуживающие доверия.

Прагматизм в философии выдвигает в качестве критерия истинности утилитарность знания. Если теоретическое построение работает и приносит гарантированные результаты, то можно смело говорить о его истинности. Однако и сам W. James – один из основателей прагматизма признавал верность этого тезиса лишь в отношении относительной истины, т.к. то, что является верным сегодня может оказаться ложным завтра. В истории философии и психологии имеются примеры и отрицания самой возможности объективного знания, представляемые скептицизмом. Одним из выдающихся скептиков был Рене Декарт, утверждавший, что есть только одна истина, в которой не следует сомневаться – необходимость сомневаться во всем. Не следует представлять скептиков как негативистов, скорее эта позиция ориентирована на отрицание статичности и монополистичности истины, а также выяснение способности человека отличать знание от мнения о нем.

*Что есть истина?* Одним из самых значимых эпистемологических вопросов является вопрос о критериях истинности знания. В зависимости от избранного критерия истинности определяется и логика доказательства истинности анализируемого факта.

*В какой степени знание может предшествовать жизненной практике?* Многие исследователи считают, что знание порождается жизненной практикой. Мы наблюдаем окружающий нас мир и на этой основе приходим к знаниям о нем. Есть ли что-либо в нашей человеческой природе, что дает нам знания о мире до момента столкновения с ним? Многие философы отвечают на этот вопрос положительно. Такого рода «знание» должно предполагать наличие механизмов мышления и восприятия. Например, достаточно очевидно, что дети обучаются языку не только через речь и слушание. Существует много подтверждений того, что они могут обретать язык, используя внутренне присущие модели проверки того, что они слышат.

*В какой степени знания могут быть познаны?* Или являются ли наши знания носительными и изменяющимися? Дискуссия об этом уже продолжается сотни лет. Исследователи, придерживающиеся позиции о познаваемости объективных знаний, признают существующие ошибки, но объясняют их тем, что пока не достигли полной истины. Релятивисты считают, что объективное знание недостижимо в принципе, т.к. не существует универсальной реальности, которая может быть понята.

*Посредством каких процессов обретается знание?* Ответ на этот вопрос чрезвычайно сложен в силу его многоаспектности. Дискуссии по нему лежат в центре эпистемологии. Можно выделить, по крайней мере, четыре позиции по сути данного вопроса. Ментализм или *рационализм* придерживается позиции, что знание возникает в восприятии. Мы переживаем мир и в буквальном смысле «видим» то, что происходит. Конструктивизм устанавливает то, что люди формируют знания для прагматического функционирования в жизни. Люди проецируют себя в то, что они испытывают. *Конструктивисты* считают, что феномены окружающего мира могут быть продуктивно концептуализированы многими способами. Знание представляет то, что человек делает в мире. Наконец, еще более решительный шаг предпринимают *социальные конструктивисты*, утверждающие, что знание является результатом символической интеракции в социальных группах. Другими словами, реальность социально конструируется как продукт групповой и культурной жизни.

*Как лучше познается знание – целостно или по частям?* Представители гештальт-традиции считают, что истинное знание существует только в целостном виде, утвер-

ждая тезис о несводимости целого к составляющим его частям. Они придерживаются позиции о том, что феномены в высокой степени взаимосвязаны и оперируют как целостные системы. Аналитики, с другой стороны, придерживаются взгляда о том, что знание предполагает понимание обособленного функционирования частей.

*В какой степени знание эксплицитно?* Многие философы и психологи считают невозможным познание того, что не является осознанно установленным, т.е. не представлено в опыте. Другие считают, что большая часть знаний является скрытой, что они оперируют на основе чувствительности к тому, что не осознается и не может быть выражено. Такое знание определяется как тацитное (*tacit*) или безмолвное.

В истории философии и психологии имеются примеры и отрицания самой возможности объективного знания, представляемое скептицизмом. В последние годы скептицизм находит свое выражение в рамках критической традиции в психологии и социологии, способствующей формированию критического мышления (J. Bell [1999]; R. Bhaskar [1989]; S.D. Brookfield [1991]; T.D. Cook [1985]; J.L. Kincheloe, P.L. McLaren [1994]; D. Levy [1997]; I. Parker [1992]; R.S. Rogers с соавт. [1995]; H. Siegel [1989]; R. Sutton [1992]; S. Toylmin [1982]; M. Weinstein [1993]).

Всякая оценка знания, в том числе и истинностная, нуждается в определенных нормах, с помощью которых выясняется пригодность знания для деятельности человека в мире, с одной стороны, и для решения внутренних проблем познавательного процесса, обоснования и развития знания с другой. Истина обладает множественными показателями, такими, как доказуемость, фальсифицируемость (т.е. установление ложности положения, альтернативного истинному), когерентность (согласованность высказываний системы или систем знания, включая отношение истинной теории к исследуемой), проективность (как способность истинного знания к прогрессивному сдвигу проблем, расширению базисной теории), конструктивность (как показатель существования и способ утверждения идеальных объектов), инвариантность (как независимость от конкретной системы преобразований и т.п.).

Истину в разных концепциях можно рассматривать как определяемую непосредственно – интуитивно (знание-знакомство у В. Рассела), путем сопоставления предложений языка-объекта и метаязыка (А. Тарского), теории и фактов (верификационизм, фальсификационизм, знания и реальности с помощью практики при всех различиях в истолковании самой практики). Всякий раз имеется в виду соответствие знания реальности, но само соответствие каждый раз устанавливается по-разному, что и придает специфический смысл понятию истины. В качестве критерия истины всегда выступает некоторая норма, с помощью которой и определяется истинность знания.

Сотни лет ведется дискуссия по вопросу о познаваемости знаний. Исследователи, придерживающиеся позиции о познаваемости объективных знаний, признают существующие ошибки, но объясняют их тем, что пока не достигли полной истины. Релятивисты считают, что объективное знание не достижимо в принципе, т.к. не существует универсальной реальности, которая может быть понята. Нет единства и в вопросе посредством каких процессов обретается знание? Ответ на этот вопрос чрезвычайно сложен в силу его многоаспектности. Дискуссии по нему лежат в центре эпистемологии. Можно выделить, по крайней мере, четыре позиции по сути данного вопроса. Ментализм или рационализм придерживается позиции, что знание возникает в восприятии. Мы переживаем мир и в буквальном смысле «видим» то, что происходит. Конструктивизм устанавливает то, что люди формируют знания для прагматического функционирования в жизни. Люди проецируют себя в то, что они испытывают. Конструктивисты считают, что феномены окружающего мира могут быть продуктивно концептуализированы многими способами. Знание представляет то, что человек делает в мире. Наконец, еще более решительный шаг предпринимают социальные конструктивисты, утвер-

ждающие, что знание является результатом символической интеракции в социальных группах. Другими словами, реальность социально конструируется как продукт групповой и культурной жизни.

Дискуссионным остается и вопрос эксплицитности-имплицитности знания. Многие философы и психологи считают невозможным познание того, что не является осознанно установленным, т.е. не представлено в опыте. Другие считают, что большая часть знаний является скрытой, что они оперируют на основе чувствительности к тому, что не осознается и не может быть выражено [Polanyi, 1972].

Эпистемологические выводы, которых придерживаются исследователи, лежат в основе как способа проведения исследований, так и особенностей конструирования теорий. Большая часть подходов, определяющих своеобразие позиции, занимаемой исследователями, представлена выше. Эти позиции, определяемые своеобразием эпистемологического основания, получили название *мировоззрения*. В различных исследовательских традициях представлено множество тонких отличий в своеобразии этих позиций [Littlejohn, с. 32].

В то время как в рамках эпистемологии осуществляется изучение специфики человеческого знания и познания, другой, не менее важный, аспект представляет онтология. В рамках онтологического аспекта исследуется проблема природы бытия или, более узко, природы феноменов, которые мы стремимся познать [Gergen, Gergen, 1984]. Фактически онтология и эпистемология неотделимы друг от друга, т.к. наше понимание знания и познания отчасти зависит от наших же представлений о природе познаваемого. В психологии, и, особенно, в социальной, онтологический аспект в значительной степени связан с природой социального существования человека. Все социально-психологические подходы или парадигмы в явном или неявном виде базируются на своих основоположениях о природе социального бытия (K.J. Gergen [1997]; R. Harre [1986; 1993; 1998]; R. Harre, L. Langenhove [1999]; S. Chaiklin [1997]; S. Kvale [1997]; P. Lather [1997]; L. Lovlie [1997]; M. Michael [1997]; P. Richer [1997] и др.).

В рамках онтологического подхода предпринимаются попытки нахождения ответов, по крайней мере, на следующие фундаментальные вопросы. Что есть реальность? Представлена ли реальность в сознании? Является ли человеческое сознание независимым от деятельности мозга? Существует одна реальность (монизм), или две (дуализм), или существует много реальностей (плюрализм)? Если существует две и более реальности, то как они сосуществуют друг с другом, и влияют ли они друг на друга? Является ли активность сознания объектом исследований психолога или им является социальное поведение, а может быть социальное взаимодействие и т.п.? В какой степени человек обладает реальным выбором в жизни? Как лучше понимать человека – с позиций анализа его состояний или черт? Какие факторы являются доминирующими в человеческом существовании – индивидуальные или социальные? В какой степени контекстуализировано человеческое поведение? Ответы на эти и другие вопросы составляют научное мировоззрение, которое определяет позицию исследователя, принадлежность к той или иной социально-психологической традиции, парадигме. В зависимости от него формируется решение по поводу самых существенных вопросов, логики и технологии научного исследования.

*Что есть реальность и сколько их существует?* В логике монизма реальность во всей совокупности составляющих ее частей представляет собой единство. Все принадлежит всему остальному – представляет универсум. По замечанию М. Wertheimer [1972], монизм «приходит в двух основных и глубоко противостоящих формах. Подлинная реальность понимается либо как физическая (взгляд, определяемый как материализм), либо как мысленная (взгляд, определяемый как идеализм)» [там же, с. 91]. Две эти формы имеют радикально отличное значение в научной психологии. Для

материалистов «мышление» сводится к активности мозга. Идеалисты считают, что умственное является собой фундамент всех наук. Переживания, сознание, осведомленность априорны по отношению к мозгу. Единственным доступным миром является мир переживаний. Материалистический подход к психологическим феноменам сегодня обладает большим влиянием, тем не менее, применительно к таким категориям, как «опыт», «осведомленность», или «сознание» продуктивным является использование идеалистических взглядов.

В логике *дуализма* утверждается существование двух фундаментальных порядков, универсальных реальностей – физической и психической. Каждая из этих реальностей обладает своим статусом – наряду с переживанием психической реальности, человек испытывает и влияние физической реальности. В то же время признание сосуществования двух реальностей порождает и ряд вопросов: как они существуют по отдельности? В состоянии ли они влиять друг на друга? Если они влияют друг на друга, то каким образом? По отношению к ответам на эти вопросы существует ряд позиций. В соответствии с *интеракционистским подходом* психическое влияет на физическое и наоборот. При кажущейся приемлемости такого решения в нем возникает ряд трудно разрешимых проблем – как нематериальная психическая система может выступать в роли причиннообуславливающей в отношении физической системы и наоборот? Вторым фундаментальным вопросом является вопрос нахождения локуса (местоположения) этого взаимодействия. В *психофизиологическом параллелизме* утверждается тезис о независимом, параллельном сосуществовании двух реальностей. Центральной проблемой для него выступает контекстуальное присутствие некоего предустановленного координирующего и синхронизирующего механизма, регулирующего взаимоотношения этих двух реальностей. В эмерджентизме устанавливается независимое сосуществование психического и физического при признании того, что первое является продуктом второго, но продуктом, приобретающим иное качество. Особой разновидностью эмерджентизма выступает эпифеноменализм, рассматривающий психическое как бипродукт активности мозга, но продукт обладающий причинной действенностью. Психическое рассматривается как эпифеномен, обладающий независимым статусом. В отличие от эмерджентизма, претендующего на выход за рамки материализма, эпифеноменализм является лишь разновидностью последнего.

Особую логику представляет *плюрализм*, утверждающий, что мы живем в многомерности, включающей существование многих обособленных порядков вещей или реальностей. Плюрализм принимает существование физического и психического, но утверждает, что они не исчерпывают всех возможностей. Обсуждая проблему онтологического плюрализма E.R. McCormac [1990] утверждает, что понятия являются порождением, «физических процессов мозга, но они не всегда являются порождением только мозговой активности» [там же, с. 417]. Понятие может порождаться большим количеством источников культуры, но так как оно в своем выражении зависит от физической системы, его причинные источники могут быть весьма разнообразны. Онтологический плюралист считает, что могут существовать многие обособленные реальные вещи, включая фундаментально отличные типы осознания действительности и другие порядки реальности, не подчиняющиеся известным нам правилам [Viney, 1994, с. 31]. Плюралистический подход в последние годы завоевывает все большую популярность, но в связи с его своеобразием и порождает много проблем, главнейшей из которых является проблема сосуществования этих реальностей друг с другом. Например, классический дуалист пытается установить как взаимовлияют дух и тело, классический теист обязан сражаться за проблему теодосии (отношения бога к миру) и т.п. в связи со сказанным проблема плюрализма продолжает находиться в центре дискуссий философов и психологов [Ford, 1990; Reck, 1990].

Основной вариацией онтологического плюрализма является *атрибутивный плюрализм*. Эта позиция сосредотачивается на анализе взаимоотношений между объектом и словом, используемым для описания объекта. Согласно подходу люди, как пользователи слов, имеют возможность атрибутирования объекту ряда качеств. Например, ответ на вопрос о том, что представляет собой закат? может быть получен с множества позиций. Физик ответит по-своему, физиолог и психолог – по-своему, поэт может привнести свои нюансы и т.п. На вопрос, чем же реально является закат можно пригласить мониста и плюралиста, которые опять-таки выскажут различные суждения.

*В какой степени человек обладает реальным выбором?* Несмотря на то, что практически все исследователи согласны с тем, что человек обладает выбором, в течение многих лет не утихают философские дебаты о том возможен ли реальный выбор. По одну сторону находятся детерминисты, утверждающие, что человеческое поведение детерминировано множественными предшествующими условиями и люди в своем поведении пассивны и реактивны. По другую сторону находятся прагматисты, провозглашающие целенаправленный, планируемый характер человеческого поведения. Они рассматривают людей как принимающих решения, обладающих активным бытием и влияющих на собственную судьбу. Имеется и объединительный подход, утверждающий, что люди обладают выбором в ограниченном числе ситуаций или что некоторые типы поведения являются детерминированными, в то время как другие являются объектом свободной воли.

*Как лучше понимать человека – с позиций анализа его состояний или черт?* Широкий спектр подходов к дан ному вопросу предложен Р.А. Andersen [1986] и Л.А. Pervin [1990]. Сторонники подхода первичности состояний утверждают, что люди изменяются и проходят через множество состояний на протяжении дня, года, всей жизни, акцентируя внимание на динамическом характере человека. Сторонники подхода с позиции доминирования черт, придерживаются позиции предсказуемости людей в силу того, что они проявляют более или менее константные характеристики. Люди могут изменяться потому, что меняются их черты, но черты не изменяются быстро и легко. В большей же своей части люди являются статичными. Многие психологи придерживаются синтетического подхода, предполагающего значимость как состояний, так и черт по отношению к человеческому поведению.

*Какие факторы являются доминирующими в человеческом существовании – индивидуальные или социальные?* Многие психологи придерживаются персоноцентрического или индивидуального подхода к человеку. Признавая тот факт, что люди не могут быть изолированы друг от друга и что категория взаимодействия является важной для понимания специфики человеческого поведения, они интерпретируют его как определяемое в первую очередь личностными детерминантами. В качестве единицы анализа поведения для этих исследователей выступает индивидуальная человеческая жизнь. Многие другие исследователи придерживаются позиции о приоритете социальной жизни как единицы анализа. Они считают, что человек не может быть понят вне его взаимоотношений с другими людьми, группами и культурами. Этот подход особенно характерен для интеракционистского направления в социальной психологии [Л.А. Pervin, 1990].

*В какой степени контекстуализировано человеческое поведение?* Этот вопрос связан с выяснением того, является ли поведение регулируемым некими универсальными принципами или оно определяется ситуационными факторами. Некоторые философы считают, что человеческую жизнь и деятельность лучше рассматривать как определяемую универсальными факторами; другие философы считают, что поведение в высокой степени контекстуализировано и не может быть каких-либо обобщений вне конкретной непосредственной ситуации. Представители синтетического подхода придерживаются точки зрения о значимости как общих, так и ситуативных факторов. Применительно-



но к социальной психологии водораздел по данному вопросу проходит между ортодоксальными бихевиористами и когнитивистами, персонологами бихевиористского и когнитивистского толка и интеракционистами и т.д. Также присутствует и объединительная традиция, подчеркивающая значимость как ситуативных, так и личностных детерминант взаимодействия.

В рамках онтологического аспекта существует целый ряд других вопросов, требующих специального рассмотрения, но уже в адресованном ему издании. Выделенные же вопросы, на мой взгляд, наиболее полно иллюстрируют диатропичность рассмотрения природы человеческого бытия. Представленная многоаспектность человеческого поведения через призму эпистемологического и онтологического аспектов наглядно демонстрирует возможные различные последствия реализации того или иного построения в рамках конкретного психологического вмешательства, а следовательно, напрямую связано с аксиологическим или этическим аспектом.

Столь же дискуссионным остается вопрос – в какой степени человек обладает реальным выбором? Несмотря на то, «что практически все исследователи согласны с тем, что человек обладает выбором, в течение многих лет не утихают философские дебаты о том возможен ли реальный выбор» [Littlejohn, 1994, с. 32]. По одну сторону находятся детерминисты, утверждающие, что человеческое поведение детерминировано множественными предшествующими условиями и люди в своем поведении пассивны и реактивны. По другую сторону находятся прагматисты, провозглашающие целенаправленный, планируемый характер человеческого поведения. Они рассматривают людей как принимающих решения, обладающих активным бытием и влияющих на собственную судьбу. Имеется и объединительный подход, утверждающий, что люди обладают выбором в ограниченном числе ситуаций или что некоторые типы поведения являются детерминированными, в то время как другие являются объектом свободной воли.

Остро дискутируется вопрос о степени контекстуализированности человеческого поведения. Этот вопрос связан с выяснением того, является ли поведение регулируемым некими универсальными принципами или оно определяется ситуационными факторами. Некоторые философы считают, что человеческую жизнь и деятельность лучше рассматривать как определяемую универсальными факторами; другие философы считают, что поведение в высокой степени контекстуализировано и не может быть каких-либо обобщений вне конкретной непосредственной ситуации. Представители синтетического подхода придерживаются точки зрения о значимости как общих, так и ситуативных факторов. Применительно к социальной психологии водораздел по данному вопросу проходит между ортодоксальными бихевиористами и когнитивистами, персонологами бихевиористского и когнитивистского толка и интеракционистами и т.д. Также присутствует и объединительная традиция, подчеркивающая значимость как ситуативных, так и личностных детерминант взаимодействия [Росс, Нисбетт, 1999].

В представленном анализе философских оснований социально-психологической теории приведено описание различных точек зрения, подходов, позиций, вызывающих особый интерес у психологов. Конечно же, они не охватывают весь спектр возможных вопросов. Ведь правомерно обсуждать и такие вопросы, как обладает ли человеческое бытие имплицитной моральностью (являемся ли мы при рождении хорошими или плохими, а может быть нейтральными?). Что составляет адекватное объяснение? Какие единицы анализа являются наиболее пригодными по отношению к социально-психологическим феноменам? Эти и другие вопросы можно обсуждать и обсуждать, учитывая, что по каждому из вопросов также присутствует широчайший спектр альтернативных ответов, обосновываемых одинаково убедительными аргументами и эмпирическими фактами [Аллахвердян с соавт., 1998].

Вышеизложенное дает основания для констатации главного – самой возможности сосуществования разных позиций, подходов, традиций. Более того, это диатропическое многообразие предоставляет возможность схватывания все новых и новых оттенков социальной реальности, как частности, социально-психологических феноменов. Это схватывание различных уникальных особенностей феномена с различных позиций, традиций и т.п. при отсутствии претензий на построение новой, наиболее «правильной» позиции или традиции, произвольно затормаживающей развитие других, и составляет философские основания интегративной эклектики.

Очевидна невозможность избрания какой-либо единой логики без ущерба для продуктивности процесса познания изучаемой феноменологии. Невозможность как интегрирования, так и эклектизации накопленного многообразия современного психологического знания, возможность использования мировоззрения и инструментария несовместимых, антагонистических традиций как условия инсайтирования, углубленного постижения сути феномена создают основания для разработки нового подхода, основанного на идеях многомерности, онтологического плюрализма, диалогичности и диатропики.

### **1.3 Проблема метатеоретических метафор и перспектив развития психологического знания**

Культурно-исторический контекст развития психологических представлений, находящий свое выражение в их трансформации, смене инсайтов и приоритетов, создает основания для констатации зависимости представлений и представителей научного сообщества от сформировавшихся в общественном самосознании культурных аналогий или метафор. По мнению целого ряда авторов культурно детерминированные метафоры выступают в качестве оснований, аналогий для построения соответствующих психологических теоретических моделей (J.R. Averill [1992]; R. Boyd [1979]; R. Boyd, Brunner J., C.F. Feldman. [1992]; J.D. Casper [1991]; K. Danziger [1992]; D. Gentner [1983]; K.J. Gergen [1992]; R.R. Hoffman, E.L. Cochran, D.E. Leary [1992]; P. McReynolds [1992]; J.M. Nead [1992]; D. Leary [1990]; E.R. McCormac [1990]; A.G. Miller [1989]; A. Ortony [1979]; W.F. Overton [1991]; K.H. Pribram [1992]; P. Ricouer [1977]; T.R. Sarbin [1992]; L.D. Smith [1992]).

Само понятие «метафора», происходящее от греческого слова *metaphora* – перенос, определяется как «оборот речи, заключающий скрытое уподобление, образное сближение слов на базе их переносного значения» [Словарь иностранных слов, 1983, с. 307], часто ассоциируется с аналогией, иносказанием. В психологическом контексте оно определяется как «выведение, расширение, перенос одной реальности дискурса или содержания на другое, более яркое, вспоминающееся» [Reber, 1995, с. 19]. Это нечто большее, чем яркий и полезный образ, приводящий к новому пониманию или видению. Метафора требует способности отражения вопроса и принятия выгодной позиции за его рамками, для образования возможной связи с другими вопросами. В метафоре осуществляется попытка нахождения простого способа понимания чего-либо сложного более отчетливо и быстро посредством сравнения с чем-либо хорошо известным и понятным нам. Как отмечают R.R. Hoffman, E.L. Cochran и J.M. Nead, «понятие метафоры может быть определено различным образом: как «произнесение одного, подразумевая другое», как «отклонение от семантических правил» и как «совершение имплицитных сравнений, отличающихся от наблюдаемых у объектов» [1992, с. 176]. Этими же авторами отмечается широкий спектр теорий метафор (M. Black [1962]; R.R. Hoffman, E.R. McCormac, J.M. Lawler, J.M. Carroll [1989]; R.R. Hoffman [1984]; R.R. Hoffmann, S. Kemper [1987]; S.R. Levin [1977]; A. Ortony [1979, 1980]; P. Ricouer [1978]), каждая из

которых обладает определенным потенциалом продуктивности по отношению к психологическому исследованию.

В методологическом аспекте понятие метафоры было использовано Р. Рисуэром в его противостоянии позитивизму посредством разработки теории метафорической истины [1977]. По мнению Р. Рисуэра, метафорический дискурс обладает творческим и изобретательным характером и эта творческая активность и является открытием. Исследуя измерения человеческой активности, он разработал метод герменевтической рефлексии. «Рефлексивная философия относит к числу наиболее радикальных проблем те из них, которые связаны с самопониманием как субъекта познания, воли, оценки и т.п.» [там же, с. 188].

Метафоры играют особую роль в процессе создания нового видения проблемы. Они сцеплены со временем и культурой. По мнению S. Duck, им принадлежит «решающая роль в творческом расширении мышления, значений и понимания, зависящих от контекста, в котором это расширение имеет место» [Duck, 1994, с. 21–22]. Относительно роли метафор в научном мышлении автор подчеркивает: «Мы все используем язык для проведения исследований и этот язык структурирует исследование, расширяя и ограничивая процесс размышлений об исследовании ... структуры мышления исследователя пронизаны метафорами, которые они выбирают для описания феномена» (там же, с. 32). «Восприятие исследователя структурировано метафорами, используемыми для описания феномена и параллелизм между исследовательской активностью и его человеческим бытием не может быть минимизирован... Эти структуры как информируют, так и ограничивают процесс рассмотрения феномена. Это как в физике: наблюдение не может быть нейтральным. Каждый видит феномен в соответствии с исходной точкой зрения и относительность различных точек зрения может помочь нам увидеть что-то фундаментально важное» (там же, с. 33).

Проблема метафоризированности научного сознания становится достаточно очевидной при проведении исторического сопоставительного анализа соответствующих теоретических моделей общекультурными метафорами или моделями, ставшими приоритетными в общественном сознании в определенные временные промежутки. Как показывает анализ работ в области истории психологии, каждое великое открытие в области естествознания или культурно-историческое явление, неизбежно становятся своеобразными метафорическими аналогиями для построения соответствующих теоретических моделей в психологии (J.F. Brennan [1994]; M. Black [1979]; R. Boyd [1979]; J. Brunner, C.F. Feldman [1992]; E.J. Coats [1998]; K. Danziger [1992]; D. Hothersall [1995]; H.H. Kendler [1987]; J.H. Korn [1997]; T.H. Leahey [1994]; D.E. Leary, A. Ortony [1979]; L.A. Peplau, T.R. Sarbin [1992]; S.E. Taylor [1997]; K. Tracy [1998]; W. Viney [1994] и др.).

В.С. Степин отмечает: «В процессе становления и развития картины мира наука активно использует образы, аналогии, ассоциации, уходящие корнями в практическую деятельность человека (образы корпускулы, волны, сплошной среды, образы соотношения части и целого как наглядных представлений и системной организации объектов и т.д.)» [Степин, 1989, с. 10]. По мнению S. Ozick [1986] метафора трансформирует «незнакомое в знакомое» (приводится по Leary [1992, с. 7]).

Метафоризация научного познания особенно характерна для социальных наук. Как показывает D.E. Leary, роль таких метафор, как «механическая, органическая, лингвистическая, шутовская, драматургическая и т.п. – очевидна» [1992, с. 13]. Не менее значима и роль метафор и в психологическом познании.

В истории научного познания реально просматривается ряд таких общекультурных метафор: синкретическая – многобожество, схоластическая – священное писание, механическая – часы, статистическая – бухгалтерский отчет, энергетическая – закон сохранения энергии, системная – баланс, кибернетическая или компьютерная, тендер-

ная, синергетическая и др., более частные, каждая из которых обуславливала соответствующие ассоциативные теоретические модели (например, энергетическая модель личности З. Фрейда, компьютерные модели в когнитивной традиции и т.п.) (Ю.В. Чайковский [1990]; R. Boyd [1979]; J. Clement [1981]; K. Danziger E.G. [1992]; Freedman [1996]; D. Gentner [1983]; G.N. Gilbert, R.R. Hoffman, E.L. Cochran, J.M. Nead [1992]; M. Mulkay [1984]; C.F. Graumann [1996]; M. B. Hesse [1966]; E.R. McCormac [1990]; A.I. Miller [1989]; A. Ortony [1979]; K.H. Pribram [1992]; R. Sapsford с соавт. [1998]; T.R. Sarbin [1992]). Именно общекультурные метафоры выступают, в силу отсутствия прямого доступа к объективной реальности, в качестве аналогий для интерпретации психологической феноменологии, определяя соответствующее ассоциативное поле исследователя. Наличие широкого поля метафор опять-таки создает основания для теоретического многообразия.

Блестящий анализ роли метафор в истории исследований в области нейропсихологии дает К.Н. Прибрам [1992]. Он убедительно показывает, что роль метафор заключается в организации, структурировании и понимании данных. «Понимание приходит в результате смешения трех типов рационализации, направляющих поиск и предоставляющих некоторое понимание полученных результатов: индуцирования принципов из данных; дедуцирования логических отношений между принципами; и рассуждений по аналогии, представляющих попытку помещения выявленных отношений в более широкий контекст» [там же, с. 80]. Среди наиболее продуктивных для современной нейропсихологии метафор им отмечаются телекоммуникационная, кибернетическая, компьютерная, голографическая и голономическая. В частности, голономическая метафора привела некоторых физиков к выводу о внутреннеобусловленной переплетенности восприятия и сознания с одной стороны и макрофизической и микрофизической реальности с другой. D. Bohm в своей фундаментальной книге «Специальная теория относительности» [1965] приходит к заключению, что современная физика имеет дело с «взаимоотношениями между наблюдениями», а не с «наблюдаемым». Это же обстоятельство побудило многих философов и физиков к панпсихизму, рассматривающему сознание не как свойство мозга, а как универсальное качество. К.Н. Прибрам акцентирует внимание на следующем интересном обстоятельстве, заключающемся в сближении понятия «сознание» с постулатами Восточного мистицизма и религиозными воззрениями Запада.

Он находит полезным введение различия между метафорами, аналогиями и моделями, показывая на примере развития исследований в области нейропсихологии: (1) как группа исследователей начинает с общей метафоры – широкого и неопределенного ощущения сходства между двумя объектами, (2) как они упорядочивают эту метафору первоначально посредством рассуждений по аналогии между сравниваемыми объектами, и (3) как они, посчитав проделанную работу достаточной, трансформируют исходную метафору в строгую научную модель, теоретическую конструкцию, предлагаемую широкому научному сообществу для проверки» [1992, с. 97–98].

J.R. Averill показывает роль исследовательских метафор в изучении эмоций на примере феноменологической, психофизиологической, этологической, психодинамической традиций и теории драйвов [1992, с. 112–123]. P. McReynolds приводит аналогичный анализ метафор применительно к исследованиям области мотивации. Он выдвигает пять основных метафор:

- Контролирующая власть: личность как пешка.
- Личностный контроль: личность как активный деятель.
- Прирожденные тенденции: личность как природное качество.
- Телесные процессы: личность как организм.
- Внутренние силы: личность как машина [1992, с. 139].

R.R. Hoffman, E.L. Cochran и J.M. Nead предлагают анализ познавательных метафор, используемых в экспериментальной психологии [1992]. Авторы упоминают метафоры, применявшиеся к изучению памяти: таблетки памяти, словарь, мускулы, коммутатор, компьютер, голограмма, когнитивная карта, сети, узлы, проводящие пути и т.п. H.R. Pollio [1990] приводит описание метафор, использовавшихся по отношению к сознанию, представленных на рис 1.2.

Метафоры	Теоретики
1. Поток, птичий полет.	James
2. Последовательность, цепь.	Freud, ранние философы - ассоцианисты.
3. Симфония, fuga, музыкальная композиция.	Joyce, Proust, Bergson
4. Монолог, разговор с самим собой, рассказ.	Faulkner, Proust
5. Состояние, способ.	Академические тексты по психологии и психиатрии
6. Уровень, глубина.	Joyce, Freud, Jung
7. Область, паттерн.	Kohler, Merleau-Ponty
8. Горизонт, перспектива.	Husserl, Kohler, Heidegger

Рис. 1.2 – Основные метафоры, используемые в современных исследованиях сознания (приводится по: H.R. Pollio, T.B. Henley, C.J. Thompson [1997, с. 26].

L.D. Smith оценивая роль метафор в научном познании относительно бихевиористской традиции в психологии, характеризующейся внешним игнорированием любого упоминания о роли внутренней активности, приходит к следующему весьма любопытному заключению: «Первое, исследователи, враждебно относящиеся к метафорам, характеризуются со сложностями, обусловленными неразвитостью речи, приводящей к стремлению дискредитации метафор. Второе, бихевиоризм, обычно ассоциируемый с антиметафорической позитивистской традицией, часто использовал метафорические формулировки как на этапе своего становления, так и на этапе развития. Каждый из ведущих необихевиористов интенсивно использовал метафоры. Четвертое, Каждый из этих мыслителей использовал метафоры не только как обороты речи, а как способы выведения паттернов глубоко укоренившихся обязательств в отношении мировоззренческих формулировок. И, пятое, каждый из этих серьезных необихевиористов начинал свою карьеру с серьезного интереса к эпистемологии и разрабатывал систему метафор в отношении человеческой эпистемологии, а также познавательной активности животных» [1992, с. 258].

В конечном счете L.D. Smith приходит к ряду основополагающих утверждений в отношении роли метафор в научном психологическом познании: «(1) Не смотря на кажущуюся неочевидность основополагающего влияния метафор / метафизики в научном мышлении они всегда имплицитно присутствуют. (2) Претензии на не использование метафор / метафизики являются ничем иным как обманчивой видимостью. (3) Антиметафорическая / антиметафизическая позиция не может быть сформулирована без использования метафорического / метафизического дискурса (4). Ученый может критиковать системы метафор / метафизики только с позиции собственной системы метафор / метафизики. (5) Устранение одной системы метафор / метафизики приводит к замене ее на другую (6) Не смотря на то, что метафоры / метафизика не имеют прямого отношения к науке оценка их научной продуктивности не может быть произведена быстрым и простым образом; их продуктивность может быть измерена только в долгосрочной перспективе, через экстенсивные усилия по определению их применимости» [1992, с. 260–261].

Давая обобщающую оценку роли метафор в научном познании, K.J. Gergen отмечает, что «метафоры выступают в качестве существенного средства генерирования и трансформации теоретических форм понимания в науке и в более широком плане в культуре в целом [1992, с. 272]. Основной функцией метафоризации научного познания является генерация нового знания. K. Danziger отмечает в этой связи, что «основополагающая система метафор обладает генеративными свойствами, способствующими ус-

становлению новых характеристик посредством поверхностного дискурсного ядра. Разделяемые основополагающие метафорические образы предоставляют людям возможность обмена информацией о том, что они испытывают в отношении одних и тех же объектов. И на протяжении всего периода открытости этих образов у людей разделяющих их остается возможность утверждать различные способы их применения, каждый из которых может рассматриваться как оригинальная метафорическая схема. Таким образом идентификация этих схем является важной в контексте понимания когнитивных факторов, предоставляющих некоторые условия как связанности, так и новизны в историческом развитии психологического дискурса» [1992, с. 333].

Общекультурная метафоризация психологического знания, отсутствие прямого доступа к исследуемой реальности, возможность множественной интерпретации изучаемого феномена сопряжены с обсуждением проблемы влияния личности исследователя на выбор методологии и метода, процесс исследования и интерпретацию его результатов.

Проблема перспектив развития современной социальной психологии и персонологии в последние годы обсуждается в контексте перехода из эпохи модернизма, ассоциируемого с европейским рационализмом, к постмодернизму. Перечень основных претензий, выдвигаемых исследователями к позитивизму, господствующему в эпоху модернизма, был представлен в предыдущих разделах диссертации, здесь же уместен анализ возможных перспективных линий развития психологического знания в эпоху постмодернизма.

Критика фундаментализма в науке была представлена в работах ряда философов, занимавшихся проблематикой развития научного познания (Т. Адорно, Т. Кун, К. Поппер, В.С. Степин, П. Фейерабенд, Ю. Хабермас, М. Хоркхаймери др.). Красной нитью всех этих исследований является констатация уязвимых мест позитивистского подхода к процессу познания в контексте получения средств доступа к объективной действительности. Уязвимость этого подхода определяется, прежде всего, опосредованностью такого доступа, во-первых, инструментальными возможностями, а, во-вторых, личностью самого исследователя, являющегося социальным существом, вовлеченным в контекст культуры и своего социального окружения.

Доминирование же в психологическом исследовании позитивистских оснований опять-таки во многом обусловлено человеческим или психологическим фактором. Как убедительно показано в ряде работ, анализирующих исторический аспект становления и развития психологического знания, позитивистская ориентация исходно была предопределена стремлением психологии к конституированию как научной области естествознания (Г.М. Андреева [1994; 1997]; J.F. Brennan [1994]; C. Franklin [1982]; C.F. Graumann [1996]; D. Hothersall [1995]; Н.Н. Kendler [1987]; Т.Н. Leahey [1994]; W. Viney [1994]). При общем понимании существенных отличий человеческой природы от объектов физической природы в силу обладания символическим и рефлексивным ее аспектами, тем не менее, понадобилось несколько десятилетий для того, чтобы этот вопрос хотя бы начал обсуждаться. Окончательное же развенчивание позитивизма как единственной научной методологии происходит лишь со сменой, с наступлением эпохи постмодернизма в культуре.

Этот переход и определяет перспективы современного психологического знания. Анализируя состояние психологической науки в эпоху постмодернизма К.Ж. Герген выделяет четыре ее фундаментальные особенности:

«Исчезновение предмета исследования». С его точки зрения наиболее фундаментальный вопрос, поставленный постмодернистами, сводится к утверждению о том, что «наш язык о мире оперирует как зеркало этого мира. В большей степени рассуждения о мире оперируют на основе социальных процессов, которые в свою очередь кристаллизируются в понятиях различных теоретических правил и предметов выбора». Следовательно, предмет исследования размывается и становится множественным.

Переход «от универсальных свойств к контекстуальному отражению». Вместо поиска универсальных свойств и качеств «постмодернистское мышление приглашает исследователя к принятию во внимание исторических обстоятельств вопроса. Каковы корни предпочитаемых рассуждений, каковы ограничения, что не устраивает? Для представителей постмодернизма наиболее существенной становится критическая саморефлексия».

«Маргинализация метода». При модернизме исследовательская методология переживает виртуальный апофеоз. Экспериментальная методология ставит человека «в позицию механического автомата, поведение которого является продуктом внешнего ввода, таким образом, отрицая его активность и личную ответственность. Более того, такая методология порождает искусственное обособление между исследователем и субъектом, утверждая первичность знания, достигаемого через отношения отчуждения».

«Большая повесть о прогрессе». В рамках модернистского подхода прогресс научного познания рассматривается как процесс поступательного преодоления трудностей на пути достижения истинного знания. В постмодернизме «ставится под сомнение как само понятие истины, так и исследования как средства ее достижения» [1997, с. 23–25].

В психологии эпохи постмодернизма избирается курс на обеспечение тесной связи психологической науки с повседневной прозаикой жизни человека в условиях экзистенциально-феноменального бытия в условиях непосредственного социального окружения. Но в качестве ведущей цели определяется не предоставление единственно верных истин, а предложение альтернативных позиций, отражающих многообразие трактовок и возможных решений, объяснений того или иного явления. Вместо занятия нейтральной позиции психолог приглашается к идентификации с позицией личности, профессионала и политика. Активность, деконструкция, диатрофика, полилинейность берутся на вооружение представителями тендерной, дискурсной, критической, экзистенциально-феноменологической традиций (K.J. Gergen [1992]; M.M. Gergen [1988]; W. Hollway [1989]; I. Parker, J. Shotter [1990] и др.). В рамках такого подхода людям предлагаются возможности выбора, альтернативы, применимые к пониманию повседневной жизни (C. Antaki [1988]; G.R. Semin, K.J. Gergen [1990]; J. Potter, M. Wetherell [1987]; S. Moscovici [1984; 1998]).

Постмодернизм призывает ученых присоединиться к сумятице культурной жизни – стать активным участником конструирования культуры. «Вместо того, чтобы говорить «это по причине этого» психолог постмодерна «говорит о том, каким это может стать». Надо обрести смелость преодолеть барьеры здравого смысла, вводя новые формы теории, интерпретации, интеллектуальности» [K.J. Gergen, 1997, с. 27]. В этой связи K.J. Gergen предлагает понятие «генеративной теории», призванной преодолеть конвенциональное мышление и таким образом открыть новое альтернативное мышление и действия. По его мнению, посредством такого теоретизирования ученые могут внести свой вклад в формы культуры понимания, объединения символических ресурсов, доступных людям в их непосредственной жизни. Постмодернистская психология пытается соединить психологов и общество.

J. Shotter, анализируя перспективы развития психологии, акцентирует внимание на необходимости изменения позиции и характера психологического исследования. С его точки зрения, необходим переход с позиции отстраненного, «обособленного проверяющего теорию созерцателя, к позиции заинтересованного, интерпретирующего, проверяющего процедуру, включенного наблюдателя»; с «одностороннего стиля исследования к двусторонней интерактивной модели» [1997, с. 58]. И далее, он конкретизирует эту мысль следующим образом: «вместо образа (а) «мышления как (пассивного) зеркала природы», (б) «знания как точной репрезентации» и «исследователя как внешнего наблюдателя» предлагается ряд других образов: «образ (а) ученого «как одного из членов сообщества «действующих вслепую» людей, исследующих собственное окру-

жение, используя стек или другие подобного рода инструменты»; (б) для которых «знание значимо как средство обращения с ним, «знания происходящего вокруг», путях коммуницирования между ними»; и (с) «мышления как активно «создающего смыслы» относительно инвариантных свойств, открываемых при помощи инструментально обеспеченных исследований собственного окружения»- изменения с познания посредством «наблюдения за», на познание посредством нахождения «в контакте или соприкосновении с» изучаемым феноменом (там же).

Таким образом, психологическая наука должна изменить свою исходную позицию, пересмотрев как исследовательскую процедуру, обязанную включать в плоскость рассмотрения поточность и континуальность феноменологии, так и способы легитимизации обретенного знания, предполагающие изменение отношения к экзистенциальным переживаниям. В более детализированном виде это изменение, по мнению J. Shotter, должно предполагать следующее:

- 1) «от ориентированности на теорию к практике, от теоретизирования к практическому обеспечению, инструктивному описанию;
- 2) от заинтересованности в обстоятельствах к заинтересованности в активности и использовании «мыслительных средств» или «психологических инструментов» собственного изобретения;
- 3) изменения оттого, что происходит в головах индивидов к интересам (в большей части социальным) к природе окружения и к тому, к чему это может приводить, что позволяет или чему способствует;
- 4) переход от процедур, используемых кем-либо к согласованию, диалогу друг с другом;
- 5) и исходной позиции отражения (когда поток взаимодействий приостанавливается), к локальным исходным точкам, вплетенным в исторический поток социальной активности в повседневной жизни;
- 6) от языка репрезентации реальности к его роли как координатора многообразия социальных действий, с его репрезентативной функции, реализующейся в ряде лингвистически конституированных социальных отношений;
- 7) от доверия нашему жизненному опыту как основе понимания мира, к рассмотрению социальных процессов его конструирования; и наиболее важно,
- 8) от исследования, основанного на фундаменте, исходно принимаемом как авторитетный – провозглашающий приемлемость результатов вне времени, – к образцам исследования, предполагающим возможность корректирования ошибок, находимых в локальных ситуациях и обстоятельствах» (там же, с. 59).

J. Shotter подчеркивает: «Таким образом мы уходим от индивидуалистской, третьесторонней, внешней позиции созерцающего наблюдателя, исследователя, коллекционирующего фрагментированные данные с социально «сторонней» позиции наблюдения за реализующейся активностью, соединяющего пробелы между фрагментами при помощи изобретательного воображения теоретических категорий, к более интерпретативному подходу; уходим от использования вывода – утверждения (конечно, на некотором основании), что по существу ненаблюдаемые, субъективные сущности, предположительно внутриличностные, все же существуют, к моделям герменевтического изучения; от теоретических к более практическим интересам, связанным с вспомогательными средствами и способами, неизбежно применяемыми нами при проведении исследований» (там же, с. 60).

В контексте изложенного все больше исследователей начинает осознавать ограниченность индуктивного подхода, реализующегося в эмпирических исследованиях, и выдвигают в качестве более продуктивной альтернативы герменевтический подход



(Х.-Г. Гадамер [25], Е.Л. Доценко [1997], С. Крипнер и Р. де Карвало [1993], П. Рикёр [1995], А.Н. Славская [1994], А.Р. Bochner [1985], J. Shotter [1997], и др.).

С. Крипнер и Р. де Карвало отмечают, что психологическое исследование может включать в себя «феноменологическое исследование, герменевтическое истолкование значений, изучение жизненного пути и отдельных исторических случаев, а также многие другие исследования с использованием качественных данных и (или) реконцептуализированных квази- и экспериментальных процедур» [1993, с. 124]. J. Shotter показывает, что в отличие от описательно-фиксирующего характера традиционного эмпирического подхода, подход герменевтический предполагает процессуальный подход к феномену «включающие созидание, конструирование его сущности. Более того, видение объекта вовлекает активные психологические процессы конструирования, включающего социально порождаемое знание» [1997, с. 61]. Основной задачей исследования становится освобождение от какого-либо предубежденного миропорядка: «1 – вместо наскоро сделанного мысленного нахождения такого порядка, мы обязаны рассматривать активность, которая начинается с неопределенной и полностью не детализированной «тенденции», которая становится открытой для последующей детализации; а также 2 – вместо размышлений о возможности делания «открытий» специально подготовленными людьми, владеющими особыми методами, ...мы должны рассуждать в понятиях как «нахождения», так и «делания» (там же, с. 61–62).

Целью научного психологического познания является не только описание, что тоже является существенным, но и рассмотрение той роли, которую играет знание в повседневной жизни, как оно передается в обществе, как это общество сохраняет память о прошлом и предъявляет себя в настоящем. Формулируя задачи «нарративной психологии», Ж.-Ф. Лиотард выделяет три типа исследовательской компетентности – «знать как», «знать как излагать», и «знать как слушать» [1984, с. 21].

Вышесказанное, предполагает пересмотр практически всех вопросов, изучаемых в психологии в новом свете, предполагающем выяснение именно процессуальной природы человеческой активности, обусловленной контекстами реального бытия в условиях непосредственного социального окружения и их экзистенциально-феноменального переживания, формирующего участия языка. «Наука обязана обладать ресурсами для иронизирования в отношении собственных провозглашений», – подчеркивает J. Shotter [1997, с. 67–68].

В первую очередь необходимо переосмысление соотношения таких базовых для социальной психологии и персонологии категорий как «личность», «ситуация» и «активность», используемых для описания изучаемого феноменального поля социального бытия личности и ее окружения. Во многих работах показано, что они должны рассматриваться в континуальной экзистенциально-феноменальной диалектической взаимозависимости. Любое акцентирование на одном из компонентов данной базовой триады неизбежно приводит к ограниченному пониманию сути описываемой феноменологии и гипертрофированию одних ее аспектов в ущерб другим (А. Bandura [1965; 1986]; К. Gergen [1992]; В. Mishel [1993]; Р. Sapsford с соавт. [1998]; В.А. Yanchuk [1999] и др.).

Анализ перспектив развития социальной психологии и персонологии показывает их зависимость от нахождения оптимальных решений относительно ориентиров в теоретическом многообразии, обусловленном различием онтолого-эпистемологических оснований существующих подходов, определенностью в концептуально-понятийном аппарате, нахождением продуктивного компромисса в методе исследования и действенных средств преодоления авторской предубежденности, обусловленной приверженностью к определенным парадигмальным координатам (V. Caracelli, J. Greene [223]; К. Gergen [1992]; В. Latour [384]; J.H. Korn [1997]; D. Miell, R. Dallos [1996]; J. Morse [1991]; N. Pidgeon, К. Mischel [1998]; С. Robson [1998]; R.S. Rogers с соавт. [1995]; Р. Sapsford с соавт. [1998]; L. Westbrook [1994]; В.М. Wildemuth [1993] и др.).

С. Kvale, описывая возможный сценарий будущего развития психологического знания, отмечает ее движение «от археологии психики к культурному ландшафту представле-

ния мира» [1997, с. 53]. Это должно предполагать «поворот лицом к укорененности человеческого существования в специфических исторических и культурных ситуациях, открытость инсайдам, поставляемым искусством и человечеством. Основные исследовательские вопросы должны включать лингвистическое и социальное конструирование реальности, взаимозависимость локального контекста и самости в сети взаимоотношений. И это должно требовать принятия открытой, ориентированной на перспективу и неопределенную природу знания и проверки его в практике. Это должно предполагать многометодный подход к исследованию, включая качественное описание многообразия отношений человека с миром и деконструкции текстов, пытающихся описать эти отношения. Остается открытым вопрос насколько радикально и быстро эти изменения займут свое место в психологической науке, имеющей прочные индивидуалистические и рациональные корни» (там же).

Рисуя контуры будущего персонологии, L.A. Pervin обозначает «многообразие, плюрализм и расширение горизонтов» как определяющие перспективу ее развития [1990, с. 725]. Комплексность личности обуславливает комплексность ее рассмотрения с позиций разных подходов и перспектив. Время гегемонии каких-либо методов закончилось. Формируется «готовность к установлению связей с различными теоретическими перспективами, а также дисциплинами и поддисциплинами» (там же). Решающим фактором здорового развития персонологии является формирование готовности «серьезно относиться к вкладу альтернативных подходов», «исследованию феноменов максимально возможным числом разнообразных способов», «возвращения к старым проблемам посредством их изучения как старыми, так и новыми методами» (там же). Современная персонология «фокусируется на личности как системе, включая взаимодействие между постоянством и многообразием, стабильностью и изменчивостью, интеграцией и конфликтами, также как и изучением людей в различных контекстах и на протяжении достаточно длительного времени существования паттернов, в мире их внутренних мыслей и чувств, а также публичного поведения» [там же, с. 726].

Представленный анализ рассуждений ведущих представителей психологической науки о перспективах ее развития создает основания для определения основных задач нашего исследования, направленного на нахождение соответствующих решений по определенным аспектам наиболее актуальных проблемных вопросов. К числу таковых относятся: Определение в исходных онтолого-эпистемологических основаниях, предполагающее нахождение продуктивного, возможно компромиссного, решения (К.А. Абульханова-Славская; А.Г. Аллахвердян с соавт.; В.С. Библер; Е.Л. Доценко; А.А. Митькин; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев; А.В. Юревич; В.А. Янчук; К. Хьелл, Д. Зиглер; К.С. Холл, Г. Линдсей; А. Bandura; Н. Coolican; К. J. Gergen; М. М. Gergen; S. Kvale; S.W. Littlejohn; R. Harre; N. Hayes; W. Mischel; L. Pervin; N. Pidgeon, K. Henwood; R. Sapsford, A. Still, M. Wetherell, D. Miell, R. Stevens; T.A. Van Dijk и др.).

Определение в способах теоретизирования и оценочно-критериальных основаниях доказательства научности результата психологического исследования (А.Г. Аллахвердян с соавт.; К. Халл, Г. Линдсей; К. J. Gergen; К. J. Gergen, М. М. Gergen; С. Franklin; R. Harre; J.L. Kincheloe, P.L. McLaren; L. Laudan; S.W. Littlejohn; B. Markowsky; I.I. Mitroff, R.H. Kilmann; N.R. Pandit; L.A. Pervin; R. Sapsford, A. Still, M. Wetherell, D. Miell, R. Stevens; R. Stevens и др.).

Согласование концептуально-понятийного аппарата, различных традиций и подходов, предполагающее проведение работы по его инвентаризации, согласованию, приведению к единому знаменателю, по крайней мере, для предотвращения дискуссий, возникающих ввиду такого рода несогласованности (А.Г. Аллахвердян с соавт.; Е.Л. Доценко; Е.А. Климов; В.А. Янчук; К.Л. Хьелл, Д. Зиглер; К.С. Холл, Г. Линдсей; М. Augustinos, I. Walker; S. Duck; J.D. Greenwood; S. Littlejohn; J. McClure; D. McAdams; W. Mischel; L. Pervin; A. Tesser и др.).

Определение отношения к существующему многообразию парадигмальных координат, конституированных в психологическом знании, с точки зрения возможного нахождения потенциала кооперации усилий и возможностей в деле углубления психологического понимания исследуемой феноменологии (Г.А. Ковалев; К.Л. Хьелл, Д. Зиглер; К.С. Холл, Г. Линдсей; А.В. Юревич; В.А. Янчук; T.D. Cook; R. Harre; I.E.Jr. Hyman; J. McClure; L. Pervin; M. Maruyama; N. Pidgeon, K. Henwood; R. Sapsford, A. Still, M. Wetherell, D. Miell, R. Stevens; D. Sperber. D. Premack, A.J. Premack; T.A. Van Dijk; V.A. Yanchuk и др.).

Определение в проблеме метода исследования, выражающееся в дебатах о соотношении количественных и качественных методов (объективистских – интерпретационных) (V. Caracelli, J. Greene; B.P. Allen; B. Latour; H. Coolican; T.D. Cook; D. Miell; J. Morse; N. Pidgeon, K. Henwood; C. Robson; L. Westbrook; B.M. Wildemuth и др.).

Решение проблемы личностного фактора в исследовании и интерпретации его результатов, без обсуждения которой становится невозможным обсуждение путей повышения адекватности психологического исследования (Вартофский; Х.-Г. Гадамер; М.Л. Мамардашвили; А.В. Юревич; В.А. Янчук; М.А. Braniggan; G.N. Gilbert, M. Mulkay; M.E. Gorman; R.A. Griggs, R. Randsell; M.J. Mahoney; E.L. McDonagh; C.R. Mynatt, M.E. Doherty, R. D. Tweney; R. A. Neimeyer, W. R. Shadish, E.G. Freedman, A. Houts, B. Gholson и др.).

### **Выводы**

Существующее в современной социальной психологии и персонологии многообразие теоретических традиций и подходов, в том числе и альтернативных, обусловлено отсутствием убедительных обоснований и доказательств безусловности приоритета того или иного элемента онтолого-эпистемологических дихотомий в отношении человека, как существа, обладающего наряду с первой (биологической), второй (символической) и третьей (рефлексивной) природой, не описываемыми традиционными объективистскими методами естествознания. Это является также следствием отсутствия общепризнанных концепций истины, способа, метода исследования, каждый из которых обладает как преимуществами, так и серьезными ограничениями.

Констатируемая в современной социальной психологии и персонологии множественность метапарадигмальных и парадигмальных координат предполагает разработку концептуально-критериальных оснований их соотнесения, в качестве которых могут выступать онтолого-эпистемологические приоритеты.

Анализ современной ситуации в социальной психологии и персонологии позволяет выделить в качестве центральных вопросов для перспективного их развития:

- Самоопределение в системе онтолого-эпистемологических, теоретических и парадигмальных координат, категориального поля, отражающих последующую логику интерпретации психологической феноменологии через призму проблематики, стоящей перед исследованием, исследователем и используемыми им методологией и методами.
- Выбор теоретической концепции форм и оснований человеческих действий, позволяющей охватить, во-первых, весь спектр подходов в совокупности их достоинств и ограничений, во-вторых, возможные перспективные пути развития и углубления психологических знаний.
- Обсуждение проблемы субъективности в контексте нахождения компромисса в проблеме методологии и метода исследования, позволяющего расширить и углубить представления о сути и специфике феноменосоциального бытия.
- Рассмотрение роли личности исследователя в исследовании как носителя и актуализатора соответствующей теоретической традиции.

## ГЛАВА 2

# ПРОБЛЕМА КРИТЕРИЕВ НАУЧНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И СПОСОБОВ ТЕОРЕТИЗИРОВАНИЯ

### 2.1 Оценочно-критериальное поле научности психологической теории

Многообразие подходов к онтолого-эпистемологическим основаниям психологического знания, каждый из которых выстраивает свою метатеоретическую описательную и объяснительную модели феноменологии, основывающиеся на определенных способах теоретического доказательства, ставит вопрос о необходимости определенности в критериях научности теории и используемого ею способа теоретизирования. Данная проблемная область в последние годы вновь стала в эпицентре внимания психологов теоретиков и методологов науки (R.D. Ashmore [1990]; G. Bohme [1975]; R. Boyd [1979]; S. Chaiklin [1997]; J. Coleman [1994]; L. Darden [1986]; C.W. Franklin [1982]; E.G. Freedman, L.D. Smith [1996]; M. Freeman [2000]; R. Harre [2000]; L. Laudan [1996]; S.W. Littlejohn [1994]; B. Markowsky [1996]; N.R. Pandit [1996]; R. Sapsford, A. Still, M. Wetherell, D. Miell, R. Stevens [1998]; C. Schrag [1967]; H.J. Stam, T.B. Rogers, K.J. Gergen [1987]; R. Van Hezewijk [2000] и др.).

В широком смысле термин «теория» обозначает любую концептуальную репрезентацию или объяснение феномена. В многообразии подходов к определению теории в социальной психологии очень трудно найти какую-либо всех устраивающую логику. Одно из удачных определений социально-психологической теории дает C.W. Franklin: «Теории в социальной психологии представляют совокупность связанных понятий и предположений о социальном взаимодействии между людьми, индивидуальных процессах в ситуации социального стимулирования и социальных структурах в их отношении к индивидам» [1982, с. 28]. A.S. Reber определяет теорию «как связный ряд выражений, представляющих полную и последовательную характеристику точно определяемой области исследований с объяснением всех относящихся к ней фактов и эмпирических данных» [1995, с. 793]. В прагматическом психологическом контексте под теорией часто понимается «общий принцип или система связанных общих принципов, выдвигаемых в целях объяснения ряда известных фактов или полученных эмпирических данных» (там же).

Говоря о теориях в целом можно сделать два обобщения. Первое, все теории являются абстракциями. Любая теория является частичным объяснением; любая теория оставляет вне своих рамок определенные вопросы, фокусируясь на одних аспектах проблемной области, она опускает другие аспекты. Второе, все теории должны рассматриваться как конструкции.

Теории создаются людьми, а не предоставляются богом. «Теории представляют различные способы видения наблюдателями их окружения, но сами по себе они не являются реальностью» [Littlejohn, 1994, с. 22]. A. Kaplan пишет в этой связи «Формулирование теории не является просто раскрытием скрытых фактов; теория представляет собой способ рассмотрения фактов, организация и репрезентация их. ...Теория должна быть подобна миру Господа, но по существу она создает свой собственный мир» [1998, с. 309].

Несмотря на представленность определенных различий в вычленении структурных элементов теории, большинством авторов в качестве таковых выделяются понятия, определения или концептуализации и объяснения [Littlejohn, 1994, с. 22–24]. Значи-

мость процесса категоризации, концептуализации и объяснения для развития психологического знания несомненна. Т. Kuhn: «Ни ученый ни простой человек не научаются видеть мир разделенный по единично; и ученый и простой мирянин классифицируют целые области друг с другом исходя из изменений жизни» [1970, с. 111].

В зависимости от избранного ведущего метода концептуализации и объяснения традиционно различаются три типа теорий. «Теории, основанные на законах, предполагающие наличие причинной необходимости как воплощение духа научности. Они используют открытые законы, проясняющие универсальные причинные отношения между переменными. Теории, основанные на правилах, предполагающие наличие практической необходимости. Данного типа теории определяются, как более гуманистичные в силу того, что предоставляют людям возможность выбирать и изменять правила. Между этими двумя противоположными типами теорий часто ставят теории, основанные на системном подходе, претендующие на наличие логической связанности» [Littlejohn, 1994, с. 24]. По своей сути этот тип теорий концентрируется на выявлении логических отношений между элементами и утверждает наличие взаимосвязанности между событиями.

Несмотря на вполне обоснованную критику представленной трихотомии закона-правила-система, следует подчеркнуть полезность использования понятий закона, правил, систем как продуктивного способа классифицирования теорий. Проблема возникает лишь в том случае, когда они используются для разграничения форм объяснения.

Применительно к социально-психологической теории выделяется ряд специфических особенностей [Berkowitz, Donnerstein, 1982, с. 32–39]. В уже представленном выше определении социально-психологической теории подчеркивается, что она представляет собой «совокупность связанных понятий и предположений о социальном взаимодействии между людьми; индивидуальных процессах в ситуации социального стимулирования; взаимоотношения между индивидами и социальной структурой» [Franklin, 1982, с. 32]. Можно подчеркнуть, что по отношению к теории не существует ничего эксплицитно или имплицитно ограничивающего гибкость социального психолога в ее построении. Теории могут быть аксиоматическими, постулятивными, повествовательными, системными и т.п. Можно выделить лишь одно необходимое требование, обуславливающее принадлежность к теории – наличие ряда необходимых элементов.

Несмотря на постоянно присутствующий в социальной психологии процесс изменения и развития представлений можно со всей уверенностью выделить следующие основные элементы теории: «(1) постулаты, (2) теоремы, (3) номинальные определения, (4) операциональные определения и (5) представления, отождествляемые некоторыми исследователями с понятиями» [Chafetz, 1978, с. 48–51]. В отношении операциональных определений делается уточнение об их большей применимости в отношении исследований, нежели конструирования теорий.

Сопоставление различных точек зрения по поводу структуры социально-психологических теорий дает основание выделить следующие ее основные элементы: основоположения, номинальные понятия, предположения, представления и операциональные определения [Franklin, 1982, с. 32].

Любая социально-психологическая теория содержит некоторый ряд обобщений, лежащих в основании объяснительной системы, определяемых как основоположения. В некоторых теориях эти основоположения выводятся эксплицитно, в других – имплицитно. Несмотря на утверждаемую в рамках традиционного подхода предпочтительность эксплицитного выведения обобщений, даже в его рамках в некоторых случаях теоретик оказывается вынужденным полагаться на имплицитное выведение.

В современной социальной психологии и персонологии, особенно западной, существует достаточно широкое разнообразие различных подходов к теоретическим основоположениям. Их можно дифференцировать на общие и частные подходы к предме-

ту исследования. J.S. Chafetz утверждает, что «ученый может делать выводы (1) о реальности и о том, как он приходит к ее познанию; (2) наблюдении и измерении того, что исследуется; (3) упорядоченности универсума и наших способностях постигать его; и (4) связях между событиями» [1978, с. 34]. Все эти вопросы по своей природе социально-психологичны и требуют специального рассмотрения.

Другой ряд вопросов, по мнению J.S. Chafetz, связан с определением общего подхода к предметной области. Эти основоположения «требуют наличия в рамках предметной области одной или нескольких парадигм, определяющих, что должно быть изучено, какие вопросы должны быть поставлены и какие правила должны применяться для интерпретации» [1978, с. 34].

Данное утверждение является особенно продуктивным в ситуации сегодняшнего дня, характеризующейся наличием целого ряда достаточно продуктивных парадигм, позволяющих, в контексте интегративно-эклектического подхода, рассматривать предметную область с разных, даже диаметрально противоположных точек зрения, подходов, позиций, позволяя выявлять все новые и новые грани явлений. Тем более что становится очевидной отмеченная J.S. House мультипарадигмальность социальной психологии [1977]. Однако вне зависимости от существования в области двух или более систем основоположений и обобщений можно говорить о наличии ряда общих фундаментальных основоположений для социально-психологических теорий. Эти фундаментальные основоположения, как правило, принимаются без доказательства, не подвергаются эмпирической проверке и выполняют чрезвычайно важную функцию согласования основных положений теорий, позволяя конструировать проверяемые предположения.

Проверка гипотез является крайне медленным и кропотливым процессом, предполагающим разработку и применение очень тонких инструментов – тестов. Весь четырехзвенный процесс повторяется для формулирования новых вопросов и развития гипотез подобно строительству блочного дома. Рис. 2.1. иллюстрирует особенности гипотетико-дедуктивного метода.



Рис. 2.1 – Классический идеал науки [Littlejohn, 1994, с. 26].

В основе доминирующего в традиционных подходах гипотетико-дедуктивного метода лежит пять понятий – гипотеза, операционализация, контроль и манипуляция, открытый закон, и предсказание [Franklin, 1982].

Представленный классический подход к теории и исследованиям находится в традиции «познания как открытия» [Littlejohn, 1994, с. 27]. Однако эта традиция в науке не является единственной. Более того, она подвергается обоснованной критике со стороны представителей интерпретационной и критической традиций в психологии

(А.Г. Аллахвердян с соавт. [1998]; Е.Л. Доценко [1997]; Е.А. Климов [1999]; А.Н. Славская [1994]; С. Antaki [1988]; J. Arlow [1985]; A.P. Bochner [1985]; L. Darden [1986]; K.J. Gergen [1993; 1994; 1997]; R. Harre [1981; 1986; 1998]; N. Heather [1976]; Kern L.H, H.L. Mirels, V.G. Hinshaw [1983]; S. Kvale [1997]; M. Laljee [1996] и др.).

Многими авторами классическая традиция определяется как «старая парадигма» социальных наук, на смену которой приходит «новая парадигма» [там же, с. 27]. Менее претенциозным, по всей видимости, является дифференциация существующего поля теоретических подходов на «традиционную» и «альтернативную» парадигмы. Причем и в рамках традиционной парадигмы еще К. Lewin вычленял «Аристотелевскую» и «Галилеевскую» парадигмы. Называя предшествующую психологию как преднаучную, а ее подход Аристотелевским, К. Lewin подверг критическому рассмотрению характерную для него жесткую категоризацию, статистическое определение закономерности, фенотипический подход к психологии и описательную методологию. В качестве альтернативы он предложил конструктивный метод, опирающийся на следующие положения о: «(1) критериях закономерности, не зависящих от повторяемости; (2) приоритетной роли интерпретаций, основанных на взаимоотношениях событий по отношению к классификационным; (3) определении феномена, как существующего в континууме; и (4) методологии, утверждающей контролируемый эксперимент и количественные измерения» [Franklin, 1982, с. 285].

По отношению к конструктивному методу, названному Галилеевским подходом, Lewin утверждал, что доказательство закономерности зависит от «чистоты случая» и не обязательно от его частоты и повторяемости [1951, с. 393]. В отличие от Аристотелевского подхода к структуре науки, подчеркивавшего необходимость классификации событий в дискретные группы, Lewin выдвигает на первый план необходимость исследования функциональных отношений между событиями. Он считал, что наиболее важным является понимание основополагающих отношений и выявление функций, нежели структуры и содержания феномена. Феномен должен быть репрезентирован в континууме, и такая репрезентация будет более адекватно показывать сходства и различия феноменов по сравнению с дискретной категоризацией. Именно этот образ рассуждений позволил разработать систему, ставшую известной, как направление теории поля [1936; 1951].

Важно понимать, что теория представляет собой абстракцию реальности, но абстракцию, имеющую под собой некоторые основания в реальной практике. Практика оказывает влияние на теорию, также как и теория – на практику. Непосредственная практика, как и исследования, создают основания для формулирования теории. Процесс же развития теории предполагает постоянную проверку ее верности и формулирование новых гипотез и уточнений. Для «традиционалистов» эта проверка и уточнение представляют процесс развития гипотез о «реальном мире». Для «альтернативистов» – научно организованный процесс интерпретации фактов, поступающих из окружающего мира, направленный на понимание бесконечного потока событий.

Процесс развития теории предполагает проведение исследований, включающих: специальное исследование фактов, которые воспринимаются как заслуживающие внимания; проверку предсказательных возможностей теории или интерпретационной полезности; дальнейшее развитие и артикуляцию теории [Kuhn, 1970, с. 25–27]. Можно выделить три возможных способа изменения теорий. Развитие теории через ее расширение, предполагающее накопление знаний, продвижение от одного бита информации о реальности к другому посредством добавления новых понятий к старым. Развитие через интенсификацию, представляющее процесс разработки возрастающего более точного понимания отдельных понятий и аспектов. Иллюстрацией данного способа может служить углубление представлений в конкретной проблемной области, например понимании причинности конфликта. Третьим способом изменения теории является науч-

ная революция. Понятие, введенное Т. Kuhn, который утверждает, что «нормальная наука» представляет собой процесс разработки теорий через интенсификацию и экстенсификацию с относительным согласием по поводу взглядов и подходов к рассмотрению основополагающей природы реальности. В какой-то точке развития научное объяснение, сложившееся в рамках согласованных теоретических подходов начинает сталкиваться с экстраординарными фактами, противоречащими традиционным взглядам и подходам. С этого момента, по мнению Т. Kuhn, в развитии теоретического подхода начинаются кризисные тенденции, в конечном итоге приводящие к формированию нового подхода (там же).

В научной революции понятия и операции начинают концептуализироваться радикально отличающимся образом, требуя переопределения всей области знания. Предшествующие области исследований могут прекратить свое существование, им на смену могут прийти новые, а также новые сочетания старого и нового. По меткому замечанию Kuhn, «исследователь, окунувшийся в мир науки после научной революции, совершенно по новому начинает относиться к ее предшествующему состоянию» [там же, с. 111]. В этом контексте становится понятным, почему критики традиционных научных подходов столь легко называют свой подход «новой парадигмой», в то время как консерваторы относятся к термину «парадигма» с такой нелюбовью. Развивая на первых порах идею жесткой структурированности научной теории и необходимости четких критериев определения ее научности, в последующие годы Т. Kuhn существенно изменил свои взгляды в сторону плюрализма в научном знании [1974].

Критические отношения к существованию единственно верного научного метода людьми, добившимися существенных успехов в науке, свидетельствуют о том, что на сегодняшний день нет каких-либо общепризнанных оснований для утверждения об абсолютной точности, строгости, связности и объективности науки. Более того, как подчеркивает Brush в своей статье «Может ли быть оценена высшим баллом история науки?», наука не является «хорошей моделью для студентов», т.к. она может подорвать свой идеализируемый образ в глазах многих из нас [1974, с. 165].

Расширение и демистификация некоторых научных идей представлены в исследованиях по философии науки Р.К. Feysabend [1988]. Он разработал так называемую анархическую теорию знания. Отрицая какой-либо анархизм в истории политических наук, Р.К. Feysabend считает возможным использование понятия анархизма в эпистемологии и науке.

Его анализ истории развития науки находится в полном противоречии с рассуждениями К. Popper и Т. Kuhn. Р.К. Feysabend пишет: «Идея и метод, содержащие строгие, неизменные и абсолютно обязательные принципы, обуславливающие деятельность науки, встречают значительные сложности, когда сталкиваются с результатами исторических исследований – нет отдельного правила, каким бы гибким оно не было ...продуктивный и творческий ученый отрицает правила, преобразует их, поддерживает интуитивно формируемые гипотезы, работает и индуктивно и дедуктивно и работает иногда во имя единства, а иногда во имя плюрализма» [Фейсabend, 1986, с. 153]. И далее: «Одним из замечательных достижений недавних дискуссий в области истории и философии науки является осознание того факта, что такие события и достижения, как изобретение атомизма в античности, коперниканская революция, развитие современного атомизма (кинетическая теория, теория дисперсии, стереохимия, квантовая теория, постепенное построение волновой теории света), оказались возможными лишь потому, что некоторые мыслители либо сознательно решили разорвать путы «очевидных» методологических правил, либо непроизвольно нарушали их» (там же).



Специфика и потенциал научной теории раскрываются в ее функциях. В существующем многообразии подходов к определению функций теории одной из самых удачных, по нашему мнению, является систематизация, предложенная S. Littlejohn:

Функция организации и обобщения знаний.

Функция фокусирования.

Функция прояснения наблюдаемого.

Функция организации наблюдения.

Функция предсказания.

Функция контроля.

Генеративная функция [1994, с. 28–29].

Процесс построения научной теории основывается на научном методе, представляющем специальный подход к приобретению и переработке информации позволяющий исследователю критически оценивать события и факты окружающей действительности и детерминировать соответствие сформировавшихся объяснительных конструкций объективной реальности. Конечно же, понятие объективная реальность в контексте данной работы определяется как версия существующей реальности, максимально освобожденная от искажающих влияний субъективности. В традиционном научном подходе именно освобождение от искажающих влияний субъективности выступает в качестве необходимого условия более глубокого понимания исследуемого объекта.

Общая схема научного метода познания и построения научной теории, предложенная S.F. Mayer и K. Sutton, представлена на рис. 2.2. [1996, с. 20].

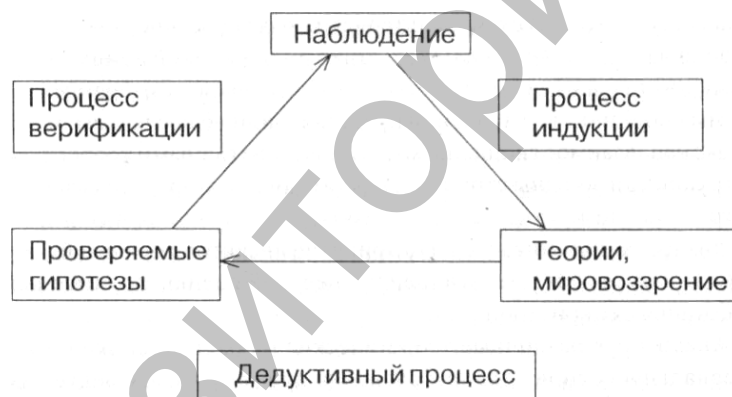


Рис. 2.2 – Схема научного метода познания и построения научной теории.

Сила научного метода заключается в предоставлении средств выхода за рамки представлений и словесных аргументов. В тоже время, позволяя преодолевать искажения субъективности, традиционный научный метод познания сам имплицитно содержит ряд самоограничений применительно к анализу социально-психологической феноменологии. Во-первых, постулятивно предполагается сама возможность посредством его постижения объективной реальности. Во-вторых, отнюдь не все виды психической активности доступны измерению. В-третьих, сама процедура измерения или верифицирования также создает предпосылки для искажений. Тем не менее, так как многие аспекты человеческого поведения измеряемы – открытые для наблюдения действия, физические реакции, эмоциональные переживания – и так как постоянно разрабатываются все новые средства их оценки, то в психологии считается полезным его использование, правда, в современной транскрипции, без абсолютизации результатов.

Более фундаментальное понимание сущности теории и процесса научного исследования не возможно без анализа их общетеоретических оснований, представленных на уровне метатеории, являющейся объектом философии науки.

Понимание того, что теоретическая конструкция может строиться в разных системах координат и на разном концептуально-понятийном фундаменте становится необходимым фундаментом для развития психологического понимания исследуемой феноменологии. Смещение акцентов к одному полюсу этой системы должно сопровождаться четким определением исходных оснований и, соответственно, ограничений принимаемых теоретическими построениями или теоретиком в отношении генерализации полученных результатов. В случае альтернативных теоретических построений речь должна вестись не о доказательстве верности одной из них над другой, а о дополнительных возможностях, предоставляемых избранием данной системы координат в углублении представлений об исследуемом феномене. Наконец, взаимоотношения между альтернативными теоретическими конструкциями должны строиться в форме диалога, предполагающего как конструктивную критику исходно взятых ограничений, так и принятие актуализированных инсайтов. Но принятие инсайтов должно обязательно сопровождаться соответствующей процедурой оценки, полагающейся на выработанные ее критерии.

Анализируя различные теоретические подходы, необходимо иметь критериальную основу для их сравнения друг с другом. Следует иметь в виду, что нет совершенных теорий, каждая из них обладает как достоинствами, так и недостатками. Тем не менее, можно говорить о ряде критериев оценки с позиций идеальной теории. В числе таковых S.W. Littlejohn предлагает:

Оценку возможностей теории, которые определяются, прежде всего, ее современностью и содержательностью, способностью к широкой генерализации.

Оценку соответствия теории, предполагающую выяснение того, являются ли эпистемологические, онтологические и аксиологические выводы соответствующими содержанию и методам, используемым теорией.

Оценку эвристической ценности, определяющей обладает ли теория потенциалом стимулирования новых исследований и обобщений.

Проверку валидности, отражающую в широком смысле истинность теории. Конечно же, истинность не понимаемую как абсолютную и неизменную.

Оценку экономичности, часто ассоциируемой с ее логической простотой. При условии валидности двух или более теорий, лучшей называется та, которая более компактна, логически проста и определена. Примером подобного рода простоты может служить теория когнитивного диссонанса, как наиболее просто и логически обоснованно демонстрирующая идею соответствия [1994].

C.W. Franklin предлагает ряд дополнительных критериев – операционализируемость и эмпирическую адекватность [1982]. В зависимости от используемой в теоретизировании стратегии многие построения основываются на измерении. Для многих эксплицитно структурированных теорий это не является проблемой в силу связанности используемых понятий с аспектами анализируемой «реальности». Однако тут есть и ряд проблемных вопросов, связанных с определением эпистемологических и онтологических оснований теории, многообразие которых уже было представлено выше. Эти же основания определяют объект исследования и избираемый инструментарий, а также процедурные нюансы. Правда, следует отметить, что в современной экспериментальной социальной психологии измерения являются скорее нормой, чем исключением.

K.R. Hoover обсуждает два способа обращения с переменными, создающими сложности для операционализации: подстановку и разделение. Подстановка предполагает описание другой переменной, которая изолирует ключевые аспекты понятия и рассматривает их очень похожим для многих людей способом. Разделение означает расчленение понятия на ряд его обособленных характеристик, изучение каждой характеристики по отдельности и последующее их комбинирование в единое целое в целях получения одного измерения понятия. В случае подстановки для операционализации возможно выделение характери-

стики, которая разделяется большинством членов той или иной социальной группы. В случае разделения исследуются отдельные характеристики представителей данной группы, а затем строится некая общая модель [1980].

Другой большой для социальной психологии проблемой является операционализация объекта, который не удастся или сложно измерить. Уже в течение более четверти века исследователи дебатировали в отношении необходимости операционализации. В качестве основных аргументов выдвигаются: «(1) специфическая природа социальных переменных; (2) сложность вычленения из социального универсума отдельных переменных; (3) невозможность строгого, недвусмысленного схватывания сути наблюдаемых явлений с помощью теоретических понятий; (4) отсутствие общепризнанных методов разрешения теоретических противоборств» [Bochner, 1985].

Несмотря на всю сложность нахождения компромисса по обсуждаемому вопросу не вызывает сомнения лишь то, что теория должна быть исследуемой. Тем не менее, исследуемость не обязательно связана с наличием высоко развитых инструментов, техник и процедур. Часто оказывается достаточным и использование простых, но доказавших свою правомерность процедур теоретического анализа.

Эмпирически адекватная теория характеризуется тесной взаимосвязью между предположениями и наблюдаемыми явлениями. В то время как теория может являться логически и операционально адекватной, критерии эмпирической адекватности должны быть сформулированы при условии присутствия в теории осуществимой объяснительной схемы. «Многие социально-психологические теории, – как отмечает С.В. Franklin, – кажутся правдоподобными и обладающими существенными достоинствами, но не получили необходимых обоснований их теоретическим выводам» [1982, с. 6].

Безусловно, теория должна выдержать все возможные проверки на подтверждение своей адекватности [Kuhn, 1970]. Также не вызывает сомнений и необходимость тесного единства теоретических построений с их эмпирической проверкой, предполагающей интерпретацию результатов исследования. Другое дело, что проблема критериев научности именно социально-психологических фактов, как и сама проблема научности содержания социальной психологии все еще остается дискуссионной и зависимой от методологических оснований. Именно дефекты методологических оснований и создают подоплеку для артефактов эмпирических исследований.

Понимая, что исследование, кажущееся без изъянов сегодня, может оказаться, обладающим существенными изъянами завтра, L. Freese и M. Roseach утверждают, что «не проверенные, правдоподобные, альтернативные интерпретации характеризующиеся: (1) теоретическим содержанием и данными о искажающих влияниях; (2) теоретическим содержанием и данными пригодными для исследования проблемы; и (3) демонстрацией того, как могут проявляться искажающие влияния в ситуации экспериментального исследования, должны быть выдвинуты в качестве вторичной или альтернативной гипотезы» [1979, с. 199].

Безусловно, конструируемость теорий обуславливает их зависимость от концептуально-критериальных оснований, которые, в свою очередь, зависят от методологических позиций и мировоззрения как соответствующего научного сообщества, в парадигмальных координатах которого работает автор, культурно-исторических условий, наконец, индивидуальных предпочтений и особенностей.

## **2.2. Соотношение эксплицитно и имплицитно-структурированного теоретизирования в психологическом знании**

Диатропика парадигмальных координат в современной психологии соседствуете диатропикой способов теоретизирования, представляющих собой сформировавшуюся в их рамках систему критериев выведения и обоснования научности предлагаемой теоретической конструкции (C. W. Franklin [1982]; D. Gentner [291]; C. Schrag [1967]; P. Van Geert, L.P. Mos [1991]; R. Van Hezewijk [2000]).

В рамках способов теоретизирования можно вести речь о трех альтернативных способах теоретизирования – эксплицитно структурированном, имплицитно структурированном и смешанном или интегративно эклектическом.

Первая и наиболее общая дифференциация способов теоретизирования предполагает их членение на эксплицитно и имплицитно структурированные. Под «имплицитно структурированными теориями» обычно понимаются теории, характеризующиеся присутствием всех необходимых элементов теории, но слабо или полностью не детализированных или конкретизированных, а также слабо структурированных в плане детерминированности или материализации обсуждаемого феномена» [Franklin, 1982, с. 39]). В противоположность им «эксплицитно структурированные теории представляют теоретические формулировки, характеризующиеся присутствием детализации и конкретизации элементов представленной теории, а также их легкой конвенциональной эмпирической проверкой» (там же).

Смысл предложенной дифференциации способов теоретизирования связан, прежде всего, с определением исходных эмпирических оснований, достаточных для построения научной психологической теории. Если все выводимые теоретические положения должны быть построены на определенных эмпирических основаниях – речь идет об эксплицитно структурированных теориях, если это требование не обязательно и проверяться могут лишь фрагменты – об имплицитно структурированных. При внешней простоте под этим членением кроется фундаментальная психологическая проблема – обязательно ли исчерпывающее эмпирическое основание? Если да, то возможно ли оно в принципе в отношении всей психологической феноменологии? Если нет, то на каком основании?

История борьбы за конституирование статуса научности наложила свой отпечаток на развитие социально-психологической теории. Вынужденность обращения к естественнонаучной, а точнее позитивистской методологии предопределила доминирование соответствующей схемы как конструирования, так и доказательства верности или «объективности» теории. Причем, применение этой методологии теоретического доказательства к весьма отличному от естественнонаучного объекта, приводило к многочисленным натяжкам, искусственности и противоестественности в построении процедуры эмпирического подтверждения. Когда совершенно очевидный, полностью наблюдаемый факт буквально вбивался в жестко ограниченные рамки лабораторного эксперимента, направленного на доказательство «объективности» теоретического построения. Данный методологический подход оставался приоритетным в социальной психологии вплоть до середины 1950-х годов, как в бихевиористской, так и в когнитивной социально-психологических традициях. И понадобилось более четверти века для признания многими социальными психологами легитимности имплицитно структурированных теорий (C.W. Franklin [1982]; D. Gentner [1983]; R. Harre, L. Langenhove [1995; 1999]; M. Michael [1997]; C. Schrag [1967]; Van Hezewijk [2000] и др.).

При ознакомлении с имплицитно структурированной социально-психологической теорией можно ожидать встречи с рядом установленных постулатов, номинальных понятий, теорем и представлений. С другой стороны, эксплицитно структурированные теории обладают детализированной и конкретизированной формой, демонстрирующей

все теоретические элементы наглядно различимые читателем. Для данного типа теорий наиболее характерной является форма дедукции, хотя могут быть представлены и индукция и ретродукция. В представляемом ниже обсуждении приводятся четыре формы эксплицитного теоретизирования: индукция, дедукция, ретродукция и абдукция.

К эксплицитно структурированным теориям относят индукцию, дедукцию и ретродукцию [Franklin, 1982], а также в качестве особой, выделяющейся разновидности – абдукцию [Есо, 1983].

Индукция представляет собой форму теоретизирования, включающую установление закономерных отношений между элементами, конструирование понятий и разработку обобщений, объясняющих эмпирическую повторяемость. Она предполагает конструирование теории через аккумуляцию и суммирование разнообразных исследований. В ее основе лежит стратегия перехода от частного к общему, при предположении, что общее объяснит частное. В процессе индукции осуществляется процесс прохождения эмпирическими данными через номинальные определения и представления к основным выводам в отношении исследуемого феномена или явления. Общая логика дедукции представлена на рис. 2.3.



Рис. 2.3 – Схема индуктивного теоретизирования.

Имея широкое распространение в эмпирической психологии, оперирующей большими объемами первичных данных, индукция часто выступает в качестве достаточного основания для утверждения о наличии определенной закономерности или тенденции. Самым уязвимым ее аспектом является обоснование исчерпывающих оснований для вынесения суждения о выявленном факте.

При внешней предпочтительности такого рода теоретизирования у него имеется и ряд существенных слабостей, приводящих к искажениям. К числу достоинств подобного теоретизирования можно отнести его тесную связь с реальным миром, фиксацию эмпирической повторяемости и основанность на объяснительных схемах. В то же время в них обнаруживается ярко выраженная детерминированность содержания понятий и конструируемых обобщений наблюдаемым. Другим уязвимым аспектом является оторванность от других теоретических построений и проблемных областей. Проблемными являются операционализация, а так же валидность и надежность измеряемых понятий. Исследователь, ориентирующийся на использование индуктивного метода, меньше всего сомневается в нахождении теоретических понятий в реальном мире (правил соответствия между номинальными определениями и операциональными определениями), т.к. его теоретические построения основываются на наблюдаемой эмпирической повторяемости. По существу индукция представляет собой механическую операцию, контекст которой составляют многочисленные описательные факты и обобщения, комбинируемые друг с другом. Более того, т.к. основной целью индукции является предоставление общих принципов объяснения наблюдаемых явлений, весьма низкой становится возможность объяснения побочных эффектов и не предусмотренных отношений между фактами. Это и приводит к часто имеющему место частичному объяснению феномена, причем с предубежденной точки зрения.

Как отмечает С.W. Franklin, «индуктивное теоретизирование может являться источником предубеждений, порождаемых рядом источников, включая (1) недостаток знаний об исследуемом явлении у обследуемых, (2) особую ценность для них определенного подхо-

да, (3) преувеличение информированности людей об анализируемом явлении, (4) что сформировавшееся у них отношение носит устойчивый характер» [1982, с. 40].

Другой формой эксплицитно структурированного теоретизирования широко распространенной в социальной психологии и персонологии является дедукция. Она предполагает продвижение от общего к частному. Дедуцирование в процессе конструирования теорий предполагает первоначальное формулирование абстрактных понятий и постулатов, из которых выводятся предположения более низкого порядка, которые и подвергаются проверке. Наиболее часто используемыми элементами дедуцирования являются эксплицитно установленные понятия, постулаты, предположения и лишь иногда – операциональные определения. Другими словами, в дедуктивной теории исследователь представляет четко очерченную структуру, мало беспокоясь о вовлечении воображения читателя. В качестве примеров такого рода теорий можно привести теорию когнитивного диссонанса L. Festinger [1957], различные теории атрибуции (Heider, Kelly и т.п.), а также межличностной аттракции. Общая логика дедукции представлена на рис. 2.4.



Рис. 2.4 – Схема индуктивного теоретизирования.

В последнее время популярность такого рода теоретизирования особенно возросла в связи с ростом критического отношения к продуктивности применения естественнонаучного подхода к анализу социальных феноменов [Freeman, 2000]. Рост популярности индуктивного теоретизирования связан, во-первых, с большей свободой в выборе исследовательской проблематики, и, во-вторых, с предоставлением возможности исследователю продуцировать (с последующим эмпирическим подтверждением) инсайты.

В то же время, предполагаемая индуктивным теоретизированием обязательная эмпирическая подтверждаемость теоретических построений вносит и определенные ограничения связанные, прежде всего с тем, что далеко не все идеи могут быть эмпирически подтверждены средствами позитивистски ориентированной методологии.

Наиболее принятым в классической психологической науке является гипотетико-дедуктивный метод, представляющий процесс формулирования гипотез или теорий посредством дедуцирования их значений и их последующей проверки. В случае подтверждения теории в наблюдении последующие действия не предпринимаются, в случае же не подтверждения теория либо изменяется, либо заменяется другой [Hollis, 1996, с. 365–366]. Общая схема процесса гипотетического дедуцирования приведена на рис. 2.5.

Однако и в рамках гипотетико-дедуктивного метода остается комплекс нерешенных вопросов, связанных, прежде всего, с определением необходимых эмпирических оснований для доказательства истинности предлагаемого вывода, а также невозможностью выхода за рамки контекстуально присутствующей исходной теоретической модели. Причем модели, задающей как характер теоретизирования, так и сбора эмпирических данных.

Образуется своеобразный порочный круг, проявляющийся в том, что, во-первых, сама гипотеза сковывает исследователя и формирует его определенную несвободу, во-вторых, ограниченность возможностей эмпирического исследования накладывает свой отпечаток на формулирование гипотез, в-третьих, необходимость эмпирического подтверждения не позволяет исследователю браться за круг вопросов, связанных с изуче-

нием не операционализируемых и не верифицируемых фактов и явлений, пронизывающих социальное бытие человека. Доминирование гипотетико-дедуктивного метода привело к тому, что на сегодняшний день в психологическом знании накоплены огромные массивы эмпирически подтвержденных гипотез, мало что дающих для углубления понимания человеческой сущности.

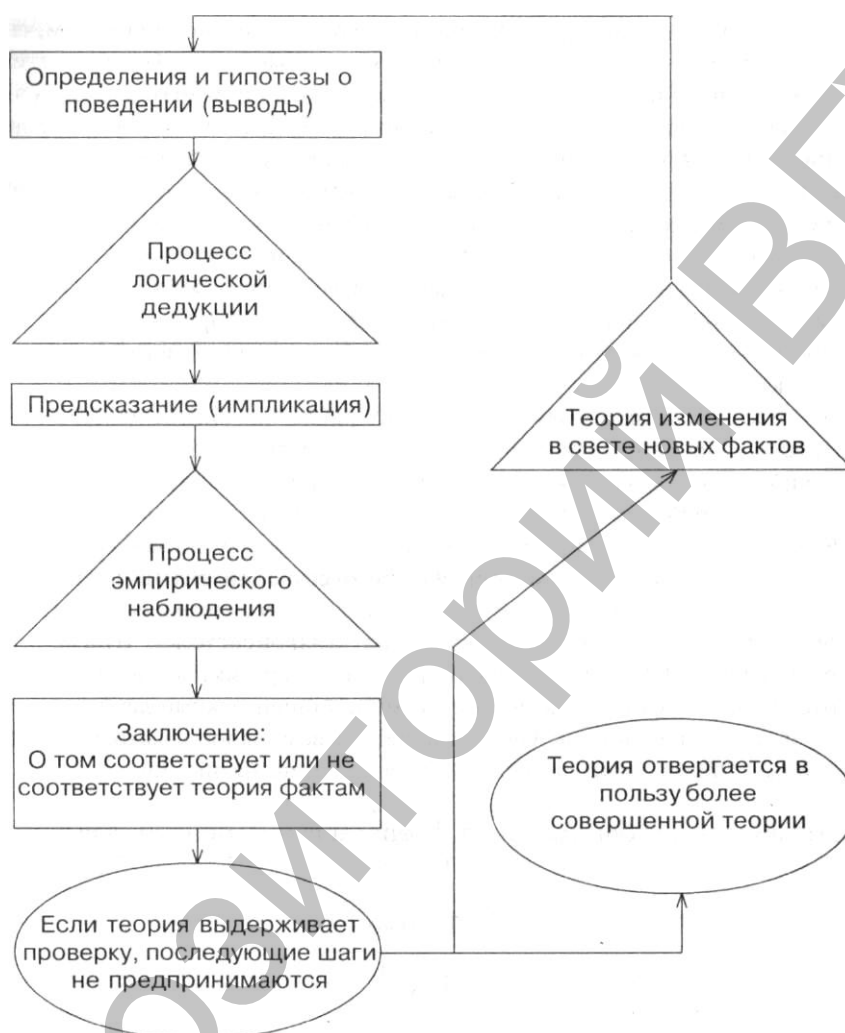


Рис. 2.5 – Гипотетико-дедуктивное теоретизирование.

Осознание ограниченности как индуцирования, так и дедуцирования в эксплицитном теоретизировании приводит к появлению ретродукции. Ретродукция представляет собой совершенно иной тип эксплицитно структурированных теорий. Она включает как элементы индукции, так и дедукции. С. Schrag [1967] определяет ретродукцию как «технику последовательного приближения, посредством которой теоретические понятия и выводы приводятся в более точное соответствие с реальностью, сохраняя логическую последовательность, предполагаемую дедуктивной системой» [Приводится по: Franklin, 1982, с. 42]. В случае ретродукции теоретик постоянно балансирует между теоретическими интересами и эмпирическими данными, но в отличие от индукции в ней предполагается и возможность выхода за рамки данных. Общая логика ретродукции представлена на рис. 2.6.



Рис. 2.6 – Схема ретродуктивного теоретизирования.

На практике ретродукция имеет место в случае, если на основе анализа эмпирических данных исследователь выводит новые предположения, в них не представленные, и проверяет их. Безусловно, ретродукция, наряду с достоинствами индукции и дедукции включает и их недостатки, проявляющиеся, опять-таки, во-первых, в невозможности объять необъятное, т.е. всю совокупность феноменологии, и, во-вторых, ограниченность рамок уже сконструированной теории. Последнее определяет общую ограниченность всех представленных выше способов эксплицитно структурированного теоретизирования – привязанность к эмпирической проверке и, как следствие, несвободу в продуцировании творческих инсайтов, выходящих за рамки сконструированной теории.

Попытка преодоления этого ограничения представлена в абдукции, введенной У. Есо, в контексте особенно бурно развиваемых в последние годы направлений исследований, связанных с анализом текстов – дискурсного анализа, герменевтики и т.п.[1983]. Через все теоретические работы У. Есо проходит идея отсутствующей структуры. Отсутствующей структуры в том смысле, что сознанию вообще, а тем более сознанию интерпретирующему, т.е. имеющему дело со знаковым материалом, не дана реальность, стоящая за знаками. Более того, Есо ставит вопрос о возможности отсутствия какой-либо реальности вообще в привычном нам смысле. Он рассматривает понимание знаков как абдуктивный вывод. Трактовка знака как выводного процесса достаточно широко распространена в современной семиотике [Портнов, 1994, с. 223]. Однако у Есо присутствует ряд существенных дополнений, связанных с его методологией. Общая логика абдуктивного выведения представлена на рис. 2.7.

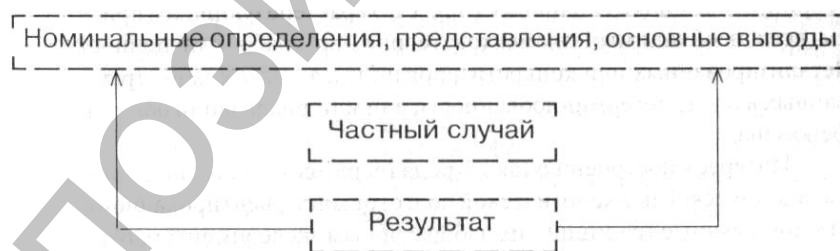


Рис. 2.7 – Схема абдуктивного теоретизирования

В случае абдукции рассуждение идет от наличного результата, связанного с тем или иным знаком к постулированию правила, т.е. номинального определения, представления, основного вывода. Частные случаи либо не имеют существенного значения либо вовсе могут отсутствовать в опыте. В отличие от индукции здесь движение от знака-результата к правилу значению покоится на очень неопределенном, но эвристичном механизме вывода. Но и как в случае индукции результат недостаточен для абсолютно верного вывода. У. Есо разработал ряд вариантов абдуктивного вывода [1983, с. 66–76]. В случае «креативной абдукции» правило значение вырабатывается *ex novo*, т.е. изобретается интерпретатором. Условием креативной абдукции является владение исследователем «кодами», с помощью которых организовано знание. Если



они присутствуют в сознании интерпретатора, то знание становится «открытым» (*opera aperta*) в том смысле, что появляется возможность в его принципиально бесконечном толковании. Определенное значение для результатов работы понимающего сознания имеет то, как устроены сами коды и насколько их устройство и принцип функционирования известны самому интерпретатору. В своих теоретических построениях Есо придерживается идеи имплицитности языкового и метаязыкового сознания.

Несмотря на кажущуюся явную ненаучность, в традиционном понимании этого слова, абдукции, именно ее многомерная креативность, создает хорошие предпосылки для развития как идей диатропики, так и интегративной эклектики. Уязвимость абдукции проявляется в ее привязанности к интуиции исследователя-интерпретатора, а также сложности доказательства, что выявленный код охватывает всю совокупность исследуемой феноменологии.

Осознание присущих эксплицитно структурированному теоретизированию ограничений привело к росту популярности имплицитно структурированного теоретизирования. В последние годы увеличилось количество теорий, относящихся к данному типу, т.е. характеризующихся присутствием всех необходимых элементов теории, но слабо или полностью не детализированных или конкретизированных, а также слабо структурированных в плане детерминированности или материализации обсуждаемого феномена.

Интерес к построению такого рода теорий со стороны исследователей с академической психологической подготовкой, ориентированной на естественнонаучные традиции с их лабораторным экспериментом, отработанными методами, статистическими методами анализа и т.д. должен вызывать на первый взгляд удивление. Объединяющим основанием для принятия имплицитно структурированных теорий явилось растущее понимание специфики социально-психологических феноменов и недоступность живой реальности человеческих отношений традиционной естественнонаучной методологии. В этом контексте представляется полезным анализ способов теоретизирования, не вписывающихся в эксплицитную логику.

При всем разноречии различных исследователей в типологизации имплицитно структурированных теорий, можно с достаточной определенностью выделить следующие основные способы имплицитно структурированного теоретизирования: описательно-разъяснительные теории; сензитирующие теории; и теории аналитической индукции [Franklin, 1982, с. 44–46].

Описательно-разъяснительный или дескриптивно-экспликативный способ теоретизирования был предложен Н. Blumer [1969]. Он представляет схему доказательства, основанную на означенных, описательных представлениях и иллюстрациях феноменов в такой форме, чтобы у читателя имелась возможность их интерпретации в категориях собственного опыта. Это предполагает активное участие заинтересованного читателя в конструировании теории.

Возможность личного участия в конструировании теории является особенно значимой для процесса презентирования подобного рода теорий. По мере "участия" читателя в дескриптивно-экспликативной теории, как бы добавляется новое измерение, часто приводящее к несогласию, конфликтам, альтернативным объяснениям, компромиссам и т.п. Это обусловлено, прежде всего, тем, что читатель привносит и оперирует другим опытом и своим восприятием ситуации. Данная особенность определяет динамическую природу дескриптивно-экспликативных теорий. Блестящим примером такого рода подхода является книга «Мышление, самость и общество» G. Mead [1974], представляющая тончайшие аспекты символического интеракционизма через участие читателя в конструировании теории.

Вторым способом является сензитирование, названное после Н. Blumer «сензитирующими построениями или концептами», являются теориями, формируемыми при не-

посредственном контакте с «существующими» свойствами и качествами исследуемого феномена [1969]. В отличие от дескриптивно-экспликативного теоретизирования, сензитирование не предполагает участия читателя в конструировании теории [Franklin, 1982, с. 45]. Теория раскрывается в процессе прогрессирования читателя в концептуализации и исследовании анализируемого феномена. В этом смысле теоретизирование значительно более структурировано по сравнению с дескриптивно-экспликативным. Начиная с описания полученного опыта и наблюдений, сензитирование развивается по направлению, определяемому используемой исследовательской техникой и эмпирическими данными, полученными при ее посредстве. Такого рода теоретизирование процессуально по своей природе [Adler, Adler, 1980, с. 43]. Примерами такого рода теоретизирования являются теории, разработанные Н. Becker [1984], S. Cavan [1966], S. Wright [1986] и др. Хотя этот тип теоретизирования преимущественно ассоциируется с интеракционистским направлением в социальной психологии, в последние годы он получил распространение и в экзистенциально-феноменологической традиции [Woolfe, Dryden, 1996].

Третьим способом является аналитическая индукция, представляющая наиболее структурированной из всех представленных типов и эксплицитно и имплицитно структурированных способов теоретизирования. Аналитическая индукция предполагает построение универсальной теории, пригодной для анализа всех случаев проблемной области. Тем не менее, существенным ограничением данного способа теоретизирования является его основанность на эмпирии и подчиненность натуралистической линии наблюдения [Franklin, 1982, с. 45]. Наиболее известным примером такого рода теоретизирования является теоретическая стратегия, разработанная Флорианом Знанецким, выделявшим следующие необходимые шаги аналитической индукции:

1. Приблизительное определение феномена.
2. Гипотетическое объяснение феномена.
3. Исследование одного из случаев, предполагаемых гипотезой для выяснения его соответствия гипотезе.
4. Переформулирование гипотезы при необходимости, либо переопределение или исключение феномена.
5. Достижение практических результатов и переформулирование гипотезы в случае получения исключений из гипотезы.
6. Продолжение переформулирования гипотезы до момента установления универсальных правил.
7. Включение в плоскость анализа случаев из других сопряженных проблемных областей [там же, с. 46].

Многие имплицитно структурированные теории, принимая форму аналитической индукции, детерминируются необходимостью прохождения через ряд последовательных шагов, в свою очередь, проверяющих заранее сформулированные гипотезы и универсальные объяснения, что находится в противоречии с достаточно утвердившимся в социально-психологической среде мнением о непригодности подобного подхода к анализу социального поведения. Наиболее отличительной чертой такого теоретизирования является возможность неоднократного переформулирования гипотез, а также продолжение последующего анализа даже по достижении видимости универсального объяснения. Обобщенный анализ возможностей и ограничений эксплицитно и имплицитно структурированных способов теоретизирования представлен на рис. 2.8.

Эксплицитные	Наименование (представители)	Характеристика и возможности	Ограничения
	Индукция Piers	Аккумуляция и обобщение результатов эмпирических исследований по принципу от частного к общему	Ограниченность широкого охвата исчерпывающей эмпирии для обобщений более глобального порядка
Имплицитные	Дедукция Beson	Формулирование абстрактных понятий и постулатов из которых выводятся предположения более низкого порядка подлежащие проверке по принципу от общего к частному	Ограниченность возможностей проверки на эмпирическом уровне широкого уровня обобщений
	Ретродукция Piers	Сочетание индукции и дедукции в процессе последовательного приближения к теоретическому обобщению по принципу от общего к частному и от полученного частного к новому общему	Временная и возможностная ограниченность проверки широкого уровня обобщений
	Абдукция Piers, Eco	Схватывание кода взаимосвязи эмпирических данных при невозможности их исчерпывающей проверки	Возможность «схватывания» неточного кода и сопряженная с ней необходимость постоянных уточнений
Имплицитные	Дискрептивная экспликация Mead, Blumer, Denzin, Hewitt	Построение теории в форме диалога с заинтересованным квалифицированным читателем, позволяющее оперировать абстракциями очень широкого порядка	Возможность субъективности вследствие эмоционального отношения и авторитетности теоретика
	Сензитивное Blumer, Wright, Cavan, Woolfe, Dryden	Прогрессирование в концептуализации и исследовании анализируемого феномена	Возможная субъективность вследствие кажущейся логической последовательности и авторитетности теоретика
	Аналитическая индукция Флориан Знанецкий	Расширение теоретического объяснения за счет его экстраполяции на пограничный класс феноменов	Необходимость генерализации обобщений на все новую феноменологию при вероятности появления фактов, не объясняемых в принципе с позиций теории, что служит критерием ее неадекватности

Рис. 2.8 – Ограничения и возможности эксплицитно и имплицитно структурированного теоретизирования.

Представленный сопоставительный анализ эксплицитных и имплицитных способов теоретизирования, по существу, отражает историю попыток научного сообщества в поиске обоснований научности выявленного нового знания для последующей фиксации и трансляции в культуре. В этой истории зафиксированы стремления человечества к нахождению новых способов выведения и конституирования научного знания точно также, как и неудовлетворенность их ограниченностью.

Присущая эксплицитно структурированному теоретизированию ориентированность на эмпирическую строгость и исчерпываемость с неизбежностью формирует ограничения для нового инсайтирования, не вписывающегося в очерченные им рамки научности, тем самым, сдерживая дальнейшее прогрессирование.

Необходимость генерализации обобщении на все новую феноменологию при вероятности появления фактов, не объясняемых в принципе с позиций теории, что служит критерием ее неадекватности.

Найденный выход в форме имплицитно структурированного теоретизирования, освобождая исследователя от оков необходимости абсолютно полного эмпирического подтверждения, создает сложности в обосновании подлинной научной достоверности, в силу присутствия потенциального опровержения глобальности найденного объяснения каким-либо непредвиденным фактом.

Очевидно и то, что ни эксплицитное ни имплицитное структурирование теории не является единственно верным, как не вызывает сомнений и то, что любая их редукция принципиально невозможна. Следовательно, выход один – использование конструктивных возможностей обоих способов теоретизирования, предполагаемое интегративной эклектикой.

Разработка как эксплицитно, так и имплицитно структурированных теорий предполагает достаточно тщательную их проверку. На практике эта проверка, как и проверка научности теории вообще, представляет довольно сложную и скрупулезную процедуру.

Тем не менее, несмотря на серьезную проработку вопроса проверки адекватности теоретизирования в плане обеспечения его научности, многие вопросы являются нерешенными. Первая сложность связана с тем, что выделение какого-либо феномена в качестве объекта анализа возможно лишь при условии его гипотетической взаимосвязанности со многими другими феноменами. Дополнительные осложнения возникают в связи с очевидной констатацией необходимости рассмотрения взаимодействующих в исследовании людей как открытых и динамических систем, обладающих различными и многочисленными контекстами интерпретации происходящего, обусловленными как личностными, так и ситуационными особенностями. В современных условиях в качестве возможного решения данной проблемы используются различные процедуры факторного анализа. Однако даже при наличии нереалистического оптимизма нельзя переоценивать их возможностей.

Другим сложным вопросом является определение свойств понятия или объекта, который должен исследоваться. При его определении необходимо четко фиксировать отнесенность к плоскости индивидуальной или коллективной, т.е., в терминологии R. Sapsford, «интерличностной или интраличностной» [Sapsford с соавт., 1998, с. 65]. Причем сложность этого отнесения обусловлена еще и тем, что индивидуальная сущность, являясь продуктом социального окружения, содержит в себе в снятом виде незримое присутствие этого окружения. Еще более сложные проблемы возникают при исследовании коллективных феноменов – как их оценивать? Как пересекаются и интегрируются индивидуальные сущности участников группы друг с другом и т.п.

Еще одна сложность получения адекватности информации связана с тем, что сам опрашиваемый часто не является адекватным в вынесении ответов на поставленные вопросы в силу собственной субъективности и отсутствия каких-либо объективных оснований для самохарактеристики. Как это ни парадоксально в ответах представлена всего лишь версия возможных интерпретаций с позиции предположительной оценки самого себя. Суть проблемы заключается в том, что у отвечающего отсутствует устойчивое, всеобъемлющее представление о самом себе. Присутствует всего лишь версия самого себя, причем версия привязанная к ситуации опроса.

В проверке имплицитно структурированных теорий, таких, как сформулированные Mead, Blumer, Bandura, Harre, J.I.C. Выготским и др. исторически также применялся естественнонаучный подход. Социальные психологи сосредоточенно изучали возможности проверки этих абстрактных основоположений и понятий, предположений и представлений, имеющих крайне высокий уровень генерализации. Трудность решения по-

добной задачи связана с выбором концептуальной модели ее решения. Если теория обладает высоким уровнем генерализованности, то следует ли подвергать эмпирической проверке все ее частные случаи или следует остановиться только на главных? Является ли достаточным естественное наблюдение? Следует ли использовать одни и те же методы и к конструированию и к проверке такого рода теорий?

Представленный сопоставительный анализ эксплицитных (индуктивное, дедуктивное, ретродуктивное и абдуктивное) и имплицитных (дескриптивно экспликативного, синзитированного и аналитико-индуктивного) способов теоретизирования и проверки их научности или «объективности», по существу, отражает историю попыток научного сообщества в поиске обоснований научности выявленного нового знания для последующей фиксации и трансляции в культуре. В этой истории представлены стремления человечества к нахождению новых способов вывода и конструирования научного знания, точно так же, как и неудовлетворенность, их ограниченностью (J.S. Coleman [1994]; C.W. Franklin [1982]; S.L. Littlejohn [1994]; I. Lakatos [1978]; B. Markowsky [1996; 1997]; I.I. Mitroff, R.H. Kilmann [1977]).

### **2.3 Проверка научности в эксплицитно и имплицитно структурированном теоретизировании**

Разработка как эксплицитно, так и имплицитно структурированных теорий предполагает достаточно тщательную их проверку. На практике эта проверка, как и проверка научности теории вообще, представляет довольно сложную и скрупулезную процедуру. Причем, имеется весьма существенная специфика в отношении проверки как эксплицитно структурированных, так и имплицитно структурированных теорий. Отсутствие каких-либо отечественных социально-психологических аналогов рассмотрения принципов и процедуры проверки обоснованности и адекватности теоретических построений обуславливают необходимость более подробного рассмотрения данного вопроса.

Прежде чем приступить к проверке и построению эксплицитно структурированных теорий социальный психолог должен четко определить значение, придаваемое потенциальным или актуальным данным. Придавание значений данным включает дифференциацию имеющейся информации на необходимую и достаточную для решения поставленной задачи. По существу это означает, что понятие, разработанное в рамках эксплицитно структурированной теории, должно быть определенным, что, в свою очередь, предполагает обозначение и классификацию наличных единиц информации. Н. Blumer подчеркивает, что определение понятий включает «специальные и фиксированные процедуры, предназначенные для обособления стабильного и определенного эмпирического содержания и проявления его в операциональных определениях, экспериментального конструирования понятий и их количественных индексов» [1969, с. 145]. Таким образом, без нахождения необходимых понятий и определенных единиц анализа в реальности эксплицитно структурированная теория не может быть в принципе проверена.

Процесс нахождения этих единиц анализа в зависимости от избранного методологического основания является достаточно сложным. Одной из сложнейших процедур является процедура обоснования валидности сконструированных понятий, их свойств и уровней измерений, используемых в процессе определения. Так, например, определение понятия «фрустрация» может быть произведено посредством анализа ответов опрашиваемых на специально сконструированные опросники или через манипулирование социальной ситуацией в лабораторных условиях. Возникает самый существенный вопрос - измеряется ли как в первом, так и во втором случае именно фрустрация, а не что-либо иное? Этот вопрос особенно сложен для социальной психологии потому, что фак-

тически имеющиеся в распоряжении инструменты позволяют измерять лишь очень небольшую часть исследуемой реальности.

Выделение какого-либо феномена в качестве объекта анализа возможно лишь при условии его гипотетической взаимосвязанности со многими другими феноменами. Дополнительные осложнения возникают в связи с очевидной констатацией необходимости рассмотрения взаимодействующих в исследовании людей как открытых и динамических систем, обладающих различными и многочисленными контекстами интерпретации происходящего, обусловленными как личностными, так и ситуационными особенностями. В современных условиях в качестве возможного решения данной проблемы используются различные процедуры факторного анализа. Однако даже при наличии нереалистического оптимизма нельзя переоценивать их возможностей.

Другим сложным вопросом является определение свойств понятия или объекта, который должен исследоваться. При его определении необходимо четко фиксировать отнесенность к плоскости индивидуальной или коллективной, т.е., в терминологии R. Sapsford, «интерличностной или интраличностной» [1998, с. 65]. Причем сложность этого отнесения обусловлена еще и тем, что индивидуальная сущность, являясь продуктом социального окружения, содержит в себе в снятом виде незримое присутствие этого окружения. Еще более сложные проблемы возникают при исследовании коллективных феноменов – как их оценивать? Как пересекаются и интегрируются индивидуальные сущности участников группы друг с другом и т.п.

Заключительной плоскостью анализируемого аспекта является обсуждение уровня измерения. Эта проблемная область обычно обсуждается в контексте методов наблюдения и эксперимента, фиксируя внимания на статистических процедурах, используемых как в одном, так и в другом случаях. Обычно выделяются номинальные, порядковые, интервальные, и пропорциональные уровни.

Примером номинального уровня измерения является номинальная шкала, представляющая наиболее простую операцию в социальной психологии. Целью номинального шкалирования является категоризация или группировка элементов в соответствии с их конкретными характеристиками. Порядковые шкалы представляют упорядоченность категорий по некоторым характеристикам (например, низкий, средний, высокий и т.п.). В случае интервального уровня измерения речь идет не только о том, что данное качество выражено больше или меньше, а в большей степени отражает значимость различий между наблюдаемым. Иными словами, в случае интервального шкалирования исследователь определяет насколько большим количеством единиц обладает индивид А над индивидом В и получает возможность их сравнения друг с другом. В случае пропорциональных шкал идет речь об измерении, обладающем всеми свойствами интервального шкалирования, но дополненным нулевой точкой отсчета. Таким образом, соотносятся не количественные выражения пунктов шкалы, а показывается, что конкретная точка шкалы представляет в два или несколько раз больше характеристик, чем другая точка шкалы. Т.е. в случае пропорциональной шкалы показывается не только то, что индивид А имеет столько-то единиц, а индивид В столько-то, а появляется возможность определения во сколько раз А имеет больше этих единиц по сравнению с В.

Проверка эксплицитно структурированных теорий предполагает конструирование предположений, которые следует проверять. Эти предположения обычно представляются в корреляционной и причинно-следственной формах. Корреляционные предположения направлены на выявления существования взаимосвязей между исследуемыми переменными. Причинно-следственные предположения включают вычленения именно значимых причин исследуемого феномена. Разработка переменных является значительно более сложным делом, нежели простое увязывание переменных друг с другом. В подавляющем большинстве случаев объяснение какого-либо феномена включает не-

что большее, чем определение независимой переменной. Обычно оно включает целый ряд переменных, которые могут быть «объяснительными», «интерпретационными», «обусловленными» и т.п.

Проверка эксплицитно структурированных теорий в социальной психологии может осуществляться самыми разнообразными путями в зависимости от основополагающей методологии. В традиционной социальной психологии выделяются в качестве метаметодов эксперимент и наблюдение. Экспериментирование используется социальными психологами вследствие осознания крайней сложности установления причинности. В этом контексте экспериментальный анализ часто рассматривается как наиболее продуктивная процедура контроля посторонних влияний, посредством манипулирования независимой переменной и определения влияния обособленной независимой переменной на зависимую переменную. Удивительно, что многочисленные разновидности экспериментальных и квази-экспериментальных исследований в существенной части основываются на методах, разработанных еще J.S. Mill, а именно – согласованности, отличия, сопутствующих вариаций и остатков.

Метод согласованности предполагает, что если феномены отличаются по всем основаниям кроме одного, то точка согласия может быть достигнута в том, что именно данное основание и является причиной. В соответствии с методом отличия, если условия происхождения и не происхождения феномена одинаковы во всех отношениях кроме одного, то последнее и может считаться причиной. Наиболее известной иллюстрацией обоих методов являются принципы согласованности и отличия из ковариационной модели атрибуции Н. Kelley [1956]. В случае, сопутствующих вариаций утверждается, что если одному феномену всегда сопутствует другой, то один из них является причиной или оба они связаны с фактом причинности. Это означает, что либо они представляют собой одно и то же, либо вместе связаны с фактором, обуславливающим их проявление. В случае метода остатков речь идет о часто используемом в социально-психологическом экспериментировании сравнении контрольной и экспериментальной групп. Если контрольная группа отличается от экспериментальной в последствии эксперимента, в силу того, что последняя получает воздействие, а первая нет, значит есть основания считать, что причиной отличий является именно данное воздействие. После сравнения особенностей контрольной и экспериментальной групп наряду с общим остается нечто особенное. Это особенное или остаток фиксируются как причина.

Как отмечает С. Franklin, все эти методы являются имплицитными для классического экспериментирования, которое предполагает:»(1) наличие экспериментальной и контрольной групп, которые (2) тестируются по определенным факторам, подлежащим последующей проверке (зависимым переменным); (3) предъявление экспериментальной группе тестового стимула (независимой переменной), не предъявляемого контрольной группе; и (4) после тестового измерения наблюдаемого фактора (зависимой переменной) в экспериментальной и контрольной группах в целях определения влияющей независимой переменной» [1982, с. 55].

Уже упоминавшиеся выше причины доминирования экспериментального метода в социальной психологии, обусловленного, по моему мнению, своеобразным комплексом «ненаучности», к 1970-м годам начали вызывать все возрастающую критику. Несмотря на значительные усилия, прилагавшиеся к обеспечению внешней и внутренней валидности экспериментирования, проблема является не решаемой в силу уже упоминавшихся методологических оснований. В частности, S. Stryker, отвечая на замечание К.Г. Gergen о недетерминистической и неповторяемой природе человеческого поведения, подчеркивал, что «социально-психологический эксперимент подрубает корни личности, лишая ее значимого социального контекста» [1977, с. 155].

Другим методом, получившим широкое распространение в проверке эксплицитно структурированных теорий, является метод опроса. Наиболее часто применяющейся разновидностью опроса является кросс-секционный. Обладая рядом достоинств, в том числе и относительной кратковременностью процедуры, он уступает в контексте выявления причинности распределенному или панельному и лонгитюдному опросам. Проверка предположений посредством кросс-секционного опроса предполагает ряд пошаговых процедур сравнений и обработки данных. Наиболее существенным моментом процедуры является определение исследовательской выборки и репрезентативности. Другим существенным нюансом использования опросов является нахождение оптимального сочетания возможностей интервью и опросников. Не обсуждая преимуществ и недостатков того и другого, следует отметить часто опускаемую из контекста тонкость – выявление адекватности получаемой информации.

Одна из сложностей получения адекватности информации связана, прежде всего, с тем, что сам опрашиваемый часто не является адекватным в вынесении ответов на поставленные вопросы в силу собственной субъективности и отсутствия каких-либо объективных оснований для самохарактеристики. Как это ни парадоксально в ответах представлена всего лишь версия возможных интерпретаций с позиции предположительной оценки самого себя. Суть проблемы заключается в том, что у отвечающего отсутствует устойчивое, всеобъемлющее представление о самом себе. Присутствует всего лишь версия самого себя, причем версия привязанная к ситуации опроса. И в данных опроса представлена лишь версия с позиции некоего родственника, имеющая некоторое приближение к реальности.

В проверке имплицитно структурированных теорий, таких, как сформулированные J.H. Mead, H. Blumer, A. Bandura, R. Harre, J.I.C. Выготским и др. исторически применялся естественнонаучный подход. Социальные психологи сосредоточенно изучали возможности проверки этих абстрактных основоположений и понятий, предположений и представлений, имеющих крайне высокий уровень генерализации. Трудность решения подобной задачи связана с выбором концептуальной модели ее решения. Если теория обладает высоким уровнем генерализованности, то следует ли подвергать эмпирической проверке все ее частные случаи или следует остановиться только на главных? Является ли достаточным естественное наблюдение? Следует ли использовать одни и те же методы и к конструированию и к проверке такого рода теорий?

Для нахождения ответов на эти и другие вопросы полезно проанализировать методы, использовавшиеся самими теоретиками, в частности, H. Blumer, E. Goffman и другими. К числу таких методов обычно относят изыскания, инспекцию и генерализацию.

Изыскание представляет описательную фазу конструирования имплицитно структурированных теорий. Она характеризуется разработкой основных понятий – «понятий, которые предоставляют пользователю общее представление о ссылках и руководство в приводимых эмпирических примерах» [Blumer, 1969, с. 148]. На этой фазе психолог определяется в том, что является важным, относящимся к проблемной области. Основной задачей является формирование общей картины, позволяющей «схватить характеризующее в понятиях собственного опыта» (там же, с. 148–150). Как значение, так и смысл понятий постигаются скорее через эмпирическую проверку, нежели гарантированное принятие. Изыскания предоставляют общее руководство к обсуждению областей исследовательских интересов. Такие руководства образуются в процессе изысканий, осуществляемых в непосредственном наблюдении, неформализованных интервью, обмене письмами, участии в дискуссиях. На этой фазе происходит формулирование общих идей, ориентиров, вариантов решений и т.д. на ней же осуществляется подготовка к переходу ко второй фазе – инспекции.



На фазе инспекции конструирования имплицитно структурированной теории, имеет место по определению Н. Blumer, «тщательное рассмотрение». Оно представляет фазу анализа, на которой открытие новых данных позволяет определить методы, необходимые для завершения построения теории. Для нее характерно использование включенного наблюдения и формального интервью, направленных на уточнение существующих качеств, определений ситуации, разделяемых значений и других аспектов символической интеракции. Здесь же возможно использование полевых исследований, включая глубинные пробы, исследовательские отчеты и т.п., основной чертой этой фазы является определение методов, которые будут использоваться для завершения конструирования теории. На этой же фазе осуществляется подготовка к переходу к фазе генерализации.

Проводя инспекцию, исследователь обычно переходит к генерализациям или обобщениям. Важным для этой фазы является предъявление заключений из анализируемых множественных реальностей. Это, в свою очередь, способствует более четкому определению ситуации, имевшему место на фазе инспекции. Генерализации не должны рассматриваться как абсолютные и объективные, а в той степени, в которой они представляют эти множественные реальности. Встает вопрос о том, каким образом возможно овеществление или материализация самих этих реальностей. Овеществление в том смысле, что должны быть представлены генерализации обо всех элементах существующей теории, включая саму структуру этих множественных реальностей – существование которых, как замечаете. Franklin, само по себе представляет путь установления особого типа «окончательной валидности» [Franklin, 1982, с. 60].

## **2.4 Оценочные критерии соотнесения психологических теорий в условиях диатропичности парадигмальных координат**

Представленная в предыдущих разделах ретроспектива проблемы критериев научности теории и способов теоретизирования показывает многообразие подходов и определенную динамику изменения концептуально-критериальных оснований оценки научности теории, их зависимости от той или иной мировоззренческой традиции и исследовательской позиции (А.Г. Аллахвердян с соавт. [1998]; В. Куайн [1996]; Т. Кун [1977; 1996]; В.С. Степин [1989; 1991]; Л. Хьелл и Д. Зиглер [1997]; C.W. Franklin [1982]; E.G. Freedman, L. Smith [1996]; G.N. Gilbert, M. Mulkay [1984]; M.E. Gorman [1986]; A.C. Graesser, L.F. Clark [1985]; I. Lakatos [1978]; S. Littlejohn [1994]).

В общеметодологическом плане исчерпывающий анализ характеристик «добротной научной теории» предложен Т. Куном, который пишет: «Во-первых, теория должна быть точной: следствия, дедуцированные из теории, должны обнаруживать согласие с результатами существующих экспериментов и наблюдений. Во-вторых, теория должна быть непротиворечива, причем не только внутренне или сама с собой, но также с другими принятыми теориями, применяемыми к близким областям природы. В-третьих, теория должна иметь широкую область применения, следствия теории должны распространяться далеко за пределы тех частных наблюдений, законов и подтеорий, на которые ее объяснение первоначально было ориентировано. В-четвертых (это тесно связано с предыдущим), теория должна быть простой, вносить порядок в явления, которые в ее отсутствие были бы изолированы друг от друга и составляли бы спутанную совокупность. В-пятых, это менее стандартная, но весьма важная для реальных научных решений характеристика – теория должна быть плодотворной, открывающей новые горизонты исследования; она должна раскрывать новые явления и соотношения, ранее оставшиеся незамеченными среди уже известных» [Кун, 1996, с. 62].

Более пестрая картина подходов к проблеме определения критериев научности теории представлена в психологическом знании. Л. Хьелл и Д. Зиглер ставят ряд фундаментальных вопросов в отношении многообразия теоретических подходов, представленных в персонологии, – «как при наличии огромного количества альтернативных теорий оценивать достоинства каждой из них? Как, не затрагивая вопроса об их объяснительной и прогностической функции, решать, благодаря чему одна теория лучше другой?» [1997, с. 35].

Долгие дебаты научного психологического сообщества завершились достижением временного согласия в отношении следующих шести оценочных критериев:

«Верифицируемость, характеризующая открытость положений для проверки, осуществляемой независимыми исследователями.

Эвристическая ценность, отражающая способность теории стимулировать ученых проводить дальнейшие исследования.

Внутренняя согласованность, предполагающая свободу теории от внутренних противоречий.

Экономность, предполагающая предпочтительность более простых и четких объяснений.

Широта охвата, проявляющаяся в широте и разнообразии охватываемых феноменов.

Функциональная значимость, отражающая способность теории оказывать помощь в решении проблем повседневного поведения людей» (там же, с. 35–39).

К. Gergen предлагает дополнить данную систему критериев критерием полноты, характеризующим способность теории объяснять как можно больше проявлений изучаемого феноменального поля [1997, с. 109].

Однако данная система оценочных критериев, даже с учетом возможных дополнений и усовершенствований, носит слишком абстрактный и все тот же номотетический характер, не позволяя выявить уникальное своеобразие той или иной теоретической традиции, разобраться в конкретных деталях ее своеобразия и возможностей. Эта абстрактность послужила основанием для разработки альтернативных критериальных оснований.

К. Холл и Г. Линдсей предлагают в качестве оценочных критериев теорий ряд параметров: цель; бессознательные детерминанты; подкрепление; смежность; формальный анализ; структура личности; наследственность; ранний опыт; последовательность развития; организмичность; половой подход; уникальность; молярные единицы; механизмы гомеостаза; психологическая среда; Я-концепция; детерминанты группового членства; междисциплинарный подход; множественность мотивов сложность механизмов; идеальная личность; аномальное поведение [1997, с. 673]. Наиболее уязвимым звеном подобного параметрического подхода является потенциальная бесконечность параметров и отсутствие гарантии их представленности в соотносимых теоретических подходах.

W. Mishel выделяет ряд других оценочных критериев: основные единицы; поведенческие проявления; причины поведения; пользующиеся преимуществом данные; наблюдаемые проявления поведенческих реакций; фокусы исследования; подходы к изменению; роль ситуации [1993, с. 561].

D.P. McAdams предлагает в качестве оценочных критериальных оснований – основные цели изучения; основоположения; предпочитаемые методы исследования; и репрезентативность [1994, с. 28].

Не менее разноречивая картина представлена и в отношении социально-психологических теоретических подходов (Д. Майерс [1996]; J.S. Chafetz [1978]; E.J. Coats [1998]; K. Deaux, F. Dane, L.S. Wrightsman, C. Sigelman [1996]; C.W. Franklin [1982]; K.J. Gergen, M.M. Gergen [1982; 1984; 1986]; M. Hewstone, W. Stroebe, G.M. Stephenson [1996]; D. Kenrick, S. Neuberg, R. Cialdini [1999]; J.H. Korn [1997]; A.S.R. Manstead, M. Hewstone [1999]; M.A. Hogg, M. Vaughan [1995]; S. Oskamp,

W. Schultz [1998]; R.S. Rogers, P. Stenner, K. Gleeson, W.S. Rogers [1995]; R. Sapsford с соавт. [1998]; P.B. Smith, M.H. Bond [1998]; A. Tesser [1995]).

Одной из самых удачных, по нашему мнению, является система оценочных критериев соотнесения теорий, предложенная R. Sapsford с соавт. [1998]. Автор предлагает десять измерений сопоставления и сравнения различных традиций и теорий:

«Основоположения.

Понятия (концепты).

Приоритеты в описании и объяснении.

Типы объяснения.

Отчетливость в дифференцированности и проверяемости.

Методологические основания.

Фокусы и диапазон пригодности.

«Внешняя» или «внутренняя» перспектива.

Уровень анализа.

Формальность предъявления» [там же, с. 46].

Аргументируя предложенную схему оценочных критериев, R. Sapsford показывает, что любая традиция или теория, прежде всего, представляют «ряд основоположений, т.е. путей подхода и рассмотрения предмета, рассматриваемых теоретиком как допустимых» (там же). Они выступают в качестве фундаментальных оснований теории и отражают специфику подхода и занимаемой автором позиции, без уточнения которых становится невозможным понимание сути и возможных приложений теории.

Проведенный анализ различных оценочно критериальных сопоставительных измерений теорий, позволил сформулировать собственную систему, включающую следующие измерения: метатеоретические основания (картина мира, стиль мышления, идеалы и нормы); основоположения; базовые категории; ведущие методы изучения; приоритеты в описании и объяснении; дифференцируемость; прагматизм; верифицируемость и фальсифицируемость; удобство и экономичность; перспектива (внешняя – внутренняя); эвристический потенциал; уровни анализа; типы объяснения и интерпретации; возможности; ограничения [Янчук, 1998; 1999; 2000].

Критерий метатеоретических оснований, характеризующий картину мира, стиль мышления, идеалы и нормы теоретика, позволяет определиться в исходной системе его парадигмальных координат, задающих рамки, методологию исследования и характер возможной интерпретации полученных результатов. Значимость критерия метатеоретических оснований определяется тем, что он позволяет исходно дифференцировать основополагающие черты методологических метаустановок, направляющих последующие рассуждения теоретика, особенности онтолого-эпистемологических оснований, предпочитаемого способа теоретизирования и верификации представляемого знания. Продуктивность введения подобного рода измерения поддерживается рядом исследователей (C.W. Franklin [1982]; D. Kenrick, S. Neuberg, R. Cialdini [1999]; D. Levy [1997]; N. Pidgeon, K. Mischel [1998]; K. Stanovich [1998]; R. Stevens [1998] и др.).

Непосредственно примыкающим к метатеоретическим измерениям выступают основоположения. Они отражают исходную систему теоретических воззрений, постулатов, которые выступают в качестве отправной точки рассуждений теоретика, определяя его позицию как в отношении предполагаемой схемы объяснения изучаемого явления, так и предпочитаемого способа доказательства адекватности (объективности) полученных результатов и их интерпретации. Одним из путей рассмотрения специфики основоположений той или иной теоретической традиции является «определение основополагающей модели личности» [Stevens, Wetherell, 1996, с. 48]. J.S. Chafetz утверждает, что если в области знания присутствует одна или несколько парадигм требуется

определение того, «что должно изучаться, какие вопросы должны ставиться и какие правила использоваться для интерпретации полученных результатов» [1978, с. 97].

Базовые категории создают возможность прояснения характера представлений исследователя об изучаемом феномене и фиксировать отличия избранного категориального аппарата от других, используемых в отношении той же феноменологии. Категориальные различия, в случае их кардинальности, служат свидетельством проблемности данной исследовательской области и ее поискового характера. «Проблема может заключаться и в том, что одни и те же слова могут обладать разными значениями в контексте разных теоретических подходов. Как пример, инстинкт в этологии понимается как наследуемый специфический паттерн поведения. В стандартной же интерпретации психоаналитической теории, тем не менее, он характеризует более общий инстинктивный драйв, который может проявляться различными путями» [Stevens, Wetherell, 1996, с. 49]. В силу изложенного соотношение базовых понятий друг другом предполагает и определенную работу по уточнению их контекстуальных значений.

Своеобразие теоретического подхода представлено и в предпочитаемых методах исследования. Ведущие методы изучения демонстрируют инструментальные предпочтения теоретика, характер его представлений о необходимых эмпирических подтверждениях правомерности обобщений, наконец, способах проверки научности полученных результатов. Различие в методах предопределяет и исследовательскую стратегию и своеобразие интерпретации и экстраполяции полученных результатов. Различия очевидны. В экспериментальной традиции строгое наблюдение и измерение рассматриваются как необходимые условия обеспечения научности результатов, что, в свою очередь, определяет критическое отношение к качественным методам и субъективным переживаниям. Полная противоположность представлена в других традициях и подходах (психодинамический, экзистенциально-феноменологический, социально-конструктивистский), «рассматривающих жизненные переживания, значения, придаваемые людьми самим себе и окружающему миру как основной вопрос социальной психологии» (там же, с. 46–47).

Приоритеты в описании и объяснении отражают позицию теоретика в отношении изучаемого явления, его исследовательские приоритеты, своеобразие и возможности предлагаемых объяснений природы изучаемого. Несмотря на то, что описания и объяснения часто внутренне переплетены друг с другом, возможность их различения может варьироваться от теории к теории. Описательный и объяснительный потенциал теорий может весьма различаться. Так, «теория может концентрироваться на объяснении того, почему данное поведение имеет место, одновременно, предоставляя минимальные возможности для описания наиболее продуктивного поведения в соответствующих ситуациях повседневной жизни» [там же, с. 50].

Дифференцируемость теории определяет ее способность к кристаллизации изучаемого явления, схватыванию тончайших нюансов поведения и жизненных переживаний. Дифференцированность может варьироваться от простой до очень комплексной. «Описание любого объекта, поведения или события, – подчеркивает R. Stevens, – предполагает помещение их в сеть умозаключений, связанных с их другими наблюдаемыми свойствами и эффектами: оно включает выход за пределы данной информации» [там же, с. 53].

Прагматизм характеризует утилитарную значимость предлагаемого теоретического объяснения, его способность приносить конкретные, осязаемые результаты. В существующем теоретическом многообразии он выступает в качестве индикатора практической ценности теории для решения конкретных задач. Критерий прагматизма позволяет дифференцировать теоретические модели по уровню их абстрактности и сопряженности с запросами реальной практики. D.E. Polkinghorne подчеркивает: «В то время как академическая психология концентрировалась на открытии общих законов поведения, психология практики фокусировалась на прагматических действиях, направленных на

разрешение проблем умственного здоровья и личностного развития людей. Практическая психология находит эпистемологические обязательства академической психологии как вызывающие сомнения и имеющими ограниченную применимость к потребностям клиентов» [1997, с. 146]. И далее, эпистемологическими основаниями практики выступают следующие утверждения: «(а) не существует эпистемологических оснований для установления утверждений об объективности истинности полученного знания; (b) совокупность знания состоит из фрагментов понимания, а не системы логически интегрированных утверждений; (c) знания представляют конструкцию, построенную вне когнитивных схем и вовлеченную во взаимодействие с окружением; (d) проверка знаний осуществляется через оценку его полезности для достижения преследуемых целей, а не в производности от одобряемого ряда методологических правил» (там же, с. 147).

Верифицируемость и фальсифицируемость представляют собой критериальные измерения проверяемости теории. В случае верификации речь идет «о процессе установления истины или корректности гипотезы. На научном языке она относится к контролируемым процессам сбора объективных данных с целью оценки истинности теории или гипотезы» [Reber, 1995, с. 840]). В расширительном толковании под верификацией понимается способность уточнять верность наблюдаемого, соответствует ли то, что кажется тому, что есть на самом деле. Психологическая проблема как раз и заключается в том, что в разных традициях процесс верификации строится по-разному.

Понятие фальсификации ассоциируется с работами философа науки Карла Поппера, утверждавшего, что научная теория не может быть признана истинной, если она не поддается фальсификации. С этой точки зрения научная теория может быть принята не по причине того, что «включает корректную кодификацию класса исследуемых феноменов, а потому, что она не демонстрирует своей искусственности и неточности» (1996, с. 280). Эта позиция обычно противопоставляется верификационизму, утверждающему, что научное исследование представляет собой попытку обосновать (верифицировать) свою точность логическим и эмпирическим путем. Сложность доказательства истинности психологических результатов путем верификации связана, прежде всего, с тем, что не существует возможности прямого соотнесения того, что исследуется с тем, что есть на самом деле. Тем не менее, выделение данного измерения полезно в виду того, что большинство теорий все-таки предполагает верификацию позитивистского толка и ее фиксация позволяет, по крайней мере, позиционировать предлагаемый подход.

Удобство и экономичность представляют характеристику минимально возможного привлечения доказательных и описательно-объяснительных средств в теоретическом доказательстве. Предполагается, что чем компактнее и экономичнее теория, тем она совершеннее. Как отмечает S.W. Littlejohn, наличие «небольшого числа основоположений и исходных посылок, логически приводящих к многообразным заключениям» свидетельствуют о совершенстве теоретической конструкции [1994, с. 36].

Существенные различия между теоретическими подходами имеют место и с точки зрения занимаемой ими позиции в отношении перспективы (внешняя – внутренняя). Наиболее известное и глобальное различие представлено в персоноцентризме (внутренняя позиция или позиция «первого лица») и ситуационизме (внешняя позиция или позиция «третьего лица»). Соотносимыми с представленной дихотомией являются дихотомии: субъективное – объективное, жизненные переживания – поведение. R. Stevens подчеркивает в этой связи, что «внешний» взгляд является не более объективным и валидным или реальным чем взгляд «внутренний». ... две эти позиции взаимодополняют друг друга, предоставляя понимание, способное обогатить вклад альтернативного подхода» [1998, с. 59]. Тем не менее, определяемая позиция задает своеобразие исследовательского мировосприятия и интерпретации и учет ее при сопоставлении теоретических подходов оказывается полезным.

Многими исследователями отмечается значимость такого измерения как эвристический потенциал (B. Allen [1997]; J. Bell [1999]; S.C. Cloninger [1999]; C.W. Franklin [1982]; S.L. Littlejohn [1994]; L.A. Pervin [1996] и др.). «Одной из первостепенных функций теории является оказание помощи исследователю в определении того, что наблюдать и как» [K.vale, 1997, с. 35]. Способность теории раскрывать новые горизонты как в исследовании проблемной области, так и в интерпретации полученных результатов, формировании новых инсайтов и перспектив является, несомненно, значимым оценочным измерением, позволяющим иерархизировать теоретические подходы с точки зрения их эвристического потенциала.

Обоснованным является и включение в качестве оценочно-сопоставительного критерия уровней или областей анализа. Так как человек является не обособленным, изолированным индивидом, а членом общества, он может рассматриваться как элемент организованного целого: места в более широкой структуре – окружения, коммуникации, структуры власти, иерархии статусов, работы, ресурсов и т.п. «На нижнем уровне анализа, люди могут быть концептуализированы как члены различных групп и субкультур на еще более низком уровне мы можем изучать людей как обладающих особым жизненным опытом и поведением» [Stevens, Wetherell, 1996, с. 60]. R. Stevens указывает, что для более глубокого понимания людей мы нуждаемся в наличии возможности, хотя бы идеальной, понимания специфики каждого уровня и их взаимосвязи друг с другом» [там же]. Определение уровня претензий теории, таким образом, становится важным оценочным критерием ее возможностей и отличий.

Основным предназначением теорий является предоставление объяснений и понимания сути происходящего или определенного типа феноменологии. Предоставляя понятия и пути рассмотрения феномена теории могут выступать также и как средства их описания. Описательная и объяснительная функция теории сильно переплетены друг с другом и говорить о них обособленно можно лишь в абстракции. Тем не менее, теории могут существенно отличаться в своих описательных и объяснительных возможностях. Так теория может быть направлена на демонстрацию того, почему происходит данное поведение, не предоставляя понятий, позволяющих описывать поведение лучше предоставляемого на уровне повседневной житейской практики. В экспериментальной теоретической традиции представлено много теоретических подходов, описывающих влияние тех или иных переменных на поведение, не раскрывая того что происходит во внутреннем мире людей. В то же время в рамках психодинамической и интеракционистской традиции накоплен большой материал описательного и объяснительного характера, несопровождаемый соответствующей экспериментальной эмпирической базой.

В качестве неизбежно присутствующих оценочных измерений неизбежно присутствуют их возможности и ограничения как по отношению к объяснению, описанию, предсказанию и т.п. В конечном итоге любое соотнесение различных теорий друг с другом и направлено на выяснение потенциала их возможностей применительно к исследуемому классу задач. Продуктивность таких оценочных измерений обоснована в большом числе работ (Л. Хьелл, Д. Зиглер [1997]; К. Холл, Г. Линдсей [1997]; R. Frager, F. Fadiman [1998]; D. McAdams [1994]; W. Mishel [1993]; L. Pervin [1989; 1990; 1996; 1998] и др.).

Обоснованность и продуктивность предлагаемой системы оценочно-сравнительных критериальных измерений демонстрируется на приведенной на рис. 2.9. схеме концептуально-критериального анализа психоаналитической теоретической традиции.

1.	Метатеоретические основания	Клинические - гипотезы порождаются (и проверяются) частично из разговоров с клиентом и анализа их ассоциаций, сновидений и т.п.
2.	Основоположения	Важное влияние на поведение оказывают: биология (драйвы, принцип удовольствия); социализация и конфликты, которые она может вызывать (репрессия, сублимация и т.п.); решающую роль играют ранние жизненные переживания.
3.	Базовые категории	Либи́до, ид, эго, супер-эго, интернализация, репрессия и т.д.
4.	Ведущие методы исследования	Беседы с клиентом; анализ сновидений или использование свободных ассоциаций для выявления значений жизненных переживаний.
5.	Приоритеты в описании и объяснении	Описательные понятия (например, проекция, формирование реакций) строго связываются с объяснительными выводами. Объяснения выводятся из драйвов, биологически запрограммированного развития и конфликтов, вызываемых между ними и интернализациями из переживаний, связанных с людьми и событиями, особенно в раннем детстве. Объяснения сконцентрированы на назначениях (особенно неосознаваемых), которыми обладают для заинтересованного человека события и поведение. Широко распространены не операционализируемые конструкты.
6.	Степень дифференцируемости	Обладает большим дифференциальным потенциалом.
7.	Прагматизм	Низкий.
8.	Верифицируемость и фальсифицируемость	Низкая.
9.	Удобство и экономичность	Низкая.
10.	Перспектива (внешняя, внутренняя)	Принимает как <i>внешнюю, так и внутреннюю перспективу</i> , заинтересован в анализе поведения и переживаний с внешней перспективы аналитика, но также заинтересован в значениях, требующих рассмотрения точки зрения самого субъекта.
11.	Эвристический потенциал	Высокий.
12.	Уровни анализа	Фокусируется на эмоциональных переживаниях и поведении, но включает широкий спектр теорий. Может быть использован как к поведению и переживаниям индивидов, так и к группе, а также к феноменам культуры (например, мифология и искусство).
13.	Типы объяснения	Объяснения выводятся из драйвов и биологически запрограммированного развития и конфликтов, вызываемых между ними и интернализациями из переживаний, связанных с людьми и событиями, особенно в раннем детстве. Объяснения сконцентрированы на назначениях (особенно неосознаваемых), которыми обладают для заинтересованного человека события и поведение. Широко распространены неоперационализируемые конструкты.
14.	Степень формализуемости	Исходно не был установлен как ряд формальных предположений, но исследователи, заинтересованные в проверке идей психодинамики показывают, что большинство идей с достаточной легкостью конвертируемо в пропозициональную форму.
15.	Возможности	Исследование сферы бессознательного, использование клинических методов, нетрадиционные инсайты, методы терапевтической практики, изучение реальных переживаний и проблем клиента.
16.	Ограничения	Высокий субъективизм, метафоричность, низкая валидность, ориентированность на прошлое в ущерб настоящему и будущему в развитии субъекта.

Рис. 2.9 – Схема концептуально-критериального анализа психоаналитической теоретической традиции.

Предлагаемая система оценочно-сравнительных критериев соотнесения теорий не является исчерпывающей и претендующей на непогрешимость, но, по нашему мнению, она обладает рядом преимуществ над приводившимися выше подходами. Эти преимущества заключаются во включении ряда интегративно-эклетицированных и дополнительных оценочных измерений, позволяющих, во-первых, включить плоскость метате-

оретических оснований; во-вторых, интегративно-эkleктизировать продуктивные решения, представленные во всех известных нам подходах к проблеме оценочно-сравнительных критериальных оснований соотнесения теории; в-третьих, доказать продуктивность интегративно-эkleктического подхода к соотнесению и оценке существующего теоретического многообразия.

Предложенная схема была применена к анализу концептуально-понятийного аппарата современной социальной психологии представленного в мировой психологической литературе справочно-информационного и аналитического характера (Г.М. Андреева [1994; 1997]; М.В. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [1993]; Я.Л. Коломинский [1997; 1998]; С.В. Кондратьева [1993; 1996]; А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский [1996]; А.Л. Реан, Н.И. Шевандрин [1995]; A. Bandura [1986]; E.J. Coats [1998]; M. Hewstone, W. Stroebe, G.M. Stephenson [1996]; M.A. Hogg, G.M. Vaughan [1995]; S.F. Mayer, K. Sutton [1996]; D.P. McAdams [1994] W. Mischel [1988]; J.H. Korn [1997]; L.A. Pervin, S.E. Taylor [1997]; L.A. Pervin [1990]; A.S. Reber [1995]; R. Sapsford, A. Still, M. Wetherell, D. Miell, R. Stevens [1998]; W. Schultz, S. Oskamp [1997]; W. Viney [1994]; A.R. Woolfe, W. Dryden [1996] и др.).

Анализ концептуально-понятийного аппарата современной социальной психологии и персонологии показал общую тенденцию его кристаллизации, конвергенции и обобщения. Категории, ранее применявшиеся в рамках одних традиций, начинают диффундировать в другие, часто приобретая новый смысл и значение [McClure, 1991]. Это, в свою очередь, приводит к формированию путаницы в используемой терминологии и их инструментальном обеспечении, приводя к тому, что возникающие дискуссии либо связаны с обсуждением разных явлений, обозначаемых одними и теми же понятиями, либо – обозначением сходных обобщений разными понятиями.

Огромное количество понятий, которыми оперируют современная социальная психология и персонология, требуют систематизации, классификации и обобщения. Попытки такого рода анализа были предприняты исследователями в рамках разных теоретических подходов и школ (A.S.R. Manstead с соавт. [1999]; M. Hewstone с соавт. [1996]; J.H. Korn [1997]; L. Pervin [1989] и др.). Проведенный А.-М. De Rosa контент-анализ концептуально-понятийного аппарата современной социальной психологии подтвердил общую ситуацию хаоса и неупорядоченности.

Этим же автором была предпринята попытка иерархизации применяемого концептуально-понятийного аппарата с точки зрения вычленения уровней иерархии. В качестве критериев иерархизации были вычленены индекс цитируемости, и соподчиненности. К сожалению, данный анализ был проведен в рамках монолинейной схемы когнитивной традиции в психологии. Сопоставительный анализ результатов исследования А.-М. De Rosa с концептуально-понятийными системами других традиций (гендерной, деятельностной и дискурсной, интеракционистской, психодинамической, экзистенциально-феноменологической и системной), дополненный критериями принадлежности к определенной традиции и интегративной эkleктизируемости (присутствия в нескольких традициях, позволил сформулировать иерархизированную систему, фрагменты которой представлены в приведенном рис. 2.10.

Таким образом, феноменальное поле современной социальной психологии и социального аспекта персонологии может концептуализироваться такими базовыми категориями, как «самость», «жизненные переживания», «социальный опыт», «социализация», «социальное познание», «социальное объяснение», «социальное мышление» и «социальное взаимодействие» (общение), «социальное окружение».

Перечисленные категории, во-первых, охватывают весь спектр изучаемой феноменологии, во-вторых, фиксируют историческую эволюцию исследовательских приоритетов и акцентов, в-третьих, определяют перспективу последующего развития кон-



цептуального аппарата. Причем эволюционный аспект социально-психологического концептуально-понятийного аппарата демонстрирует общую тенденцию – от дискретных и статичных единиц описательного характера, представленных в исследованиях социальной перцепции, через описательно-объяснительные единицы теорий атрибуции, к объяснительным категориям социального мышления.

Базовые категории	Примеры субкатегорий	Традиции
Самость	Идентичность, аутентичность, эго-протяженность и т.д.	ГП, ДП, ИП, КП, ПП, ЭФП
Социализация	Институты, механизмы, стадии, нормы, процессы и т.д.	ГП, ДП, ИП, КП, ПП, ЭФП
Социальный опыт	Структура, формирование, репрезентация, проявление и т.д.	ГП, ДП, ИП, КП, ПП, ЭФП
Жизненные переживания	Жизненный смысл, экзистенции, кризис, самоактуализация и т.д.	ГП, КП, ИП, ПП, ЭФП
Социальное познание	Категоризация, стереотипизация, социальная репрезентация.	ГП, ДП, ИП, КП, ПП, ЭФП
Социальное объяснение	Атрибутирование, стиль, процессы, атрибутивная терапия.	ГП, ДП, ИП, КП, ПП, ЭФП
Социальное мышление	Смыслообразование, инсайтирование, творчество и т.д.	ПП, ДП, ИП, КП, ПП, ЭФП
Социальное поведение	Поведенческие алгоритмы, поведенческий репертуар и т.д.	БП, ГП, ДП, ИП, КП, ПП, ЭФП
Социальное взаимодействие (общение)	Воздействие, коммуникация, координация, понимание и т.д.	БП, ГП, ДП, ИП, КП, ПП, ЭФП
Социальное окружение	Малые и большие группы, групповая динамика и т.д.	БП, ГП, ДП, ИП, КП, ПП, ЭФП

Рис. 2.10 – Представленность социально-психологических категорий в разных системах парадигмальных координат.

Второй тенденцией является изменение акцентов с универсально статичных категорий естественнонаучного характера, представленных на уровне социальной перцепции (А.А. Бодалев; S. Asch), к социально жизненно насыщенным категориям постижения здравого смысла, представленных в рамках подхода теории социальных репрезентаций (S. Moscovici). Наконец, в качестве третьей тенденции, прослеживается эволюция представлений от жесткой структурной организации изучаемой феноменологии – к экзистенциально-феноменальной и континуальной (W. James, M. Csikszentmihalyi, M. Donaldson, R. May и др.).

Изучение данного поля и конкретизирующего его концептуального аппарата должно осуществляться в контексте экзистенциально-феноменальной поточности, динамичности и пространственно-временной континуальности, отражающих реальность социального бытия личности и ее социального окружения (А.Г. Аллахвердян с соавт. [1998]; В. Джемс [1902]; В.А. Янчук [176]; М. Csikszentmihalyi [1988; 1992]; М. Donaldson [1995]; R. Sapsford, A. Still, M. Wetherell, D. Miell, R. Stevens [1998]). Признавая безусловность данного утверждения, остается констатировать и его инструментальную сложновыполнимость. Тем не менее, учитывая поступательное развитие психологического знания, проблема должна решаться. Возможные решения уже предлагаются в рамках подходов сенс-мейкинга (B. Dervin, K.E Weick) и обоснованной теории (J. Corbin, A. Strauss, N. Pidgeon, K. Henwood, N.R. Pandit, D.A. Rahilly, A. Smith и др.).

Исходное осознание поточности и пространственно-временной континуальности социального бытия приводит к пониманию того, что любая фрагментаризация, статизация, дискретизация, атомизация и т.п. феноменального поля должна сопровождаться

обсуждением проблемы соотношения дискретизированного, статизированного фрагмента с реально существующим полем, что является необходимым условием обеспечения взаимосвязи изучаемого феномена с его аналогом в реальном социальном бытии (В.Е. Франкл [1990]; K. Lewin [1951]; R. Stevens [1996; 1998]).

Во многом проблемное поле, сложившееся с изучением феноменальности в ее экзистенциальной и пространственно временной континуальности, связано с используемыми в социальной психологии и персонологии для описания изучаемого феноменального поля базовыми категориями: «личность», «ситуация» и «активность». Эти категории также должны рассматриваться в континуальной экзистенциально-феноменальной диалектической взаимозависимости. Во многих фундаментальных исследованиях показано, что любое акцентирование на одном из компонентов данной базовой триады неизбежно приводит к ограниченности понимания сути описываемой феноменологии и гипертрофированию одних аспектов в ущерб другим (A. Bandura [1965; 1986]; K. Gergen [1992]; W. Mishel [1993]; R. Sapsford, A. Still, M. Wetherell, D. Miell, R. Stevens [1998]; V.A. Yanchuk, [1998; 1999]). На практике же преобладают исследования, концентрирующиеся на одном из неразрывных компонентов данной триады – на личности (персоноцентризм, персонология); на ситуации (ситуационизм, бихевиоризм); на активности (акционизм, мыследеятельностный подход и т.п.). Возможным решением проблемы соотношения личности, ситуации и активности является разработанный A. Bandura принцип взаимного детерминизма [1986].

Этой же позиции придерживается интеракционистский подход в целом, исходно сформировавшийся в рамках социологического течения в социальной психологии на основе фундаментальных идей Дж. Мида о социальной сущности личности и ее окружения, но в последующем в большей степени переключившегося на обсуждение проблемы соотношения биологического и социального [1974].

D. Magnusson подчеркивает, что в основе понимания личности с позиций современного интеракционизма, лежат три положения, рассматриваемых во взаимосвязи друг с другом:

«Индивид развивается и функционирует как всеобщность, интегрированный организм; текущее функционирование и развитие не происходят в одних аспектах самих по себе, в изоляции от тотальности.

Индивид развивается и функционирует в динамическом, продолжающемся и взаимном процессе взаимодействия со своим окружением.

Характерный путь развития и функционирования индивида во взаимодействии с окружением зависит и влияет на продолжающийся взаимный процесс взаимодействия между подсистемами мыслительных и биологических факторов» [1990, с. 196].

Взаимозависимость и взаимодействие факторов, детерминирующих социальное поведение личности и ее окружения, является основной характеристикой классического интеракционизма. Эта идея представлена в работах разных авторов разными категориями – трансакционность (Pervin); взаимный детерминизм (Bandura); диалектический контекстуализм (Baltes, Reese, Lispitt); процесс-личность-контекст (Bronfenbrenner, Crouter); развивающийся контекстуализм (Lemer, Kauffmann).

Несмотря на различие используемых обозначений и моделей, смысл этих подходов может быть сведен к следующему:

«Актуальное поведение представляет функцию продолжающегося процесса многомерного взаимодействия обратных связей между индивидом и ситуацией, в которой он находится.

В процессе взаимодействия индивид является интенциональным активным агентом.

Со стороны личности наиболее существенными детерминантами поведения во взаимодействии являются когнитивные и мотивационные факторы.

Со стороны ситуации, наиболее значимым фактором выступает психологическое значение ситуации для личности» (там же, с. 198).

Таким образом, проведенный анализ сформировал общее представление об особенностях психологических теорий в условиях диатропичности парадигмальных координат. Для этой диатропичности характерно как многообразие способов теоретизирования, критериев определения научности теории, так и диатропичность концептуально категориального поля в его экзистенциально-феноменальной и пространственно-временной континуальности.

## **Выводы**

1) Присущая эксплицитно структурированному теоретизированию ориентированность на эмпирическую строгость и исчерпываемость с необходимостью формирует ограничения для нового инсайтирования, не вписывающегося в очерченные им рамки научности, тем самым, сдерживая дальнейшее прогрессирование психологического познания сущности реального социального бытия личности и ее окружения.

2) Найденный выход в форме имплицитно структурированного теоретизирования, освобождая исследователя от оков необходимости абсолютно полного эмпирического подтверждения, создает сложности в обосновании подлинной научной достоверности в силу присутствия потенциального опровержения глобальности найденного объяснения каким-либо непредвиденным фактом.

3) Так как ни эксплицитно-, ни имплицитно-структурированное теоретизирование не являются исчерпывающими любая их редукция принципиально невозможна. Решением выступает интегративная эклектика, предполагающая использование конструктивных возможностей обоих способов теоретизирования.

4) Предлагаемая система оценочно-сравнительных критериев соотнесения теорий, включающая измерения – метатеоретических оснований (картина мира, стиль мышления, идеалы и нормы); основоположений; базовые категорий; ведущих методов изучения; приоритетов в описании и объяснении; дифференцируемости; прагматизма; верифицируемости и фальсифицируемости; удобства и экономичности; перспективы (внешняя – внутренняя); эвристического потенциала; уровней анализа; типов объяснения и интерпретации; возможностей; ограничений, обладает необходимым продуктивным потенциалом сопоставительного анализа психологических теорий.

## ГЛАВА 3

### ПРОБЛЕМА ПАРАДИГМАЛЬНЫХ КООРДИНАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

#### 3.1 Концептуально-критериальное поле парадигмальных координат психологического знания: особенности, типы, тенденции развития

Использование и обсуждение понятия парадигмы представляется целесообразным, прежде всего, в контексте обоснования интегративной эклектики, а также по соображениям его широкого распространения в научной литературе, определения параллельных, многомерных тенденций в разрешении проблемных областей в рамках различных психологических традиций.

Понятие парадигмы ассоциируется в философии науки с работой Т.С. Кuhn «Структура научной революции» [1970], в которой он утверждает, что определенные научные работы, такие как «Принципы или новая система философии химии Джона Гальтона» представляют законченную систему: ряд понятий, результатов и процедур, предоставляющих возможность структурирования последующих работ [Blackborn, 1996, с. 276]. Нормальная наука исходит из такого рода построений или парадигм, включающих ряд фундаментальных принципов и предположений, понятийный и инструментальный аппарат, принятый в научном сообществе. В психологическом контексте под парадигмой обычно понимается «коллективно установленный ряд аттитюдов, ценностей, процедур, техник и т.п., формирующих общепризнанное направление в рамках определенной научной дисциплины в конкретный период времени» [Reber, 1995, с. 534]. Некоторые из парадигм обладают общепризнанной природой и охватывают широкие пласты знания, другие же направляют исследовательское мышление в весьма специфических, ограниченных областях знания.

Парадигма столь же существенна для науки, как и наблюдение, определяя мировоззрение исследователя, ориентируя его в проблемной области, вооружая понятийным и инструментальным аппаратом, тем самым, предоставляя возможность диалога с научным сообществом по существу проблемы. Напоминая сложную социальную жизнь человека, парадигмы переживают период взлетов и падений, играя на определенных этапах как положительную, так и отрицательную роль, сдерживая развития несовместимого с ее устоями нового видения. Парадигмы выполняют не только познавательную, но и нормативную функции – в дополнение к тому, что они являются утверждениями о природе реальности, они определяют также разрешенное проблемное поле, устанавливая допустимые методы и набор стандартных решений. Под воздействием парадигмы все основания в какой-то отдельной области подвергаются коренному переопределению. Некоторые проблемы и решения, представлявшиеся ранее как ключевые, могут быть объявлены несообразными или ненаучными, другие – отнесены к иной проблемной области.

Новая, радикальная теория никогда не будет, по мнению Kuhn, приращением к существующим знаниям, она меняет основные правила, требует решительного пересмотра фундаментальных допущений прежней теории, проводит переоценку существующих фактов и наблюдений. Не останавливаясь на расшифровке уже представлявшегося в разделе, посвященном развитию научной теории, процесса смены одной парадигмы другой посредством научной революции, отметим, что сегодня как в естествознании и философии, а также в психологии, в частности, формируются предпосылки новой научной революции, ставящей под сомнение одномерную логику развития самого Kuhn. В данном контексте мы вполне согласны с аргументацией П. Фейерабенда

[1986, с. 114–123], подвергающего сомнению доводы Kuhn в отношении нормальной науки, как «исключающий все остальное, как выбор одного частного множества идей, маниакальной приверженности одной точке зрения» (там же, с. 115). И далее, сам «Kuhn не только признает, что множественность теорий изменяет стиль аргументации, он также приписывает этой множественности определенную функцию ..., что опровержения без альтернатив невозможны ... подробно описывает, каким образом альтернативы увеличивают значение аномалий и тем самым подготавливают научные революции» (там же, с. 122).

Использование понятия парадигмы мне представляется целесообразным, прежде всего, в контексте обоснования интегративной эклектики, а также по соображениям его широкого распространения в научной литературе, определения параллельных, многомерных тенденций в разрешении проблемных областей в рамках разных психологических традиций.

Сам Kuhn относил область социальных наук и социальную психологию, в частности, к предпарадигмальным в силу отсутствия у различных традиций единого смыслово-понятийно-инструментального поля. Однако в последствии сам же сделал это возможным, выделив два основных компонента парадигмы: частные случаи (exemplars) и «дисциплинарные матрицы» (disciplinary matrices). Последние представляют собой решения конкретных задач, оформленные в понятиях и принимаемые группой работников данной научной дисциплины в качестве символического обобщения ее проблем. Дисциплинарная матрица – это «общие представления в данной профессиональной области», содержащие символические обобщения, модели и примеры [Kuhn, 1970, с. 463]. Как перефразирует это Suppe, «дисциплинарная матрица содержит все общие элементы, которые необходимы для относительной полноты профессиональной коммуникации и для анонимности профессионального суждения» [Suppe, 1974, с. 495].

Х. Айзенк адаптирует понятие парадигмы применительно к психологии, определяя ее как «теоретическую модель, разделяемую большинством работников в данной области, включающую согласованные методы исследования, принятые нормы доказательства и опровержения и процедуры экспериментальной проверки» [1993, с. 10]. Учитывая тот факт, что сам Х. Айзенк является ярким и последовательным представителем экспериментальной, номотетически ориентированной парадигмы, которая не является единственной в многообразии психологического знания, мы считаем нецелесообразным включение в рабочее определение парадигмы понятия «экспериментальная проверка». Такого рода целесообразность обусловлена тем, что лишь незначительная часть многообразия феноменологии социального бытия личности и ее окружения может быть проверена экспериментально. Более того, экспериментирование в социальной психологии и персонологии с неизбежностью приводит к препарированию, дискретизации и статизации живого человеческого бытия.

Мы будем исходить из следующего определения парадигмы – коллективно сформированное на основании конкретных метатеоретических и онтолого-эпистемологических оснований научное психологическое мировоззрение в отношении изучаемой феноменологии, признаваемое и разделяемое психологическим сообществом на протяжении относительно продолжительного временного периода, включающее согласованный ряд основоположений в отношении описания и объяснения исследуемой феноменологии, норм и процедур доказательства научности получаемого знания, его верификации, а также процедур и техник исследования. Это определение, по нашему мнению, является наиболее пригодным для разведения наиболее укоренившихся в психологии традиций, имеющих свой оригинальный подход к наиболее актуальной для современной социальной психологии проблематике. Во-первых, оно включает элемент онтолого-эпистемологической детерминированности научного психологического ми-

ровоззрения, определяющей специфику объекта, предмета и метода исследования, а также логику описания и объяснения полученного знания. Во-вторых, элемент конституированности мировым психологическим сообществом и временной привязки к конкретной культурно-исторической ситуации, определяющей общекультурные метафоры и аналогии, привлекаемые исследователем к теоретической интерпретации. В-третьих, согласованный ряд основоположений, выступающих в качестве аксиом и постулатов выведения теоретического знания и обоснования его последовательности и доказательности. В-четвертых, способы верификации полученного знания в контексте соотнесения полученного знания с фрагментом исследуемой реальности и ее репрезентантами. В-пятых, метод исследования, во многом определяющий как характер получаемой информации, так и ее интерпретацию.

Некоторые из парадигм обладают общефилософской природой и охватывают широкие пласты знания, другие же направляют исследовательское мышление в весьма специфических, ограниченных областях знания. Психологические парадигмы как бы определяют своеобразный тип психологической ментальности, сложившийся в рамках конкретного научного сообщества, объединенного под эгидой соответствующей методологической или теоретической традицией, школой и т.п. Они детерминируют как методологию, так и технику исследования, тип описания или объяснения, наконец, характер и направленность интерпретации психологической феноменологии.

Парадигма столь же важна для науки, как и наблюдение, определяя мировоззрение исследователя, ориентируя его в проблемной области, обеспечивая понятийным и инструментальным аппаратом, предоставляя тем самым возможность диалога с научным сообществом по существу данной проблемы. Парадигмы выполняют не только познавательную, но и нормативную функции – в дополнение к тому, что они являются утверждениями о природе реальности, они определяют также разрешенное проблемное поле, устанавливая допустимые методы и набор стандартных решений.

Причем сложность выбора парадигмы обусловлена, во-первых, наличием разных (иногда диаметрально противоположных) систем парадигмальных координат, а, во-вторых, самоопределением в исследовательских приоритетах – следованием обязательным нормативам научности или выходом за их рамки во имя приближения к прозаике реальной жизни, что наиболее рельефно прослеживается в известном антагонизме между статистическими и клиническими методами исследования (N. Hayes [1993; 1998]; C. Robson [1998]).

Разноуровневость парадигм, конституированных в психологическом знании, ставит проблему их иерархизации. Одна из таких иерархий, построенная по критерию общих типов когнитивных схем, предложена А.В. Юревичем [1999], выделяющим мета-теории, парадигмы, социодигмы и метадигмы. С нашей точки зрения, применительно к различным традициям и подходам, сформировавшимся в психологическом знании оправданной является двухзвенная иерархия – метапарадигм и парадигм. К первым отнесем **глобальные системы парадигмальных координат, приближающиеся к теориям познания и охватывающие различные традиции и подходы на общеметодологическом уровне**, ко вторым – более частные, содержащие интегрированную сумму представлений по наиболее фундаментальным категориям, описательно-объяснительным подходам и методам исследования и интерпретации, общее определение которых было представлено и обосновано выше.

В наиболее общем плане – на уровне метапарадигм – можно выделить позитивистски-ориентированную систему парадигмальных координат, признающую в принципе возможность получения объективного знания; подход социальных предубеждений (или критический), в целом придерживающийся позитивистских постулатов, но признающий существование научных предубеждений, требующих разработки особых инстру-

ментов их снижения; и социально-конструктивистскую систему парадигмальных координат, исходящую из посылки о принципиальной невозможности получения объективного знания, т.е. о социальной конструируемости окружающего мира (J. McClure [1991]; N. Pidgeon, K. Mischel [1998]). Отличительные особенности перечисленных парадигм представлены на приведенном рис. 3.1.

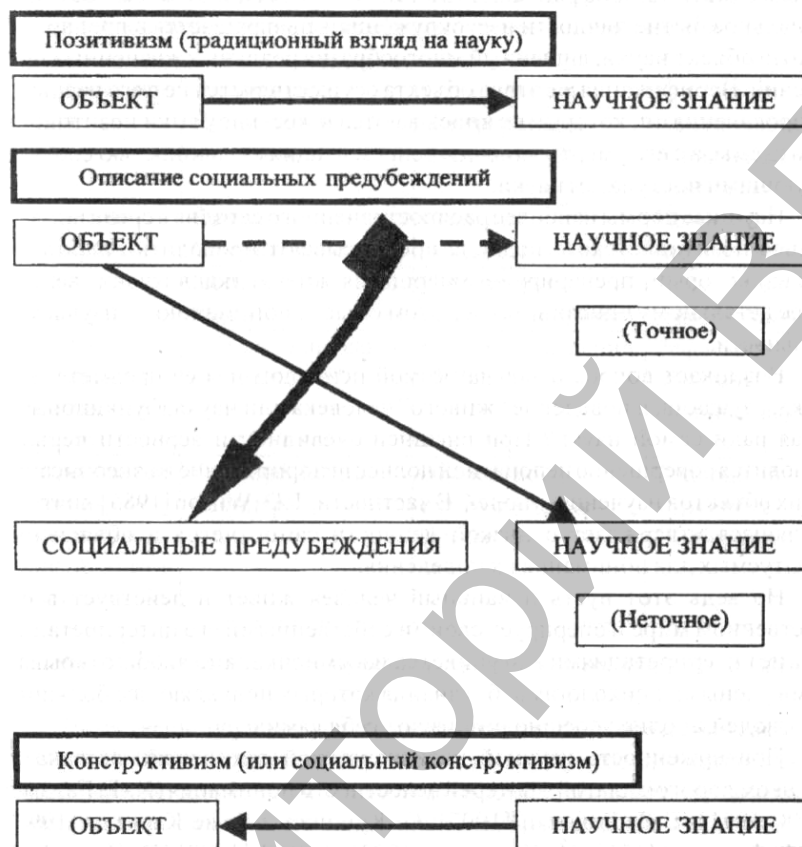


Рис. 3.1 – Метапарадигмы психологического [Pidgeon, Henwood, 1998, с. 248].

Глобальный характер метапарадигм проявляется в том, что они, по существу, пронизывают разные системы парадигмальных координат, определяя отношение к объекту научного знания и к способу познания, наконец, к методу исследования. Определяющий характер метапарадигм по отношению к развитию психологического познания проявляется в том, что зафиксированные в них нормы и эталоны интериоризируются исследователями и на протяжении достаточно длительного периода выступают в роли абсолютных истин, направляющих характер исследовательской деятельности и отношение к альтернативным способам познания и объяснения, часто выражающееся в конфронтационном неприятии. При этом сам объект – социальное бытие личности и ее окружения – превращается в препарированный объект науки, лишенный многообразия реальных жизненных проявлений. Верификация же этого объекта осуществляется не с его реальными проявлениями, которые не вписываются в жесткие рамки позитивистской схемы, а с его умертвленными репрезентациями, полностью соответствующими постулатам науки.

Научные нормы наиболее распространенного сегодня в среде приверженцев позитивистского подхода предписывают проводить подробный анализ, который, препарировав и умерщвляя живую ткань жизни, ведет к более детальному описанию – и в этом смысле пониманию – изучаемой реальности.

Возникает вопрос о задачах самой психологии и ее предмете. Это наука, изучающая поведение «живого» человека или наука, функционирующая ради самой науки? При внешней очевидности верности первого становится совершенно непонятной полное игнорирование жизнеописаний самих объектов изучения – людей. В частности, Т. D. Wilson [1985] ничтоже сумняшеся утверждает о низкой ценности самоотчетов и объяснений испытуемых для понимания их поведения.

Но ведь этот пусть и наивный человек живет и действует в его собственном мире и оперирует своими собственными его интерпретациями, а не интерпретациями или универсальными законами якобы открываемыми учеными психологами, без знания которых подавляющее большинство людей вполне успешно реализуют себя самих.

Приверженность научной позитивистской ортодоксии связана со слишком дорогой платой – потерей целостности понимания (Х.-Г. Гадамер [1988; 1991]; Е.Л. Доценко [1997]; С. Крипнер и Р. де Карвало [1993]; Ю.М. Федоров [125]; Й. Хёйзинга [1992]; J. Bell [1999]; D. Kenrick, S. Neuberg, R. Cialdini [1999]; D. Levy [1997]; R. Sapsford с соавт. [1998]; К. Stanovich [1998] и др.). Прогрессирующее дробление предмета исследования ведет к узкой специализации, в результате – к утрате контекста. Сущность психологической феноменологии, наоборот, требует умения восстанавливать этот контекст, более того, включать его в работу, буквально «держат под рукой». В противном случае от нас ускользает само качество психического. В естественнонаучной логике идеалом является умение предсказать некое явление, основываясь на законе, которому это явление подчиняется. Стремление предсказывать неизбежно сдвигает исследователя на изучение следствий из этой сущности, более поверхностных ее проявлений.

В контексте обсуждаемого метапарадигмального многообразия А.Р. Bochner вводит представление о трех уровнях научной методологии в социальных науках, в частности, в психологии, как соответствующих трем целям науки, развернутая расшифровка которых представлена на рис. 3.2.

Перспектива	Эмпирицизм	Герменевтика	Критицизм
Цели:	Предсказание и контроль	Интерпретация и понимание	Критичность и социальные изменения
Взгляд на феномены:	Факты (внеисторические)	Смыслы (контекстуальные)	Ценности (исторические)
Функции:	Подвести под закон	Поместить в объяснимые рамки	Просвещение и эмансипация
Каким образом производятся знания	Объективирование (зеркальное)	Путем наставлений (бесед)	Рефлексия (критическое оценивание)
На основании чего выносятся суждения об истинности:	Фальсификация (Поппер)	Экспертное подтверждение (Рикер)	Свободный консенсус (Хабермас)

Рис. 3.2 – Схема уровней научной методологии (Bochner, 1985, с. 39).

Естественнонаучный уровень методологии здесь обозначен как эмпирицизм. Наиболее подходящей для социальных наук парадигмой на данном историческом этапе, по мнению А.Р. Bochner, является герменевтика. Представляя скорее некую эклектику способов научного мышления А.Р. Bochner не заботится о выстраивании какой-либо единой логики, обосновывая тезис о том, что ни один из них не может претендовать на статус безотносительно предпочтительного. Предпочтение герменевтике предполагает, на мой взгляд, ряд оговорок. Безусловно, герменевтика способствует «оживлению» психологической науки за счет включения интерпретационных процессов,



имеющих место во внутреннем мире реального человека, одновременно, помогая освободиться от элементов субъективизма. Но не следует, во-первых, впадать из одной крайности в другую – нахождения «нового универсального» подхода, а, во-вторых, также не следует отказываться полностью и от достижений «объективной» психологии с ее скрупулезно разработанной процедурой эксперимента и наблюдения. Более корректным, по-моему, будет вести речь о необходимости включения в анализ психологической феноменологии аспекта или элементов герменевтичности.

M.S. Poole и R.D. McPhee предложили классификацию способов объяснения и понимания, названных авторами **каузальным, конвенциональным и диалектическим**, которые выводятся из:

«допущений о характере зависимости между исследователем и объектом исследования;

предлагаемых форм объяснения и критериев, по которым они оцениваются;

предположений о дальнейшем ориентире для исследования» [Приводится по: Доценко, 1997, с. 19].

Каузальный способ объяснения исходит из допущения, что исследователь является независимым наблюдателем изучаемых феноменов. Причинное объяснение предоставляет исследователю преимущественную позицию в отношении определения конструкторов, выделении причинных связей и в проверке причинных гипотез. В перспективе исследователь должен адекватно описать изучаемый им мир. Конвенциональный способ объяснения, также исходит из допущения о независимости исследователя от объекта изучения. Вместе с тем он одновременно основан и на допущении, что мир есть социальный продукт, а человек в нем рассматривается как его начальная точка. Объяснение состоит в демонстрации того, как испытуемые приравнивают свое поведение к соответствующим условиям: нормам, правилам, алгоритмам. Вскрытие этих последних также является целью исследования. В качестве результата уже нет необходимости в установлении причинности и обобщенности, достаточным считается подведение наблюдаемых феноменов под одну из уже известных объяснительных или поведенческих схем. Эти схемы могут быть проверены:

а) модельно – сопоставлением поведения, которое из них следует, с реальным поведением людей;

б) практически – проверкой того, действительно ли по ним может действовать обученный со стороны человек,

в) экспертно – прямым опросом испытуемых, имеют ли место выделенные правила или схемы.

Диалектический способ объяснения, как и конвенциональный, исходит из допущения, что объекты изучения заданы социально. При этом, однако, исследователь не считает себя независимым от исследуемой реальности, как при каузальном подходе, а рассматривает научное исследование как опосредующее взгляды исследователя и испытуемого, не предоставляя преимуществ ни одному из них. Диалектическое объяснение комбинирует аспекты причинности и условности.

Таким образом, каузальный подход ставит ударение на объективных силах, конвенциональный фокусируется на субъективности (или межсубъективности), а диалектический подчеркивает обусловленность субъективности (или межсубъективности).

В отечественной психологии Г.А. Ковалев [1987] предложил различать следующие виды парадигм:

«Объектная» или «реактивная» парадигма, в соответствии с которой психика и человек в целом рассматриваются как пассивный объект воздействия внешних условий и продукт этих условий.

«Субъектная» или «акциональная» парадигма, основанная на утверждении об активности и индивидуальной избирательности психического отражения внешних воздействий, где субъект, скорее сам как бы оказывает преобразующее воздействие на поступающую к нему извне психологическую информацию.

Наконец, «субъект-субъектная» или «диалогическая» парадигма, где психика выступает в качестве открытой и находящейся в постоянном взаимодействии системы, которая обладает внутренним и внешним контурами регулирования.

Психика же в этом случае рассматривается как многомерное и «интерсубъектное» по своей природе образование» [там же, с. 9].

Эти виды парадигм соотносятся, по замыслу автора, с типами научной абстракции на уровнях общего (объектная), особенного (субъектная) и единичного (диалогическая). Теоретические объяснения формулируются в виде, соответственно, законов, правил или актуальных гипотез.

Е.Л. Доценко [1997] обнаруживает несколько оснований, по которым можно ориентироваться в выборе метода исследования:

«Отношение к *феноменам* – то, к какому классу относит их исследователь: к фактам, к результату истолкования реальности, к вневременным смыслам, к преходящим или устойчивым ценностям и т.д.

*Цели, на которые ориентируется исследователь* – для чего будут использованы полученные знания: для объяснения, предсказания и контроля, для истолкования и понимания или для оценки и внесения изменений в изучаемую реальность.

Характер знаний, которые исследователь намерен получить – всеобщие законы, частные закономерности, ограниченные объяснительные схемы, едва намечаемые тенденции или единичные уникальные сведения.

Способ установления *истинности знаний* – аппаратная (внесубъектная) проверка, тщательное планирование экспериментов, экспертные суждения, личное участие, непосредственное переживание соответствующего опыта и пр.

Исходные *допущения* (представления, верования, убеждения) о том, как этот мир устроен, – то есть мировоззренческие установки исследователя. В конечном итоге они являют результат его философских предпочтений, базовые положения которых нередко носят аксиоматический характер и основаны на едва рефлекслируемых верованиях» [1997, с. 21–22]).

Несколько отличается подход А.В. Юревича, считающего что «главный водораздел между различными метадидами состоит в том, что они опираются на разные *типы рациональности*, которых, по мнению А. Кромби, человечество выработало не менее шести» [1999, с. 6]. По его оценкам, психология, «оказавшись в наиболее «горячей точке» взаимодействия различных метадидам, испытывает на себе их противоречивое влияние, которое отображается в ее внутренних противоречиях, воспринимаемых как кризис психологического знания и традиционных способов его получения. Ее кризис носит системный характер, имея в своей основе три ключевых фактора: 1) общий кризис рационализма, 2) функциональный кризис науки, 3) кризис естественнонаучности и традиционной – позитивистской – модели получения знания. Все три составляющие этого кризиса имеют социальные корни, и поэтому кризис психологии, проявляющийся в основном в когнитивной плоскости – как кризис психологического знания и способов его получения, обусловлен преимущественно социальными причинами, являясь кризисом не столько самой психологической науки, сколько *системы ее взаимоотношений с обществом*, и поэтому может разрешиться только социальным путем» (там же, с. 8).

Соглашаясь с высказанной оценкой в целом, следует отметить, что кризис психологической науки является для нее перманентным и одновременно создающим основания для нахождения путей выхода опять-таки в системе взаимоотношений с общест-

вом, посредством аккумуляции общекультурных метафор и нахождения оснований для продуктивного диалога.

Таким образом, приведенный анализ метапарадигмальных координат психологического знания позволяет констатировать наличие триады, каждый из элементов которой имеет свою уникальность, как в мировоззренческом, так и инструментальном аспектах. Сосуществование этих метапарадигм становится возможным на интегративно-эклeктическом основании, предполагающем нахождение путей и средств продуктивного межапарадигмального диалога, направленного на углубление понимания сущности социального бытия личности и ее окружения.

### **3.2 Сравнительный анализ парадигмального многообразия в современной психологии и персонологии**

Все основания, по которым мы могли бы решать, какую методологическую позицию занять, в конечном итоге оказываются производными именно от мировоззренческих установок, которыми руководствуется исследователь или практик.

Эта зависимость четко обозначена В.С. Библером [1991] при сопоставлении различных видов логик познания. Современное рационализирующее познание (на которое сориентированы естественные науки) предполагает стремление объективно, – то есть, отстраненно, «бесконтактно» – проникнуть в сущность вещей. Исходная философская посылка гласит: «Я» и Мир стоят по разную сторону онтологической пропасти. Основная задача науки заключается в стремлении гносеологически преодолеть эту пропасть – «познать» объективную реальность, данную нам в органах чувств.

Разнообразные попытки преодоления данной пропасти представлены в наиболее диатропической форме на уровне парадигмального поля координат, менее связанного, по сравнению с метапарадигмальным полем, с глобальными проблемами методологического свойства и, как следствие, более свободного в способах постижения феноменологии реального бытия.

В числе психологических парадигм, утвердившихся в современной психологии, конституированы:

- по критерию отношения к реальности (как к объективной или субъективной) – позитивистская, феноменологическая и критическая (J. McClure [1991]);
- по критерию конституированности в научном психологическом сообществе – поведенческая, биологическая, когнитивная, психодинамическая, экзистенциальная, гуманистическая, герменевтическая, социально-конструктивистская, системная, деятельностная, феминистская (тендерная), синергетическая парадигмы (В.А. Янчук [1999]);
- по критерию антропоцентризма – натурализм, социоморфизм, культурализм, теологизм, гносеологизм и антропологизм (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [1995; 1998]);
- по критерию активности или типа научной абстракции – объектная или реактивная, субъектная или акциональная, субъект-субъектная или диалогическая [Ковалев, 1987];
- по критерию культурно-исторической традиции – модернистская, постмодернистская, постпостмодернистская, пост-пост-постмодернистская (M. Maruyama [1997]);
- по критерию метатеоретических оснований – когнитивизм, бихевиоризм, психоанализ [Юревич, 1999. с. 6].

Возвращаясь к представленному спектру парадигм, следует отметить, что каждая из них имела свою историческую и культурно обусловленную подоплеку, а также (многие парадигмы имеют и сегодня) преимущества в решении тех или иных дискуссионных в психологической науке вопросов. Точно также, каждая из них обладает и рядом существенных ограничений, не позволяющих претендовать на универсальность и гло-

бальность. Следует отметить, что присутствующая диатропика парадигмальных координат не является следствием пассивного согласия исследователей от разных психологических традиций и школ с ее объективной неизбежностью. Скорее она связана с невозможностью создания в сложившейся системе методологических координат единого, последовательного, устраивающего всех универсального конструкта.

Ключевая идея В.С. Библера заключается в том, что мы живем в период смены логики, которой руководствуется человечество в своем стремлении понять мироустройство. А именно, от одной логики (рациональной на данном этапе) мы переходим к диалогике – диалогу разных логик. Логика грядущего XXI века – диалогика – способна совместить в себе различные логики: как те, что существовали в прежние исторические эпохи, так и новые, еще только проявляющиеся [1991].

Основной проблемой формирования отношения к существующему парадигмальному многообразию является наличие соответствующих ориентиров соотнесения различных психологических мировоззрений. Причем сложность осуществления выбора обусловлена, во-первых, наличием разных (иногда диаметрально противоположных) систем парадигмальных координат, а, во-вторых, самоопределением в исследовательских приоритетах – следование предписываемым нормативам научности или выход за их рамки во имя нахождения соответствия с прозаикой реальной жизни, что наиболее рельефно прослеживается в известном антагонизме между статистическими и клиническими методами исследования.

Достаточно наглядная демонстрация такого рода диатропической ситуации с выбором концептуально-критериальных, оценочно-сопоставительных измерений в персонологии приводится Л. Хеллом и Д. Зиглером [1997, с. 40]. Причем, предъявленный ими анализ, проведенный по целому ряду фундаментальных критериев, представленных в форме биполярных конструктов: свобода – детерминизм; рациональность – иррациональность; холизм – атолизм; наследственность – окружающая среда; изменяемость – неизменность; субъективность – объективность; активность – реактивность; гомеостаз – гетеростаз; познаваемость – непознаваемость, исчерпывающе показывает наличие многообразия альтернативных решений. Следует заметить, что в силу определенного нами предмета исследования социально-психологического и персонологического аспектов феноменологии социального бытия личности и ее окружения избрание в качестве концептуально-критериальных оценочно-сопоставительных измерений только измерений персоналистского толка было бы исходно неверным. Точно также, как ошибочным был бы выбор системы сравнительно-оценочных измерений без обсуждения лежащих в ее основании принципов, что характерно для приведенной выше системы, при осознании того, что она не является единственной.

Конституированность в психологическом знании многообразия парадигмальных координат ставит проблему их соотнесения друг с другом с точки зрения оценки потенциала продуктивности решений тех или иных проблемных вопросов. В современном психологическом знании представлен широкий спектр концептуально-критериальных оснований подобного рода соотнесения систем парадигмальных координат (М.Г. Ярошевский [1985]; К.С. Холл, Г. Линдсей [1997]; Л. Хелл, Д. Зиглер [1997]; В. Allen, S.C. Cloninger [1999]; С. Franklin [1982]; R. Frager, J. Fadiman, E.G. Freedman [1996]; D. Kenrick, S. Neuberg, R. Cialdini [1999]; D. McAdams [1994]; J. McClure [1991]; P.M. Cole, [1994]; W. Mishel [1993]; L.A. Pervin [1990; 1996]; R. Sapsford с соавт. [1998] и др.).

Сопоставительный анализ различных систем концептуально-критериальных оснований сравнительного соотнесения парадигм и теорий позволил выдвинуть в качестве таковых именно онтолого-эпистемологических дихотомии, отражающие наиболее проблемные для социального знания вопросы, ответы на которые носят поливариантный характер, а также обсуждаемые психологическим сообществом наиболее дискуссионные проблемы, касающиеся методологии и методов исследования психологической феноменологии. Как

правило, эта поливариантность выражена в возможности дихотомизации с выделением, при необходимости, уровней выраженности или градуированности.

Продуктивность избрания онтолого-эпистемологических оснований и актуальных проблемных вопросов методологии и метода психологического исследования в качестве критериев соотнесения отмечается рядом авторов (Л. Хьелл, Д. Зиглер [1997]; B. Allen [1997]; S.C. Cloninger [1999]; C. Franklin [1982]; R. Frager, J. Fadiman [1998]; D. Kenrick, S. Neuberg, R. Cialdini [1999]; S.W. Littlejohn [1994]; D. McAdams [1994]; J. McClure [1991]; L.A. Pervin [1990; 1996]; R. Sapsford с соавт. [1998] и др.).

В основании концептуально-критериальной оценочно-сравнительной матрицы соотнесения систем парадигмальных координат были положены следующие принципы:

Принцип онтолого-эпистемологической значимости, предполагающий включение наиболее фундаментальных для метатеоретических построений вопросов, определяющих мировоззрение исследователя.

Принцип конституированности и исчерпывающей представленности в научном психологическом сообществе, предполагающий фиксацию основоположений, методологии и метода исследования в психологической научной литературе.

Принцип иерархичности, предполагающий иерархизацию концептуально-критериальных оценочных измерений от высшего к низшему и от общего к частному.

Принцип сравнительного альтернативизма, предполагающий представленность в концептуально-критериальном основании альтернативных подходов и решений в форме оценочно-сравнительных дихотомий.

Анализ литературы вопроса позволил выделить следующие онтолого-эпистемологические дихотомии концептуально-критериальной оценочно-сравнительной матрицы соотнесения систем парадигмальных координат: объективность – субъективность; детерминизм – индетерминизм; мужское – женское; прошлое – будущее; наследственность – изменчивость; гомеостаз – гетеростаз; статичность – динамичность; активность – реактивность; атомизм – холизм; познаваемость – непознаваемость; рационализм – иррационализм; идиографическое – номотетическое; интраличностное – интерличностное; биологическое – символическое (рефлексивное); количественное – качественное [Янчук, 1999].

При посредстве предложенной матрицы были проанализированы наиболее разработанные в психологической литературе метапарадигмы и парадигмы.

В качестве основных метапарадигм к анализу были привлечены позитивистская, критическая и социально-конструктивистская метапарадигмы, охватывающие весь спектр возможных решений проблемных вопросов исследования психологической феноменологии социального бытия личности и ее окружения. В качестве объекта анализа выступили фундаментальные работы отечественных и зарубежных исследователей, посвященные анализу метатеоретических оснований психологического знания (Г.М. Андреева [1997]; А.Г. Аллахвердян с соавт. [1998]; А.В. Юревич [1999]; М.Г. Ярошевский [1985]; B. Allen [1997]; C.W. Franklin [1982]; 1997; N. Hayes [1993; 1998]; S.W. Littlejohn [1994]; D. Levy [1997]; N. Pidgeon, K. Mischel [1998]; L.A. Pervin [1990; 1996]; R. Sapsford, A. Still, M. Wetherell, D. Miell, and R. Stevens [1998] и др.). В результате анализа были определены основные особенности данных метапарадигмальных систем координат.

К анализу парадигмальных координат были привлечены биологическая, бихевиористская, гендерная, гуманистическая, деятельностьная, интеракционистская, когнитивистская, психодинамическая, экзистенциально-феноменологическая и социально-когнитивно-наученческая парадигмы.

Анализ особенностей биологической парадигмы проводился на основании ряда публикаций, отражающих современные наработки исследователей, работающих в рамках данной традиции (F. Toates [1996]; H. Friedman, M. Schustack [1999]; H.J. Eysenck [1990]; R. Plomin, H.M. Chipuer, J.C. Loehlin [1990]; R. Stevens, M. Wetherell [1996]).

В основании данного подхода лежат разработки физиологов и этологов. По существу, в рамках данной традиции человек в социальном мире рассматривается по аналогии со всеми другими высокоорганизованными представителями животного мира. С одной стороны, в рамках биологической традиции подчеркиваются аспекты континуальности и универсальности аспектов человеческого поведения, влияние генетической наследственности, а также его детерминированности деятельностью мозга. С другой стороны, особенно в рамках социобиологии, обсуждается роль культурной детерминированности человеческого бытия при признании неподверженности ее влиянию некоторых биологических параметров. Используя факт возможности множественной интерпретации определенных аспектов поведения как социальными, так и биологическими факторами, акценты в исследованиях делаются именно на последние. Избрание в качестве метапарадигмального основания позитивизма определяет приоритетность метода экспериментального исследования и общую ориентированность на нахождение универсальной истины.

Анализ бихевиористской традиции осуществлялся на основании первоисточников и обзорной литературы, предоставляющей характеристику основоположений, методологии и метода исследований в рамках экспериментального подхода, а также отдельных персоналий, внесших особый вклад в развитие идей данного направления (J.I. Холл, Г. Линдсей [1997]; Л. Хьелл, Д. Зиглер [1997]; М.Г. Ярошевский [1985]; C.W. Franklin [1982]; Н. Friedman, М. Schustack [1999]; D. McAdams [1994]; W. Mishel [1993]). Накопив огромный эмпирический материал в рамках стимульно-реактивной схемы исследований, доведя до совершенства процедуру экспериментального исследования и статистического анализа эмпирических данных, бихевиоризм столкнулся с непродуктивностью данной методологии по отношению к идиографии человеческого бытия и активной сущности личности и ее окружения.

Гендерная традиция анализировалась по разработкам авторов, внесших наибольший вклад в развитие данного подхода к рассмотрению психологической феноменологии (R. Ashmore [1990]; S.L. Bern [1987]; L. Brannon [1999]; R. Frager, J. Fadiman [1998]; M.M. Gergen, S.N. Davis; W. Hollway [1989]; S.W. Littlejohn [1994]; J.T. Spence [1982]). В основании данной традиции исходно лежат идеи феминизма, приведшие на этапе зрелой трансформации в гендерную традицию, к осознанию психологическим сообществом того, что многие аспекты человеческого бытия должны пониматься в контексте половых различий. В работах S.L. Bern [1987] и J.T. Spence [1982] был сформирован так называемый "новый взгляд" в психологии на проблему половых сходств и различий, выражающийся в признании того, что «маскулинность и феминность не являются противопоставлениями в рамках единого континуума, а скорее являются обособленными и независимыми» [Ashmore, 1990, с. 503]. Другим несомненным достижением данного подхода является убедительное доказательство маскулинной предвзятости традиционных методов психологического исследования и необходимости их адаптации к измерению феминности. Таким образом, была показана необходимость многомерного подхода к анализу психологической феноменологии.

Гуманистическая традиция, представленная в сознании русскоязычного читателя работами А. Маслоу и К. Роджерса, анализируется с привлечением работ ряда зарубежных исследователей, предлагающих их классическую и современную оценку (J.I. Холл, Г. Линдсей [1997]; Л. Хьелл, Д. Зиглер [1997]; B. Allen [1997]; S.C. Cloninger [1999]; R. Frager, J. Fadiman, Н. Friedman, М. Schustack [1999]; D. Winter [1996]). При отсутствии собственных метатеоретических оснований данный подход опирается на эклектику идей экзистенциальной, феноменологической и социально-конструктивистской традиций. Не разработан и собственный метод исследования. Тем не менее, пропагандируемые в его рамках гуманистические идеи исходной гуманистической природы личности, самоактуализации, ее способности создавать себя, привели к

популяризации психологического знания и его продуктивных возможностей, создавая тем самым не строгие основания для отнесения к парадигме или традиции.

Интеракционистская традиция, методологические и метатеоретические основания которой заложены работами выдающихся философов, психологов, социологов Дж. Мида, Ч.-Х. Кули, представляется по работам как самих отцов-основателей, так и исследованиям современных авторов (Дж. Мид [1996]; C.W. Franklin [1982]; H. Friedman, M. Schustack [1999]; D. Magnusson [1990]; J. Mead [1974]; D. Kenrick, S. Neuberg, R. Cialdini, B. Krahe [1992]). В силу ее отнесения к так называемому социологическому направлению в психологии, интеракционистская традиция значительно менее распространена в психологическом знании. Однако перемены, происшедшие с 1980-х годов в психологии в связи с кризисом идей, обусловили быстрый рост интереса к накопленным в ее рамках результатам и инсайтам. Отличительной особенностью данной традиции является вынесение в качестве базовых категорий взаимодействия и попыток рассмотрения его специфики между разными сущностями человека – биологической и символической. Скрупулезная проработка проблемы социальной сущности человеческого бытия (Д. Мид) сопровождается столь же фундаментальной проработкой категории рефлексии и природы человеческой рефлексивности.

Когнитивистская традиция, как наиболее мощная и разветвленная, анализировалась на основании работ как наиболее известных ее представителей, так и критических исследований авторов, придерживающихся альтернативных взглядов (J.R. Anderson [1996]; G. Bohme [1975]; M. De Mey [1982; 1992]; E.G. Freedman [1996]; D. Gentner [1982; 1983]; D. Kenrick, S. Neuberg, R. Cialdini [1999]; D. McAdams [1994]; W. Mishel [1993]; R.S. Wyer, Jr. T.K. Srull [1994]). Основанный на компьютерной или кибернетической информационно-процессуальной метафоре, данный подход сформировал свое мировоззрение, методологию и метод психологического исследования на экспериментальной традиции в психологии. Работая в рамках позитивистской естественнонаучной метапарадигмы, данная традиция сталкивается с негативными последствиями избранной исследовательской схемы препарирующего типа и не в состоянии разрешить класс проблем, связанных с описанием и объяснением живой социальной диатропики социального бытия. Свидетельством чему является кризис 1980-х годов.

Психодинамическая парадигма в силу ее многоплановости и разноречивости анализируется с позиций исследователей, придерживающихся как классических оснований, заложенных З. Фрейдом, так и представителей новой волны – теории объектных отношений и эго-психологии (Л. Холл, Г. Линдсей [1997]; Л. Хьелл, Д. Зиглер [1997]; М.Г. Ярошевский [1985]; S.C. Cloninger [1999]; D. McAdams [1994]; W. Mishel [1993]; K. Thomas [1996]; D. Westen [1990]; D. Winter [1996]). Сложность ситуации, связанной с построением целостной концепции современных психодинамических воззрений обусловлена, прежде всего, с наличием диаметрально противоположных подходов к рассмотрению социальной сущности личности и ее бытия в условиях непосредственного окружения.

Исследователи, ориентирующиеся на теорию объектных отношений, в большей степени разделяют идеи социального конструктивизма, в то время как представители эго-психологии – когнитивного подхода. При этом довольно большая группа исследователей продолжает придерживаться классических взглядов фрейдистского и нефрейдистского толка. Тем не менее, характеризуя (со всеми допущениями об условности) психодинамическую парадигму в психологии, можно говорить о подчеркивании в ее рамках роли непосредственного социального окружения и роли интерпретаций в социальном бытии личности. Общим является и использование интерпретативистских или герменевтических инструментов исследования.

Экзистенциально-феноменологическая традиция (часто представляемая как экзистенциальная и феноменологическая по отдельности) рассматривается на материале

исследований, представляющих современные оценки подхода с позиций разных перспектив (Н. Friedman, М. Schustack [1999]; D. McAdams [1994]; R. May [1983]; W. Mishel [1993]; M. Wetherell, J. Maybin [1996]; D.A. Rahilly [1993]; R. Stevens [1998]). Отличительной особенностью данной традиции является обращение к феноменологии реального бытия и признанию с подчеркиванием его идиографического и диатропического характера. Акцентация на диатропику и идиографию предопределяет и избрание соответствующих методологии и метода исследований, направленных на выявление и постижение интерпретаций и переживаний личностью и ее окружением своеобразия реального бытия. Включение в плоскость рассмотрения экзистенций расширяет горизонты рассмотрения этого реального переживаемого бытия через призму осознания его проблемности и конечности, что приближает данную традицию к более глубокому анализу проблематики реальных жизненных переживаний. Сложности, испытываемые представителями данной традиции, связаны с исповеданием ими идей онтологического плюрализма, подчеркивающего множественность мироощущений и мировоззрений и связанной с этим трудностью соотнесения их друг с другом, тем более при отсутствии хотя бы рамочной системы сравнительных координат.

Социально-когнитивно-наученческая традиция, представляющая также новую волну в психологии, анализируется на материале как ее отцов-основателей (А. Bandura, W. Mishel, J. Rotter), так и современных исследователей, стремящихся дать критический анализ (Л. Хьелл, Д. Зиглер [1997]; S.C. Cloninger [1999]; А. Bandura [1986]; D. McAdams [1994]; W. Mishel [1993]). Следует отметить, что в разработках этих, несомненно, выдающихся психологов, представлен ряд оригинальных идей, которые привели к существенному углублению и расширению представлений о личности как субъекте поведения. Более того, в рамках когнитивно-наученческой линии удалось предложить решения, которые не были найдены в рамках когнитивного подхода, в частности, активной поведенческой алгоритмики, потенциала поведения, определения психологической ситуации, процесса генерализации ожиданий, взаимного детерминизма, когнитивных личностных переменных и т.д. Представляя попытку интеграции идей поведенческой, когнитивной и интеракционистской традиций, данный подход также обсуждает проблему соотношения категорий личности, ситуации и активности в их взаимной детерминации поведения.

Деятельностная парадигма также анализируется с позиций как ее основателей, так и интерпретаторов, пытающихся ее модернизировать и критиков, подвергающих сомнению основные постулаты деятельностного подхода (А.Г. Асмолов [1986; 1996; 1999]; О.В. Гордеева [1997]; А.Н. Леонтьев [1975] В.А. Петровский [1996]; А.Н. Сухов [1998]; В.А. Юревич [1999]). Имея несомненные достижения в силу избрания активности личности в качестве ведущей категории, деятельностный подход внес немало в разработку проблематики развития психики, правда, не избежав негативных последствий глобализации одной из наличных детерминант социального бытия личности. Критики деятельностного подхода отмечают, что подлинный источник его трудностей «кроется в том, что существо психики, как деятельности, не открывается непосредственному наблюдению» (П.Я. Гальперин [1997, с. 5]). И далее, «без действующей личности (у человека, особи – у животных) деятельность превращается в натуральный процесс, перестает быть деятельностью. Так понимается основная проблема личности» (там же, с. 6). Сегодня много критических оценок связано с марксистским фундаментом деятельностной традиции. О.В. Гордеева отмечает: «Следование марксистскому принципу объяснения явления через раскрытие их происхождения исключает из плана анализа собственные закономерности рассматриваемого явления, лишая тем самым его собственного онтологического статуса, что может привести к серьезным ошибкам в рассуждении, если использование данного объяснительного принципа недостаточно рефлексивируется» [1997, с. 20].



Рассмотрение выделенных систем парадигмальных координат проводилось при посредстве концептуально-критериальной оценочно-сравнительной матрицы соотнесения систем парадигмальных координат, представленной на рис. 3.3. Там же представлены и его результаты.

Элемент дихотомии	Доминирующий	Смешанный	Доминирующий	Элемент дихотомии
1	2	3	4	5
Объективность	БП; ДП; КП; ПМ; КП; БиП	ГП;ПП; ИП	ГуП; ЭФП; СКМ;	Субъективность
Детерминизм	БП; ДП; КП; ПМ; БиП;	КМ;ГП;	ЭФП; СКМ; ГуП;	Индетерминизм
Мужское	БП; ДП; КП; ПМ;	КМ; ИМ; БиП;ГуП;	ГП	Женское
Прошлое	ПП;	БП; ДП; ПМ;БиП	КП; ГуП;	Будущее
1	2	3	4	5
Наследственность	ДП; КП; ПМ; БиГ1		БП; ИП; ЭФП; СКМ; ГуП;	Изменчивость
Гомеостаз	БиП	БП; ДП; КП; ПМ; ЭФП; СКМ;	ГуП	Гетеростаз
Статичность	БП; ДП; ПМ;	БиП	КП; ЭФП; СКМ; ГуП;	Динамичность
Реактивность	БП; ПМ;	КМ; ИМ;	ДП; КП; ЭФП; СКМ;	Активность
Атомизм	БП; КП; ПМ;	ДП; ГуП;	ЭФП; СКМ;	Холизм
Познаваемость	ДП; КП; ПМ; КМ; ПП; БиП; ГуП;		БП;	Непознаваемость
Рационализм	БП; ДП; КП; ПМ; БиП; ГуП;		ПП;	Иррационализм
Номотетическое	БП; ДП; КП; ПМ; БиП	ИП;	ПП; ЭФП; СКМ; ГуП;	Идиографическое
Интраличностное	БП; ДП; КП; ПМ; БиП	ГуП;	ИП;ЭФП; СКМ;	Интерличностное
Биологическое	ДП; КП; ПМ; БиП	КМ; ИМ; ГуП;	ЭФП; СКМ;	Символическое
Количественное	БП; ДП; КП; ПМ; БиП	ИП;	ЭФП; СКМ; ГуП;	Качественно

Рис. 3.3 – Концептуально-критериальная оценочно-сравнительная матрица соотнесения парадигмальных координат.

Условные обозначения:

ПМ – Позитивистская метапарадигма

КП – Критическая метапарадигма

СКМ – Социально-конструктивистская метапарадигма

БиП – Биологическая парадигма  
БП – Бихевиористская парадигма  
ГТ – Гендерная парадигма  
ГуП – Гуманистическая парадигма  
ДП – Деятельностная парадигма  
ИП – Интеракционистская парадигма  
КП – Когнитивистская парадигма  
ПП – Психодинамическая парадигма  
ЭФП – Экзистенциально-феноменологическая парадигма

Представленный на Рис. 3.3. обзор онтолого-эпистемологических приоритетов различных систем парадигмальных координат свидетельствует о широчайшем спектре альтернативных подходов, определяющих своеобразие мировосприятия исследователей, работающих в рамках той или иной психологической традиции. Результаты проведенного анализа также показывают, что в рамках каждой традиции, наряду с возможными пересечениями по тем или иным онтолого-эпистемологическим дихотомиям имеется и ряд существенных расхождений. Точно также очевидно и то, что подобное разновзглядье имеет и несомненный позитивный потенциал, т.к. смещение акцентов в ту или иную сторону в различных комбинациях друг с другом позволяет, во-первых, схватывать новые грани исследуемого феномена; во-вторых, привлекать дополнительные ресурсы альтернативных методологий и методов исследования; в-третьих, преодолевать ограничивающие рамки жестко заданных схем; и, в-четвертых, создавать предпосылки для новых исследовательских инсайтов.

### **3.3 Принцип диалогического интердетерминизма как основа к построению метатеории образования**

Представленный в предшествующем разделе концептуально-критериальный оценочно-сравнительный сопоставительный анализ многообразия психологических систем парадигмальных координат послужил основанием для анализа их возможностей и ограничений с целью формирования интегративно-эkleктических ориентиров полилинейного парадигмального поля психологического знания. Сложность такого сопоставления обусловлена, прежде всего, тем, что каждая из выделенных систем парадигмальных координат (правда, в разной степени) претендует на универсальность, приводя соответствующие обоснования справедливости выдвигаемых претензий.

Например, спектр дискуссий 1970-х годов охватывал ряд таких острых тем, как: «1) соотношение теоретического и прикладного знания; 2) социальная релевантность и репрезентативность полученных результатов; 3) возможность их практического использования; 4) вероятность социально-психологических прогнозов; 5) проблема социальной базы лабораторных экспериментов, их нравственные границы, роль субъективных установок экспериментатора и ценностных аспектов поведения субъектов экспериментальных ситуаций» [Сухов, 1998, с. 31]. Каждая из психологических традиций приносила и приносит сегодня свою лепту в критику оппонентов, правда, рефлекслируя (за исключением деятельностной) свои ограничения.

В этой рефлексии, начавшейся к концу 1960-х годов и продолжающейся и поныне, по мнению ряда авторов (А.Н. Сухов [1998]; J.F. Brennan [1994]; C.F. Graumann [1996]; T.H. Leahey [1994]; A.S.R. Manstead, M. Hewstone [1999]; R.S. Rogers, P. Stenner, K. Gleeson, W.S. Rogers [1995]; W. Viney [1994]) с определенной долей условности можно выделить ряд этапов:

Конец 1960-х-начало 1970-х-констатация теоретического неблагополучия и попытки нахождения компромиссных решений, не меняя ничего по существу.

1970-е годы осознание новой ситуации в социальной психологии как «попытки “смены парадигмы”, поиски не сциентистских концептуальных рамок для описания и объяснения социально-психологических явлений» (А.Н. Сухов [1998, с. 32]).

1980-е – 1990-е годы – посткризисное развитие социальной психологии, характеризующееся попытками нахождения оснований для межпарадигмального диалога не только в рамках психологического знания.

В этом контексте особенно полезной оказывается рефлексия возможностей и ограничений различных систем парадигмальных координат, результаты которой приводятся на рис. 3.4. Представленные результаты рефлексии отражают общий контекст интегративно-эклектического подхода, предполагающего, во-первых, демонстрацию того, что ни одна из существующих систем парадигмальных координат и традиций не обладает исчерпывающим потенциалом решения исследуемого поля проблем и, во-вторых, что именно их совокупность, представляющая альтернативные исследовательские логики во всем многообразии их возможностей, позволяет расширить и углубить представления в области социально-психологической и персоналистской феноменологии.

	1	2	3
Парадигмы	Психодинамическая	Исследование сферы бессознательного, использование клинических методов, нетрадиционные инсайты, методы терапевтической практики, изучение реальных переживаний и проблем клиента	Высокий субъективизм, метафористичность, низкая валидность, ориентированность на прошлое в ущерб настоящему и будущему в развитии субъекта
	Когнитивистская	Позитивистские; включение в плоскость анализа активности сознания, активное использование математического моделирования	Позитивистские; рационализм, оторванность от реальных переживаний субъекта и его феноменологии бытия
	Гуманистическая	Ориентация на человека как активного строителя собственного бытия, обладающего неограниченными способностями и возможностями	Индетерминизм, игнорирование естественной обусловленности человеческого бытия
	Герменевтическая Системная	Акцентация на интерпретационных процессах Системное рассмотрение	Текстуализация человеческого бытия Кибернетизация, роботизация и рационализация человеческого бытия
	Деятельностная	Деятельностная опосредованность человеческого бытия	Отрыв деятельности от субъекта деятельности и его экзистенциальной феноменологии
	Гендерная	Акцентация на гендерных различиях, фиксация необходимости разных подходов к социуму с учетом гендерных различий (проекций)	Замыкание на проблемах гендера

Рис. 3.4 – Достоинства и ограничения психологических парадигм.

Проведенный сопоставительный анализ возможностей и ограничений различных систем парадигмальных координат показывает, что на сегодняшний момент ни в одной из них нет достаточных оснований для создания единой интегрированной одномерной теоретической конструкции, позволяющей сформулировать гомогенные методологические основания, предоставляющие возможность сконструировать последовательную единую и непротиворечивую описательную и объяснительную логику социально-психологической и персонологической феноменологии без акцентации на одних аспектах в ущерб другим. Следовательно, возможным выходом из сложившейся ситуации выступает переход от монологии к диалогике, от одномерности в рассмотрении феноменов к многомерности, от монополии на истину к ее поливариантности, диалогичности, позволяющих (и создающих для того методологические основания) охватить в анализе все богатство психологической феноменологии. Методологические основания для этого создает предлагаемый нами интегративно-эkleктический подход.

Идея о принципиальной совместимости разных логик представляет возможное временно обусловленное решение. «К тому же, – как отмечает Е.Л. Доценко, она имеет уже и свои операциональные конкретизации: во-первых, начинать необходимо со знакомства с феноменологией, на первом шаге пытаюсь проникнуться богатством ее связей, а во-вторых, это должен быть диалог несовпадающих логик. Не борьба за высокомерное (или тревожное) игнорирование, а всестороннее обсуждение на различных языках. Исследователю для этого надо будет освоить несколько языков, а практику – переосмыслить эклектичность как многоресурсность» [1997, с. 24].

Всестороннее обсуждение общих проблем на различных языках, осмысление через множественное критическое позиционирование или рефлексивную предполагающую не мысленный полет над абстрактным полем феноменологии в поиске универсальных законов принятия абсолютно истинных решений (как это предлагается сторонниками мыследеятельностного подхода), а идентификацию с альтернативной позицией, внутренне остранившее критическое принятие оппонентных идей и решений, и на этой основе преодоление собственной субъективной зашоренности, предвзятости в рассмотрении выстроенного теоретического объяснения.

Новый научный подход должен с неизбежностью приводить к осознанию исторической и культурной детерминированности любого социального знания в целом и психологического знания в частности. Эта культурно-историческая локализованность также должна трактоваться не как гомогенная, а как гетерогенная, предполагающая наличие на уровне социального индивида наряду с элементами номотетики (общего) элементов идиографии (индивидуального), а на уровне культуры и субкультуры – наряду с элементами итики (общего в различных культурах) элементов имики (уникально специфичного для данной конкретной культуры или субкультуры).

Как отмечает D.E. Polkinghorne: «Несмотря на значительное многообразие отдельных паттернов, используемых каждым человеком, некоторые интерпретационные паттерны являются общими для всех людей. Разнообразие является результатом различных исторических, культурных, социальных и личностных условий, в которых мы локализованы. Общность результатов обусловлена родовой биологической наследственностью, которую мы разделяем друг с другом. Это собрание культуральных и индивидуальных паттернов не является статическим. Если взаимодействие не ассимилируется настоящим паттерном, паттерны изменяются, аккомодируя ранее не интерпретируемые и бессмысленные взаимодействия. Изменения происходят посредством метафорических и метонимических процессов воображения от более общих к более дифференцированным паттернам» [1997, с. 150–151].

Проблематика культурной детерминированности социального бытия личности и ее окружения, нахождения эффективных средств взаимодействия в поле многообразия особенно активно изучается и обсуждается в рамках кросс-культурной психологии (Н. Triandis [1994]; O-E. Sim, N.K. Tanzer [1999]; P.B. Smith, M.H. Bond [1998]). Именно имический аспект обусловил необходимость нового осмысления возможностей использования инструментов, разработанных в отношении к западной культуре к другим культурам. Причем преодоление этноцентризма в исследованиях было обусловлено и необходимостью отказа от традиционных позитивистских методологических оснований и господствовавшего в течение многих десятилетий, особенно в рамках бихевиористской традиции, стремления к открытию универсальных законов поведения.

По мнению Н. Triandis, «прежде чем делать какие-либо обобщения в отношении интеллектуальных различий исследователь должен обсудить вопрос об отличиях» [1994, с. 57]. Отличия в области идиографии и номотетики, итики и имики можно перечислять до бесконечности. Проблема заключается не в констатации различий, а в механизмах и инструментах их преодоления. Эта же проблема касается и межпарадигмального диалога, исходно направленного на достижение согласованных, но отнюдь не универсальных и единственных позиций и решений. К нему могут быть применимы выработанные кросс-культурными психологами условия продуктивности исследований:

«Прежде чем выявлять различия между культурами необходимо определить максимально возможное количество сходств между ними. Наличие этих сходств является определенной гарантией адекватной оценки.

Необходима разработка исследовательских методов в отношении ко всем сравниваемым культурам с учетом их своеобразия. Для отработки исследовательских процедур полезно привлечение фокусных групп и специалистов, представляющих данную культуру. Посредством варьирования предъявления стимульного материала, уточнения его интерпретаций со стороны представителей изучаемой культуры необходимо добиваться тождества значений.

Культурные различия должны демонстрироваться при посредстве привлечения нескольких методов. Особенно важным является разнообразие привлекаемых методов, как оперантных, предполагающих предъявление минимума стимульного материала и получение множественных ответов, так и респондентных, наоборот, предполагающих однозначную реакцию изучаемых на стимульный материал» [там же, с. 61–62].

Н. Triandis отмечает, что «при анализе полученных результатов не следует забывать и о собственной субъективности в их интерпретации и снижении влияния проекций, а также этноцентрических и андроцентрических предубеждений. Нужно стремиться к преодолению собственной субъективности, но нельзя забывать и о том, что выбор самих проблем, теорий и методов также находится в плену этих предубеждений» [там же, с. 62]. Он предлагает и ряд критериев квалифицированного кросс-культурного исследования, которые, по нашему мнению, могут быть продуктивны и в отношении межпарадигмального диалога:

«исследование, включающее как можно большее количество сходств между изучаемыми культурами и лишь дополняемых различиями;

использующее мультиметодные и конвергирующие исследовательские процедуры; имическое измерение итических конструкторов, сопровождаемое разработкой итических показателей, генерируемых для каждой культуры для схватывания итических конструкторов;

этически проведенное исследование, предполагающее учет влияния этноцентрических и андроцентрических предубеждений самого исследователя» [там же с. 85–86].

В рамках кросс-культурных исследований наработан большой материал и по эффективной межкультуральной коммуникации, разработана технология кросс-

коммуникации, позволяющая наладить продуктивный диалог, направленный на формирование единого поля значений. Кросс-коммуникация предполагает многократный обмен передаваемым содержанием с постоянным уточнением на каждом последующем шаге правильности понимания переданных значений как необходимое условие достижения взаимопонимания [там же].

Необходимость кросс-коммуникации в межпарадигмальном диалоге обусловлена тем, что в рамках разных парадигмальных координат часто используются одни и те же системы знаков (понятий, конструктов), обладающих различным значением. Отсутствие усилий по установлению единства смыслов, которыми оперируют субъекты диалога, приводит к конфронтации, лишенной на то объективных оснований. Сложность формирования поля единых смыслов в рамках межпарадигмального диалога обусловлена еще и тем, что он осуществляется по большей части посредством текстов, установление адекватных контекстов которых предполагает обладание, во-первых, доступом к культуре значений, сформировавшейся в рамках данной системы парадигмальных координат; во-вторых, способностью остранения от собственных парадигмальных предубеждений, т.е. критической рефлексией; в-третьих, возможностью уточнения адекватности понимания переданных смыслов и значений. Выход из этой затруднительной ситуации один – налаживание тесных непосредственных контактов с представителями альтернативных парадигм, постоянная работа по уточнению тождественности и аутентичности трактовки усвоенного содержания при осознании неизбежности возможных разночтений.

Особенно полезным в этом контексте становится обращение к разработкам дискурсной психологии, в рамках которой проблема расшифровки значений и реконструкции возможных контекстов представлена наиболее полно.

Parker выделяет ряд необходимых шагов дискурсного анализа:

- I. Обращение с исследуемым объектом как с текстом, представленным в словах.
- II. Изучение коннотаций при посредстве свободных ассоциаций, что лучше совершать вместе с другими людьми.
- III. Определение объектов и их описание.
- IV. Рассуждения о рассуждениях, как объекте дискурса.
- V. Определение специфики или типологии людей, о которых говорится в дискурсе, некоторые из которых могут быть идентифицированы как объекты.
- VI. Рассуждение о том, что может быть представлено в дискурсе, должно быть дополнено идентификацией с людьми, осуществляющими дискурс.
- VII. Очерчивание образа мира, рисуемого дискурсом.
- VIII. Работа над тем, как текст, использующий данный дискурс, может преодолевать терминологические разночтения.
- IX. Установление противоположных образов говорения, сопоставление дискурсов друг относительно друга, и рассмотрение различных объектов, сравниваемых ими.
- X. Идентификация точек пересечения дискурсов различных объектов, т.е. выделение сходства их представленности в дискурсах.
- XI. Ссылки на другие тексты для разработки того, как осуществляется дискурс, часто имплицитно, и адресование его различным аудиториям.
- XII. Отражение терминов используемых для описания дискурса, вопросов, включающих моральный и политический выбор как часть анализа.
- XIII. Рассмотрение того, как существует дискурс.
- XIV. Описание того, как он изменяется, рассуждение о том, как осуществляется открытие происходящего.
- XV. Идентификация институтов, подкрепляющихся использованием того или иного дискурса.

XVI. Идентификация институтов, подвергаемых нападкам со стороны тех или иных дискурсов.

XVII. Рассмотрение того, в каких категориях личность находит и теряет производство дискурса.

XVIII. Идентификация институтов, подвергаемых атакам и подрыву при появлении того или иного дискурса.

XIX. Показ того, как дискурс связывается с другими дискурсами, санкционирующими подавление.

XX. Показ того, как дискурсы предоставляют возможность доминирующим группам формулировать свои нарративы о прошлом в порядке прояснения настоящего [1992].

Представленная схема анализа дискурса не является единственной. Более того, в рамках дискурсной традиции также присутствует многообразие подходов и школ, отличающихся своей спецификой (G.N. Gilbert, M. Mulkay [1984]; C.F. Graumann [1996]; J. Potter. M. Wetherell [1987; 1998]; T.A. Van Dijk [1997]). Тем не менее, использование достижений данной традиции в аспекте налаживания продуктивного межпарадигмального диалога является более чем продуктивным.

Эта же проблема, в привязке к научному дискурсу, особенно тщательно обсуждается в рамках критической традиции в психологии и социологии (P.A. Andersen [1986]; J. Bell [1999]; R. Bhaskar [1989]; S.D. Brookfield [1991]; J.L. Kincheloe, P.L. McLaren [1994]; D. Levy [1997]; M. Lipman [1995]; J. McClure [1991]; H. Siegel [1989]; R. Sutton [1992]; M. Weinstein [1993; 1994] и др.). M. Lipman выделяет ряд способностей критического мышления, которыми являются: «умелое, ответственное мышление, способствующее принятию верных решений, т. к. они (а) полагаются на критерии, (b) самокорректирующиеся и (c) чувствительны к контексту» [1995, с. 3].

M. Weinstein конкретизирует их в виде ряда последовательных утверждений:

Требование умелости по отношению к критическому мышлению увязывает его с эпистемологическими и другими нормативно относящимися рассмотрениями практики. Умелость акцентируется на том факте, что критическое мышление вплетено в контекст снабжения надежной информацией, гарантированной методологией. Критическое мышление не индифферентно к нормам других областей; скорее оно рассматривает соответствующую практику с позиции стандартов, продвигающих полезные и гарантированные исследования любого рода и в отношении наиболее гарантированной информации, исходя из которой исследование утверждает свою уместность и силу.

Ответственное мышление устанавливает отношения между критическим мыслителем и сообществом, которому оно адресовано. Критический мыслитель рассматривает обязательства существующим условиям в свете приемлемости стандартов или изменения этих стандартов при наличии убедительных аргументов.

Через фокусирование на решениях, критический мыслитель рассматривается как побуждаемый на нестандартное мышление, мышление, которое не может быть адекватно основано на алгоритмах или других механических процедурах. Оно предназначено для тех ситуаций, в которых рассмотрение должно быть взвешенным и альтернативно оцениваемым, ситуаций, которые призывают оценку приоритетов и детерминации истинности и уместности.

Критический мыслитель призывается к формулированию своих критериев ясными и доступными для своего собеседника, с вычленением того, что рассматривается как главное. В общем, критерии должны быть отражающими центральные понятия и методы в области или областях, относящихся к исследованию, в которое они включены. Но критерии не должны рассматриваться как абсолютные; скорее, они рассматриваются как проверяющиеся, и изменяющиеся, и заменяющиеся по мере прогресса критического мышления.

Самокоррекция предполагает, чтобы критический мыслитель использовал процесс критического мышления как метод раскрытия и корректировки используемых критическим мыслителем самих процедур. Критический мыслитель подвергает процесс рефлексивному скрупулезному рассмотрению; используются как существенные критерии, так и процедурные нормы, характеризующиеся открытостью к критике и переоценке.

Чувствительность к контексту акцентируется на аспекте критического мышления, дополняющего обращение к основным критериям. Чувствительность к контексту требует, чтобы применение критериев к конкретному случаю тщательно проверялось в контексте их соответствия и возможного изменения в соответствии со своеобразием изучаемой ситуации принятия решения. Критический мыслитель, так им образом, рассматривает критерии в отношении их соответствия контексту использования [1993, с. 5–6].

Представленные критерии критического мышления акцентируются на динамике изменения знания, при полном обеспечении гарантированности получаемых исследовательских результатов, «критическое мышление, – подчеркивает М. Weinstein, – является диалогическим, что означает, включающим продолжающееся обсуждение того, какие именно критерии следует развивать, идентификацию контекстов и плоскостей рассмотрения, процессов, воздействующих на осуществление оценок» [там же, с. 6]. В отношении критических дискуссий М. Lipman [1995], прямо указывает на их продуктивность именно в исследовательском сообществе, искренне заинтересованном в нахождении истины, столкновении позиций и т.д. Результат дискуссий должен быть скорее эпистемологическим, аксиологическим, нежели риторическим.

Налаживание межпарадигмальной коммуникации, направленной на углубление психологических представлений о сущности социального бытия личности и ее окружения является ведущим ориентиром будущего развития психологической науки и практики. Достижение этого ориентира в существующем полилинейном парадигмальном поле психологического знания с позиций интегративно-эклектического подхода предполагает:

Конституирование суверенности каждой системы парадигмальных координат, признанной психологическим сообществом как способствующей углублению представлений о социальном бытии личности и ее окружения, в силу оригинальности избранной системы онтолого-эпистемологических приоритетов, методов исследования и определения концептуально-критериальных оснований научной и прикладной приемлемости и продуктивности результатов.

Признание факта наличия на индивидуально-личностном уровне номотетики и идиографии, а на уровне культуры и субкультуры – итики и имики, предполагающих использование качественно отличных способов и средств исследования и интерпретации как предпосылки нахождения оснований для их гармонического сочетания.

Осознание невозможности нахождения универсальных оснований для построения единой, всеобъемлющей, последовательной конструкции психологического знания в рамках единой системы парадигмальных координат в существующем одномерном критериальном поле определения научности знания в контексте естествознания.

Определение в качестве пути углубления психологического познания феноменологии социального бытия личности и ее окружения межпарадигмального диалога, предполагающего взаимообогащение друг друга за счет налаживания эффективной научной коммуникации, обеспечивающей условия для формирования поля адекватных смыслов и значений, представленных в той или иной системе парадигмальных координат или традиции, их позиционирования, создания возможностей для острого анализа и критической рефлексии в целях последующего обмена суждениями и нахождения взаимоприемлемых решений, способствующих научному прогрессу.



Привлечение и использование ресурсов различных традиций и областей психологического знания (кросс-культурной психологии, дискурсного анализа, герменевтики и др.) для обеспечения продуктивной межпарадигмальной коммуникации, направленной на повышение возможностей адекватной интерпретации предлагаемых объяснительных теоретических моделей и прикладных решений по актуальным проблемам психологических исследований.

## **Выводы**

1. Соотнесение систем парадигмальных координат предполагает наличие единых критериально-концептуальных оснований, а также применяемых в их рамках теоретических построений, представленных в предлагаемом классификаторе соотнесения парадигмальных координат. Обоснованы выдвигающиеся измерения: метатеоретические основания (картина мира, стиль мышления, идеалы и нормы); основоположения; базовые категории; ведущие методы изучения; приоритеты в описании и объяснении; дифференцируемость; прагматизм; верифицируемость и фальсифицируемость; удобство и экономичность; перспектива (внешняя внутренняя); эвристический потенциал; уровни анализа; типы объяснения и интерпретации; возможности; ограничения. Перечисленные концептуально-критериальные измерения создают возможность продуктивного соотнесения различных теоретических построений друг с другом, обеспечивая возможность выявления их сходства отличий и в конечном счете уникальности интерпретации анализируемого феномена.

2. Констатируемая множественность метапарадигмальных и парадигмальных координат в современной социальной психологии и персонологии допускает разработку концептуально-критериальных оснований их соотнесения, в качестве которых могут выступать онтолого-эпистемологические приоритеты. Предлагается концептуально-критериальная оценочно-сравнительная матрица, включающая следующие их оценочно-сравнительные дихотомические измерения: объективность – субъективность; детерминизм – индетерминизм; мужское – женское; прошлое – будущее; наследственность – изменчивость; гомеостаз – гетеростаз; статичность – динамичность; активность – реактивность; атомизм – холизм; познаваемость – непознаваемость; рационализм – иррационализм; идиографическое – номотетическое; интерличностное – интраличностное; биологическое – символическое – рефлексивное; количественное – качественное.

3. Ведущим ориентиром будущего развития психологической науки и практики выступает налаживание межпарадигмальной коммуникации, направленной на углубление психологических представлений о сущности социального бытия личности и ее окружения и предполагающей всестороннее обсуждение общих проблем на различных языках, осмысление через множественное критическое позиционирование или рефлекссию, предполагающую идентификацию с альтернативной позицией, внутренне остраненное критическое принятие оппонентных идей и решений.

## ГЛАВА 4

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЭЛЕМЕНТ МЕТАТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

#### 4.1 Проблема образовательной среды в пространственно-временной ситуации XXI века

В настоящее время свершается реальный переход человечества в исторически новое состояние, которые некоторые исследователи определяют как цивилизационный слом, особое место, отводя воздействиям информации, роли ее новых технологических систем, форм, объема и характера влияния, по сути, на все сферы (экономическую, социально-психологическую, геополитическую культурную, технико-технологическую) жизнедеятельности современного человека. Отводят в такой степени, что современное общество, по мнению японского теоретика К. Коямы, поддержанного затем И. Масудой, Э. Тоффлером, Дж. Нейсбитом и др., стали называть информационным.

Главной особенностью современного информационного общества выступает снятие соответствующих прежде всего, общекультурных и психологических барьеров между разными странами, народами, все более активная представленность открытости мира человеку и человека всему миру, выход его за пределы привычной среды в принципиально новое пространство. Информация, воздействуя на сознание людей, изменяя их потребности, возможности, обуславливая и обеспечивая практически новую природу общения человека, уровни и характер отношений в целом, формирует фактически новый способ его жизни и, в частности, что в данном случае для нас важно, условия и формы получения, присвоения знаний, формируя сложное соотношение информации, знания, познания.

Общество оказалось не готово к главному – определению путей, средств формирования молодого поколения, которому предстоит решать сложнейшие задачи перехода на другой уровень развития, причем решать с учетом новейших научных данных.

На этой ситуации, безусловно, сказывается смена мировоззренческих позиций, в том числе связанная с новыми научными открытиями, допускающими, в частности, значимость интуиции, иррационального мышления и т.д.

Между тем, возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который тяжело сказывается на общем духовном и физическом здоровье людей, у которых отмечаются сейчас глубинные изменения восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, жизненных ритмов, пространства деятельности, душевных переживаний, этических и ценностных аспектов бытия.

Наиболее выражены особенности и характер всех этих процессов проявляются в Детстве, когда формируются социально-психологические особенности человека, его умственные способности, осуществляется процесс социализации и индивидуализации, осваиваются нормы общества.

В числе многих факторов, определяющих глубинные изменения растущих людей, выступает, во-первых, маркетизация, этика рынка, усиливающая ориентацию детей на потребление, а также адопция, отрывающая ребенка от культурных традиций общества и его истории;

Во-вторых, маргинализация, то есть неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка. Под действием этих и других факторов мы по-

лучаем такие феномены, как медикализация, выражающаяся в том, что детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым, при использовании антидепрессантов для агрессивных детей; повышенный уровень тревожности и страхов ребят, а в ряде случаев — повышенную агрессивность под действием фактора милитаризации и развития компьютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующих тревожную зависимость.

Современный ребенок — младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшекласник, который при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления разительно отличается не только от того ребенка, которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Заззо и Пиаже, Корчак и другие великие ученые прошлого, но даже качественно отличается и от ребенка 90-х годов XX века. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника тридцатилетней давности, он просто стал **другим**.

В сфере развития отношений детей отмечается и такой феномен, как мобилизация, заключающаяся в том, что подростки, предъявляющие уже свой взгляд на мир, свой голос, позиционируют себя по отношению к миру детей и миру взрослых, создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении, эпатаже, вызове и демонстрации своих отношений к миру. К сожалению, многие из этих детских сообществ принимают контркультурную, асоциальную и антисоциальную направленность.

В своей статье «Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования» (2010 г.) Д.И. Фельдштейн отмечает: «В современной ситуации исторически значимых изменений общества четко, выпукло проявляются реальные изменения современного ребенка.

**Во-первых**, в минимально короткий пятилетний период, с 2005 года начиная, резко снизилось когнитивное развитие детей дошкольного возраста. Например, если в 2006–2007 годах линейное визуальное мышление у дошкольников было развито как «среднее», то в 2009 — уже как «крайне слабое»; структурное визуальное мышление в 2006–2007 годах было развито как «хорошее» а в 2009 — уже как «среднее». Остальные компоненты когнитивного развития проявляют такую же тенденцию. Так, развитие дивергентного мышления (креативности) снизилось с «хорошего» до «слабого».

**Во-вторых**, снизилась энергичность детей, их желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт.

**В-третьих**, отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности.

**В-четвертых**, обследование познавательной сферы старших дошкольников выявило крайне низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов. Если в 70-х годах XX века это было признано возрастной нормой, то сегодня с данными действиями справляется не более 10% детей. Четко фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения. Детям оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад.

**В-пятых**, обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности. Дефицит произвольности — как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника — является одним из наиболее тревожных факторов, достоверно установленных учеными Российской академии образования.

**В-шестых,** отмечается недостаточная социальная компетентность 25% детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер.

**В-седьмых,** тревогу вызывают факты и факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану начиная с младенческого возраста. Так, по данным американских ученых, к началу школьного возраста время просмотра достигает 10–12 тысяч часов, а по данным Института социологии РАН, более 60% родителей проводят досуг с ребенком перед телевизором, у каждого десятого ребенка-дошкольника всё свободное время проходит у телевизора. В результате возникает особая потребность в экранной стимуляции, которая дает сбой в восприятии, блокируя собственную деятельность ребенка.

**В-восьмых,** неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения детей, в том числе и детей подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. Материалы наших исследований показывают, что если в начале 90-х годов многие подростки отличались чувством одиночества, но при этом их тревожность стояла на 4–5 местах по силе проявления, то в 2010 году тревожность у 12–15-летних детей вышла на 2-е место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверия в себя.

**В-девярых,** все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности. Такие дети ранимы, повышено сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности. Причем во все этапах онтогенеза возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста.

**В-десятих,** несмотря на продолжающееся морфо-функциональное созревание нейронного аппарата коры головного мозга в связи с нейроэндокринными сдвигами полового созревания, у детей подросткового возраста происходят регрессивные изменения в мозговом обеспечении познавательной деятельности, а обусловленная гормональным процессом повышенная активность подкорковых структур приводит к ухудшению механизмов произвольного регулирования. Ухудшаются возможности избирательного внимания, снижается возможность избирательной оценки значимости информации, уменьшается объем рабочей памяти. Образуется несоответствие механизмов мозгового обеспечения когнитивных процессов и самосознания подростком своей взрослости и независимости.

**В-одиннадцатых,** наблюдения в динамике за физическим развитием детей выявили тенденцию к прогрессивному снижению темпов их продольного роста, нарастанию астенизации телосложения, отставанию в приросте мышечной силы.

**В-двенадцатых,** в популяции современных растущих людей большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе. При этом наблюдается распространенность основных форм психических заболеваний детей, которая каждые десять лет возрастает на 10–15%. Именно нервно-психические заболевания являются причиной 70% инвалидности с детства. А приблизительно у 20% детей наблюдаются минимальные мозговые дисфункции.

**В-тринадцатых,** имеется значительное число детей с ограниченными возможностями здоровья, где общее психическое недоразвитие (олигофрения) отмечается у 22,5%, задержанное психическое развития – у 19,8%, а дисгармоническое развитие (психопатии) отмечается у 26,5%.

**В-четыренадцатых,** все увеличивается, что вселяет оптимизм, категория одаренных детей, среди них и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей – лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах, – художественно одаренные дети, и дети, обладающие двигательным талантом.

**В-пятнадцатых,** знаменательно, что на первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, то есть фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. При этом наблюдаемый сейчас всплеск индивидуализма подростков, вернее, ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я», сам по себе совершенно не входит в противоречие с их развитием как социально-ориентированных субъектов.

**В-шестнадцатых,** отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества не только по сравнению с серединой 90-х годов, но и началом нового столетия. Так, с 2007 г. начиная, на первый план выдвигаются интеллектуальные (1 место), волевые (2 место) и соматические (3 место) ценностные ориентации. Образованность, в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей. Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности: чуткость, терпимость, умение сопереживать, – занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников [106].

Буквально на наших глазах произошел сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации.

Педагоги не могут игнорировать тот факт, что нынешние дети позднее проходят через два ростовых скачка, или два кризисных периода развития.

Так, первый скачок, называемый **предростовым спуртом**, в наши дни, судя по имеющимся сейчас данным, приходится не на старший дошкольный возраст шесть – шесть с половиной лет, как тридцать лет назад, а на семь – восемь лет, то есть, на младший школьный возраст.

В то же самое время, у ретардированных детей существенно выше интеллект, а его не востребоанность приводит не только к задержке общего интеллектуального развития, но к интеллектуальной депривации или умственному голоду – состоянию, которое, в свою очередь, ведет к склонности к делинквентному поведению, наркомании, увлечению компьютерными играми и другим патологическим зависимостям.

Второй скачок, называемый **пубертатным спуртом**, связанный с процессом полового созревания, также отодвинулся с пятого – шестого на восьмой – девятый класс для девочек и девятый – десятый для мальчиков.

В числе многих разных по характеру, степени действия и воздействия причин, которые требуют от взрослых, прежде всего педагогов и психологов, не просто понимания, но и объяснения, — повышение интеллекта у всей популяции современных детей. Сравнительные исследования убеждают в том, что каждые пять лет «айкю» ребенка увеличивается примерно на один балл, что свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции. Это не значит, конечно, что при наличии эволюции интеллекта, а также и эволюции морфологических и психологических признаков человека не имеется, наряду с продвинутыми филогенетически индивидами, эволюционно менее продвинутых или отстающих в темпах эволюции растущих людей.

Перед нами чрезвычайно сложное и важное направление психолого-педагогической деятельности, требующее серьезного изменения средовой ситуации развития. Это и проблема временного режима работы образовательных учреждений, обостряющаяся в связи с возросшим объемом научных знаний, и проблема соотношения индивидуальных и коллективных форм обучения, организации совместной или самостоятельной классно-урочной деятельности, построения структуры урока, перехода в учебниках от механических упражнений к заданиям формирующим, использования специфической компоновки учебного материала для создания системы смыслов, переосмысления функции оценивания и контроля.

Важнейшим следствием и показателем изменяющегося социума являются новые образовательные среды. На всех этапах развития человеческих цивилизаций образование играло и продолжает играть ключевую роль в обществе. Как было отмечено во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века (Париж, 1998), перед образованием стоят грандиозные задачи, требующие его радикального преобразования обновления. Это обусловлено масштабностью и темпами прогресса современной цивилизации, в которой образование выступает как важнейший компонент устойчивого развития общества» [106].

В связи с этим существующая образовательная среда современной школы претерпевает серьезную модернизацию: она становится более открытой, гибкой, дифференцированной, усложняются организационно-технологические и межкультурные связи, совершенствуясь под воздействием факторов развития информационного общества, обуславливающих в целом повышение эффективности и конкурентоспособности образования. Вместе с тем, современный спектр вызовов и угроз информационного общества коренным образом оказывает влияние на развитие образовательной среды, трансформируя ее в безопасную информационную образовательную среду, способную адаптироваться к современным реалиям.

Очевидно, что образовательная среда как системный объект высокой мерности и уровневой иерархии может (при определенном инструментарии) дать научному сообществу педагогов, психологов, дидактов, организаторов непрерывного и дополнительного образования искомую модель постановки проблем и их решения.

Анализ исследований позволил сформулировать следующие положения: взаимодействие человека с окружающей средой обусловлено двумя встречными тенденциями, а именно изменениями внешней среды под влиянием деятельности человека и изменениями самого человека под влиянием среды, что находит отражение в особенностях психики. Механизм взаимодействия человека и среды может быть представлен следующим образом: в результате взаимодействия индивида с окружающими его условиями оформляется особая, как бы промежуточная реальность, образ, в котором представлены различные компоненты социальной среды (идеологические, экономические, технические, познавательные, социокультурные и мотивационные). Под влиянием этого образа ребенок и развивается. То есть тип развития ребенка складывается в соответствии с образом жизни, который предоставляет среда: социально-экономические условия семьи, уровень и особенности социокультурного развития среды жизнедеятельности, предоставляющие возможности развития. Однако путь личностного развития каждого человека строго индивидуален и зависит от многих факторов.

Проблема образовательной среды и ее влияния на качество и эффективность образования занимает одно из центральных мест в современной психолого-педагогической науке и практике.

Современные исследователи рассматривают среду как решающий, но не единственный фактор индивидуального развития. Акцент делается на выделение более сложной, многообразной, противоречивой, взаимозависимой, пространственно-объемной

связи индивида с окружением [Аникаева Т.В.; Беляев Г.Ю.; Боброва И.И.; Бондаренко Е.А.; Вильвовская А.В.; Григорьева М.В.; Делия В.П.; Кузнецова Л.В.; Кулюткин Ю., Тарасов С.; Нефедова М.С.; Нечаев М.П.; Панов В.И.; Слободчиков В.И.; Тарасов С.В.; Ясвин В.А.].

Как уже отмечалось, понятие «Среда» определяется в психологии и педагогике как совокупность условий, влияющих на развитие и формирование способностей, потребностей, интересов, сознания личности. При этом основным критерием выделения среды является факт взаимодействия: средой является та часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует (Л.И. Новикова)[78].

Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов определяют образовательную среду как совокупность условий реализации образовательной деятельности в образовательном учреждении [53, с. 6]. Более детальное определение дает В.А. Ясвин, согласно которому образовательная среда рассматривается как совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в ее окружении. При этом возможность понимается как особое единство свойств образовательной среды и самого обучающегося возможность является в равной мере, как фактом образовательной среды, так и поведенческим фактом личности [53, с. 11].

Центральным моментом в этом определении является категория «возможности», подчёркивающая активный характер человека, осваивающего среду, и взаимный характер влияния человека и среды. Среда оказывает воздействие на формирование и развитие личности, но в то же время сама изменяется под влиянием деятельности человека. Чем полнее и активнее человек использует возможности среды, тем более успешно происходит его саморазвитие. Как отмечает в связи с этим О.Ю. Мондонен, «среда стимулирует развитие личности и участвует через предъявление наличных возможностей в формировании новых потребностей личности, а личность, в свою очередь, реализует активный поиск в среде необходимых ей возможностей для удовлетворения потребностей либо непосредственно участвует в создании новых возможностей, изменяя среду» [72].

Анализ литературы позволяет зафиксировать, помимо понятия «образовательная среда», и другие, более или менее близкие виды сред: социокультурную, социально-экономическую, семейную, школьную, эстетическую, информационно-предметную и др. Наиболее широким из них является социокультурная среда, понимаемая как сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека и происходит развитие его личности. Структура социокультурной среды включает несколько взаимосвязанных иерархических уровней: глобальный, региональный, институциональный, локальный. Последний из них представляет собой непосредственное окружение индивида. С этой точки зрения, образовательную среду можно определить как подсистему социокультурной среды институционального уровня. В свою очередь, понятие «образовательная среда» выступает как родовое для понятий типа «школьная среда», «семейная среда» и т.п., представляющих собой ряд локальных образовательных сред (Ясвин В.А.) [118, с. 11].

Вместе с тем, органическая связь процессов обучения, воспитания и развития, комплексный характер педагогического взаимодействия предполагают высокую степень условности понятий «обучающая среда», «воспитательная среда», «развивающая среда». В связи с этим, в дальнейшем мы будем преимущественно использовать понятие «образовательная среда».

Необходимо отметить, что в современной педагогической науке активно используется понятийный аппарат, включающий такие понятия, как: «среда», «окружающая среда», «среда человека», «образовательная среда», «образовательное пространство», «педагогическая среда», «информационная среда», «информационная образовательная среда», «безопасная образовательная среда».

Семантический разбор понятия «образовательная среда» требует уточнения содержания понятия «образование». В современной педагогической науке существуют различные взгляды на содержание понятия «образование». Так, например, В.В. Рубцовым смысл образования определяется как «трансляция социального опыта во времени истории и воспроизводство устойчивых форм общественной жизни в пространстве культуры» [90]. При этом, по мнению И.Я. Лернера, образование представляет собой явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире [61]. Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995. Понятие «образование» охватывает такие семантические поля:

- а) процесс создания, порождения чего-то нового;
- б) формирование чего-либо согласно заданному образцу;
- в) нечто структурно ложное.

Совокупность внешних условий и факторов, в которых протекает повседневная жизнедеятельность индивида, необходимо рассматривает с точки зрения имеющихся в ней возможностей для его развития как личности.

При этом совокупность социальных, экономических, культурных, духовно-нравственных и других условий, в которых совершается учебно-познавательная деятельность личности, составляет его образовательную среду.

Исследователи на уровне общей характеристики понятия рассматривают среду как субстанцию, которая, в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума), обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами. Гуманистический принцип основан на идее, что образование – это развитие, идущее от самой личности.

Такой принцип предполагает создание особых психолого-педагогических условий для индивидуального развития обучающихся. В личностно ориентированном образовании взаимоотношение среды и развития личности понимается как многообразная, противоречивая и пространственно-объемная по характеру взаимосвязь индивида с тем, что его окружает.

Общие признаки образовательной среды, выделяемые большинством исследователей, следующие:

- 1) образовательная среда всегда существует, как определенный социальный институт, в конкретном социокультурном (историко-педагогическом) контексте;
- 2) образовательная среда всегда включает разнообразие типов и видов локальных сред различного, порой и взаимоисключающего качества, специфических для каждого типа образовательной деятельности, конкретных образовательных учреждений, отдельных учебных групп, педагогов и т.д.;
- 3) развитие индивида, как правило, осуществляется одновременно в условиях нескольких образовательных (социокультурных) сред;
- 4) образовательная среда образовательного учреждения, и детско-взрослой общности (общностей) носит открытый характер и выступает элементом более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни, с качеством среды обитания;
- 5) образовательная среда может выступать не только как условие, но и как средство воспитания (как общественного явления), обучения (как предмет совместной педагогической деятельности) и развития (понимаемого как процесс превращения индивида в личность, общности в общество).

Необходимо отметить, что любая типология образовательной среды условна. В одной школе может быть сочетание разных, иногда весьма противоречивых условий.

Типы образовательной среды на практике реализуются через ее структуру.



Группа исследователей (М.И. Башмаков, С.Г. Григорьев, А.А. Кузнецов, С.В. Панюкова, С.Н. Поздняков, Е.С. Полат, А.П. Тряпицына) выделяют два компонента образовательной среды:

- субъекты образовательного процесса (обучаемые и преподаватели);
- объект (средства обучения, методики, материальная база, сфера управления педагогическим процессом, способы учебной деятельности).

В исследованиях Н.И. Спичко в состав образовательной среды входит социальное и предметно-пространственное окружение. Предметно-пространственное окружение включает в себя два компонента:

- пространство, которое учитель выбрал для урока;
- предметное окружение и дидактическое оснащение [71].

Г.А. Ковалев в качестве структурных единиц выделяет три основных взаимосвязанных параметра [39]:

- физическое окружение (архитектура и дизайн школьных помещений и школьных зданий и т.д.);
- человеческий фактор (социальная плотность среди субъектов образовательного процесса, половозрастные особенности учащихся и учителей и т.д.);
- программа обучения (деятельностная структура, стиль преподавания и т.д.).

Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов полагают, что образовательная среда школы имеет следующую структуру [53]:

1. Пространственно-семантический компонент (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства школьников, герб, традиции и др.).
2. Содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и методы организации обучения и др.).
3. Коммуникационно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, коммуникационная сфера, особенности управленческой культуры).

В.А. Ясвин в образовательной среде выделяет четыре следующих компонента [118]:

- субъекты образовательного процесса;
- социальный;
- пространственно-предметный;
- технологический (или психодидактический).

Иной подход к определению структуры образовательной среды предложен исследователями А.А. Кузнецовым и И.В. Роберт:

- субъекты среды;
- источники учебной информации;
- инструменты учебной деятельности и средства коммуникации;
- наполнение (учебное и методическое содержание).

Несколько иначе рассматривает структуру образовательной среды Е.А. Климов [36]. Им выделяются следующие элементы:

1. Социально-контактная часть среды (личный пример, культура, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения; учреждения, организации, группы их представителей, с которыми приходится взаимодействовать; «устройство» своей группы и других коллективов, с которыми контактирует человек, реальное место человека в структуре своей группы, включенность его в другие группы и группировки).

2. Информационная часть среды (правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, традиции, правила лично и общественной безопасности, средства наглядности, персонально адресованные воздействия).

3. Соматическая часть среды (собственное тело и его состояния).

4. Предметная часть среды (материальные, физико-химические, биологические, гигиенические условия).

И.А. Дендебер и С.В. Дендебер предлагают следующие структурные компоненты образовательной среды [32]:

- содержательная часть различных предметных областей, зафиксированных в школьных программах в Федеральных государственных образовательных стандартах;
- функциональная часть различных предметных областей, отраженных в различных алгоритмах, изучаемых при прохождении той или иной предметной тематики;
- структура общеучебных умений, составляющих основу формирования когнитивного опыта учащихся (анализ, синтез, сравнение и др.);
- содержательная часть внепредметной области, составляющей аффективную сферу познания учащихся; ее условно можно разделить на урочную (ценностно-волевую, эмоционально-мотивационную) составляющую и внеурочную (направленную на развитие интересов учащихся с одной стороны, обретение ими специализированных умений – с другой).

Н.И. Поливанова и И.В. Ермакова, последователи В.В. Рубцова, выделили следующие структурные компоненты образовательной среды [83]:

- внутренняя направленность школы, и специфика внутришкольных целей, ценностей и задач;
- избираемые образовательные технологии и их психологическая организация;
- средства, которыми школа решает свои задачи в общекультурном контексте;
- психологический климат;
- дифференцированность представлений учителей о своих учениках;
- социально-психологическая структура коллектива;
- психологическая организация передачи знаний;
- психологические характеристики учащихся и учителей.

В качестве основных структурных компонентов образовательной среды ученый В.И. Панов выделяет:

- деятельностный (совокупность различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся);
- коммуникативный (пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащихся с данной образовательной средой и другими ее субъектами);
- пространственно-предметный (пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды).

Подходы к изучению структуры образовательной среды представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Структура образовательной среды в контексте различных подходов к рассмотрению ее феномена

<b>Подходы к рассмотрению феномена образовательной среды (авторы подхода)</b>	<b>Структурные компоненты образовательной среды</b>
<b>Эколого-личностный (В.А. Ясвин)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– пространственно-предметный – помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.;</li> <li>– социальный – характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (учащихся, педагогов, родителей, администраторов и др.);</li> <li>– психодидактический – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса</li> </ul>

<b>Коммуникативно-ориентированный</b> <b>(И.В. Ермакова, Н.И. Поливанова,</b> <b>В.В. Рубцов)</b>	Внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д.
<b>Антрополого-психологический</b> <b>(В.И. Слободчиков)</b>	Состав образовательной среды определяет конфигурация культурных содержаний образования
<b>Психодидактический (В.П. Лебедева,</b> <b>В.А. Орлов, В.А. Ясвин и др.).</b>	В соответствии со структурой образовательного учреждения
<b>Экопсихологический (В.И. Панов)</b>	– деятельностный – «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся; – коммуникативный – пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной формах и способах взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами; – пространственно-предметный – пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды

Подходы к определению структуры образовательной среды различных исследователей несколько отличаются друг от друга. По мнению всех авторов, образовательная среда имеет многокомпонентную структуру, при этом могут выделяться следующие структурные компоненты:

- информационный, социальный и технологический – О.Ю. Мондонен [72];
- социальный, пространственно-предметный и психодидактический – Г.Ю. Беляев [19];
- пространственно-семантический (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства; символическое пространство), содержательно-методический (содержание образования; методы и формы организации образования), коммуникационно-организационный (особенности субъектов образовательной среды, их социальных статусов и ролей; стиль общения и преподавания; организационные условия) – Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов [53];
- поведенческий (стиль и характер взаимодействия субъектов), событийный (система образовательных проектов, мероприятий и других дел, субъектами которых являются обучающиеся), предметно-пространственный (оформление пространственной среды, оборудованность учебных и других помещений, соответствие санитарно-гигиеническим требованиям) и информационно-культурный (библиотека, медиатека, набор учебно-методических материалов) – И.М. Лебедеенко [57];
- социально-контактный (социокультурные особенности территории; личный пример окружающих; учреждения и организации, с которыми обучающемуся приходится взаимодействовать; микросоциумы, в которые он включен), информационный (нормативно-правовое пространство; уклад образовательного учреждения; средства наглядности и рекламы; персонально адресованные воздействия), предметный (физическая организация пространства, используемые предметы и оборудование; специфика деятельности, в которую включён обучающийся; санитарно-гигиенические условия) – В.А. Ясвин [117];
- пространственно-предметный, социальный и технологический (деятельностный), при этом содержание последнего компонента составляют связи между первыми двумя, т.е. педагогическое обеспечение развивающих возможностей среды – В.А. Карпов и В.А. Ясвин [118].

## 4.2 Понятие «образовательная среда школы» и подходы к ее оцениванию

Современная эпоха диктует необходимость инвестиций в человеческий капитал, ведь именно такие инвестиции способствуют инновационному развитию экономики и социальной сферы стран, обеспечивают рост их благосостояния и содействуют формированию человеческого потенциала. Важными условиями конкурентоспособности в XXI веке становятся такие качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. В связи с этим важнейшим направлением современной системы образования становится подготовка людей, обладающих этими качествами. Результативность подобной деятельности за рубежом достаточно велика и видна в оценках образовательных достижений, которые являются результатом проводимых сообществом разнообразных исследований. Одним из признанных в мире примеров такой деятельности является Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) осуществляется Организацией Экономического Сотрудничества и Развития ОЭСР (Organization for Economic Cooperation and Development).

Исследование PISA проводится трехлетними циклами, начиная с 2000 года. И если в 2000 г. в исследовании приняли участие 32 страны, то в последние годы количество участников возросло вдвое—шестьдесят пять (2009 год) и шестьдесят четыре (2012) страны [123]. Основной целью исследования PISA является оценка образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста. Однако исследование направлено не столько на определение уровня освоения школьных программ, сколько на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. Основными областями для оценки образовательных достижений в 2009 году стали «грамотность чтения» (приоритетная область оценки, на которую отведено две трети времени тестирования), «естественнонаучная грамотность» и «математическая грамотность». Первую десятку рейтинга 2009 года прочно заняли Канада, Австралия, Новая Зеландия, страны Азии (Гонконг, Сингапур, Корея, Китай, Япония) и несколько стран Европы; Вторую десятку — европейские страны и США.

Исследование основывается на гипотезе о том, что стабильно высокие показатели тестов школьников этих стран являются, в значительной степени, результатом эффективной работы с учащимися и следствием реализации в школах этих стран триады — хорошие учителя, комфортные школы и продуманные учебные программы.

В зарубежной науке проблема создания развивающей творческой образовательной среды имеет давние традиции. Первоначально она разрабатывалась сторонниками социогенетического направления (У. Джеймс и др.), которые считали, что творческую личность формирует среда. Делалась попытка сконструировать идеальную для творческой личности модель общества, определить факторы и условия, способствующие быстрому творческому росту индивида. Возможность создания творца посредством целенаправленных воздействий при совмещении свободного творчества с хорошо продуманной системой воспитания отстаивали Л. Гурлит, Ф. Фребель и др.

В большинстве зарубежных исследований, в настоящее время, развивающая образовательная среда оценивается с точки зрения позитивного эмоционального климата учебного занятия, позитивной культуры обучения, являющихся одним из факторов «эффективности школы» [Бернстейн Базил; Пьер Бурдьё, Жан-Клод Пассрон; Гудлэд Джон; Драйден Г., Вос Дж.; Дьюи Дж.; Маклафлин К.; Мортимор П.; Bruner J.S. Marzano Robert J.; John I. Goodlad, Corinne Mantle-Bromley, Stephen John Goodlad; Fullan M.J.]. При этом констатируется, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы определили «эффективную школу», поскольку каждая школа уникальна и одновременно является «слепок общества».

Качество образовательной среды определяется качеством пространственно–предметного содержания данной среды, качеством социальных отношений в данной среде и качеством связей между пространственно–предметным и социальным компонентами этой среды.

Представитель гуманистической педагогики К. Роджерс (1902–1987) считал важнейшим условием для самореализации и саморазвития учащихся умение наставника эмоционально идентифицироваться со своим питомцем, положительно к нему относиться и быть способным ему сопереживать. В своей книге «Свобода учиться» ученый пишет: «Дети любят школы с активной учебной средой. Там учеников побуждают к совместным учебным действиям, взаимному обучению, занятиям в учебных центрах и кружках, экскурсиям, участию в групповых проектах и классных дискуссиях, что требует от учащихся активизации многих уровней мыслительной деятельности. Ученики становятся «гражданами» образовательной среды, принимающими на себя ответственность друг за друга и за те средства обучения, которыми они пользуются каждый день» [88].

В «теории возможностей» Дж. Гибсон (1904–1979) утверждается, что свободное и активное саморазвитие личности более успешно происходит при более полном использовании ею возможностей образовательной среды, при диалогическом взаимодействии ребенка и образовательной среды как равных субъектов развития [28]. Вводя категорию возможности, Дж. Гибсон подчеркивает активное начало человека–субъекта, осваивающего свою жизненную среду.

Таким образом, если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей, то критерием качества образовательной среды является способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного саморазвития.

В качестве примера можно рассмотреть американскую образовательную систему, которая считается одной из лучших в мире, благодаря университетам, которые занимают лучшие места в мировом рейтинге ВУЗов. Прежде всего, это связано с политикой государства в области школьного образования.

1990-х годах в США были приняты новые законодательные акты и государственные программы. В частности, 18 апреля 1991 г. администрация президента Буша опубликовала программу «Америка-2000. Стратегия образования» (Goals 2000: Educate America Act). Второй раздел этой программы (будущим ученикам — новое поколение американских школ) преследует цель высвободить творческий потенциал Америки на пути последовательного создания в каждой общине школ нового поколения. Предполагается, что это будут лучшие школы в мире, ориентированные на достижение общенациональных целей образования. Достижение этих целей обеспечит качественный скачок в обучении.

В настоящее время в США существует несколько направлений организации школьного обучения. В системе среднего образования США дифференцированное обучение справедливо считается одним из оптимальных условий обучения. Ключевыми принципами дифференциации учебных задач, учитывающих познавательные потребности учащихся являются: дифференцирование, основанное на учебном стиле или стиле «научения»; «дифференцирование, основанное на заинтересованности»; «дифференцирование, основанное на готовности учеников».

Другое направление обучения в школах – разработка «уровней обучения», где все школьники занимаются по одному из 10 уровней. В каждой возрастной группе может изучаться материал по изучаемому предмету разных уровней. Одаренные дети имеют возможность заниматься на самых высоких уровнях обучения. Кроме того, до 20% времени они могут отдавать изучению предметов, соответствующих их особым интересам и потребностям, что способствует специализации обучения. По каждому разделу

программы установлены цели обучения в соответствии с тем или иным уровнем. Как вариант стратегии «уровней обучения» в штате Филадельфия, например, используется стратегия «индивидуальных скоростей движения», где на каждом уровне ученик продвигается согласно индивидуальному темпу. В штате Калифорния используется более 20 уровней обучения, что способствует максимальному углублению дифференциации.

Отдельного рассмотрения требует проблема «обогащения содержания образования», популярная за рубежом, которая получила резонанс в отечественной системе школьного образования. Впервые в американской педагогике была предпринята попытка «обогащения» содержания образования как проблема современной дидактики. Наибольшую популярность получила модель известного американского ученого Дж. Рензулли – «три вида обогащения учебной программы».

Первый «вид обогащения» по Дж. Рензулли, предполагает знакомство учащихся с самыми разными областями и предметами изучения, которые могут их заинтересовать. В результате, расширяется круг интересов, и у ребенка формируется представление о том, что он хотел бы изучать более глубоко.

Второй «вид обогащения» предполагает ориентацию на специальное развитие мышления ребенка, которое сопровождается занятиями по тренировке наблюдательности, способности оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать, синтезировать, классифицировать, выполнять другие мыслительные операции, которые служат основой перехода к более сложным познавательным процессам.

Третий «вид обогащения» – самостоятельные исследования и решение творческих задач (индивидуально и в малых группах). Ребенок принимает участие в постановке проблемы, в выборе метода ее решения. Таким образом, осуществляется процесс приобщения его к творческой, исследовательской работе.

Между тем, как отмечают российские ученые, среди них А.И. Савенков, модель «обогащения учебных программ» Дж. Рензулли не может быть применена в отечественной системе образования из-за разницы культурно-образовательных традиций. В качестве одной из исходных идей, лежащих в основе нашей модели, предлагается идея о том, что традиционное содержание образования – органичная часть социокультурной среды и не может быть изменено без изменения самой этой «среды».

Необходимо отметить и большое разнообразие методов и форм обучения в системе школьного образования США.

Сегодня в Америке реализуется ряд интересных проектов и инициатив. В их числе – Государственные школы Вашингтона для XXI века, Коалиция обязательных школ Теодора Сайзера, программа развития школ Джеймса Коумера, Ускоренные школы Генри Левина, Школы для следующего века, Школа «Сатурн» завтрашнего дня в Сан-Пауло, Модельная Школа Завтрашнего Дня в Льюисвиле (штат Техас) и ряд других. «Школа Завтрашнего Дня» представляет собой программу для начальной и средней школы, объединяющую традиционную школьную систему с общим учебным классом и полностью индивидуализированную, предписанную по результатам тестирования, высокотехнологичную обучающую программу. Она соединяет самые современные технологии, использующие компьютеры, видео – и аудиоаппаратуру, обучение в режиме диалога с компьютером, компьютерное окружение и тестирование наряду с созданием компьютерной базы данных и использованием модемов. Все это позволяет получить самую развитую программу образования двадцать первого века из всех доступных на сегодняшний день. Каждый учащийся в такой школе имеет свой персональный «офис», учебное место, где он самостоятельно работает над изучением материала по всем предметам, получая от преподавателя индивидуальную консультацию. «Школа Завтрашнего Дня» объединяет более 7000 школ в 110 странах мира и по достоинству стала лидером мирового масштаба на переднем крае образования.

В последнее время при индивидуализации обучения в школах США все больше учитывается теория обучения для достижения целей, или мастерского обучения (mastery learning) Б.С. Блума, базирующаяся на модели Дж.Б. Кэрролла.

Программа индивидуальной помощи (IGE – individually guided instruction), обучающая, программа, приспособленная к потребностям учащихся (PLAN – program for learning in accordance with needs), отличается разнообразием.

В настоящее время в начальной школе Америки используются:

- независимое обучение (independent study), где учащийся сам выбирает учебный материал и способ его изучения; учитель представляет материал и является консультантом; этот вариант предназначен в основном для "обогащения";

- самоуправляемое изучение (self-directed study), здесь конкретные цели и учебный материал назначен учителем, способ его усвоения выбирает сам ученик;

- нацеленная на учащегося программа (learnecentered program), здесь учащийся может выбрать учебный материал и время его изучения, способ же усвоения определен; эта программа более или менее идентична персонифицированной программе (personilized program).

Как варианты обеспечения учебных потребностей детей, используются различные формы обучения.

Одной из организационных форм обучения является **«Бендинг»** (banding – деление на «ленты», «полосы»). Эта форма основана на распределении всех учащихся данной возрастной группы в зависимости от уровня интеллекта на три широкие «полосы». Уровень интеллекта определяется с помощью тестов на вербальные и мыслительные способности, которые измеряют уровень способностей к обучению. После окончания начальной школы 25% учащихся переводятся в верхнюю полосу (top band), 50% в среднюю полосу (middle band) и 25% в нижнюю полосу (bottom band). С одной стороны, это шаг к лучшему обеспечению учебных потребностей всех учащихся, но, с другой стороны, обучение в полосе ориентируется на среднего учащегося, а потребности высоко одаренных, которых всего 2–3% в возрастной группе, не полностью удовлетворяются. Исследования американских ученых показали отрицательное влияние этого вида группирования в социальном плане, так их следствием является «навешивание ярлыков», играющее в определенной степени роль «самоподтверждающего пророчества», когда дети более высокого уровня способностей, помещенные в несоответствующую их способностям группу, учатся хуже, чем действительно могут. Перевод учащихся в другую группу встречается довольно редко (2%).

Следующей формой является **«Стриминг»** (streaming – деление на «потoki») – метод группирования по способностям, похож на деление, на «ленты», при этом образуется много разных потоков, что создает возможность делать группы еще более однородными, чем при делении на «полосы». «Стриминг» начинает применяться в средней школе на втором, третьем году обучения. Однако в некоторых штатах (Флорида, Нью-Йорк) этот метод используется в начальной школе. Считается, что здесь меньше «навешивания ярлыков», так как нет жесткого деления на три группы. Но одаренные дети не всегда могут найти место в этой системе, поэтому в отдельных школах для них создаются специальные потоки (express stream), где вводятся такие предметы, как латинский и греческий языки и т.д. Тем самым обеспечивается более высокий темп обучения.

Третья форма – **«Сеттинг»** (setting – деление на «сеты», группы), основанным на группировании детей в процессе обучения на основе успеваемости по отдельным предметам. Один и тот же учащийся может быть в первом «сете» по естествознанию и в последнем «сете» по математике. Американские педагоги считают, что «сеттинг» имеет значительные преимущества по сравнению с другими организационными формами обучения.

Во-первых, занятия с однородным по составу классом позволяют учителю определять содержание, формы и методы обучения, согласно уровням способностей учащихся, соизмерять степень сложности учебного материала с уровнем подготовки каждого школьника. Это в значительной степени, на наш взгляд, способствует повышению мотивации к обучению и росту показателей успеваемости.

Во-вторых, однородный состав учащихся стимулирует каждого из них к повышению индивидуальных показателей успеваемости, дает возможность сравнивать свои собственные успехи с успехами столь же способных школьников.

В-третьих, одаренные дети, способности которых проявляются не во всех предметах, имеют условия для развития своего потенциала. Эта форма обучения является более справедливой в социальном плане, поскольку основана на различии интеллектуальных возможностей.

«Сеттинг» является наиболее гибкой формой обучения, поскольку по результатам успеваемости в конце триместра учащийся может быть переведен в другой сет.

В школах США часто применяется обучение в группах «смешанных способностей». Основным направлением повышения эффективности обучения в группах «смешанных способностей» в американской школе является применение различных средств индивидуального обучения, а также работа в группе бригады учителей. Широко применяется план индивидуализированного обучения по математике «SMILE» (Secondary Mathematics Individualised Learning Experiment). Эта система была создана, чтобы дать возможность каждому ребенку добиваться максимального прогресса в соответствии со способностями в свойственном ему темпе. Она дает учителю большие возможности управления обучением одаренных детей. «SMILE» применяется во многих штатах около двух десятилетий. После введения единого содержания образования началась активная работа по усовершенствованию «SMILE». Вводятся дополнительные темы, материал структурируется в учебные пакеты разного уровня трудности. В этой работе активное участие принимают и школьные учителя.

В области организационных форм и методов обучения широко распространенным среди педагогов нововведением является неградуированная школа (ungraded school) в системе альтернативного образования.

Неградуированная система чаще всего применяется в первые 3 года обучения, хотя имеются школы, где она существует все 6 лет. Программа обучения разделена на 8–12 уровней (levels). Дети занимаются самостоятельно в небольших группах, которые формируются из детей одинаковых способностей. К следующему уровню учащиеся переходят, как только закончат программу предыдущего, не ожидая других учеников. Таким образом, часть учеников может завершить программу трех лет за 2 года и перейти к промежуточному циклу начальной школы (4, 5, 6-й годы обучения), в некоторых случаях также неградуированному. Для других учащихся продвижение по уровням может занять 4 года и более.

Неградуированная школа повлекла за собой многие изменения вплоть до архитектурных перемен в школьном строительстве. В частности, она ввела в начальных классах обучение бригадами учителей-нововведение, которое первоначально предназначалось для средней школы и породило «школу без стен».

Сегодня в трети всех элементарных школ практикуется обучение бригадами учителей. Суть состоит в том, что двое или более учителей, работающих с детьми начальных классов, образуют бригаду во главе со старшим учителем или бригадиром. Совместно планируя работу, они организуют ее таким образом, что часть занятий проходит в больших группах, когда собираются все учащиеся, часть – в малых (по 10–12 человек, сгруппированных по способностям). Одновременно учителя следят за самостоятельной работой детей.



Бригадное обучение потребовало перепланировки школьных помещений. В штате Филадельфия, например, ряд школ, выстроенных в последние годы в богатых пригородах, не имеют капитальных стен, разделяющих классные комнаты. Занятия проходят в большом зале с гофрированными подвижными перегородками. Одновременно может заниматься до 100 детей с 4–5 учителями. Один и тот же ребенок на чтении может заниматься с учителем, ведущим «уровень 5», а когда наступает время арифметики, переходит в другой конец зала, где занимается с учителем на «уровне 3» и т.д. На некоторых занятиях, например, на обществоведении, музыке, пении, дети собираются все вместе.

В штате Калифорния, например, получила признание разновозрастная группировка, когда учебные группы комплектуются из детей различных возрастов (например, I, II, III классов или IV, V, VI). По мнению авторов проекта, разновозрастной состав группы имеет три преимущества: во-первых, учитель не может ставить общих задач, пользоваться едиными учебниками и тем самым он вынужден работать индивидуально с учащимися; во-вторых, ученик быстрее продвигается вперед, ибо он многому учится от старших товарищей; в-третьих, быстрее происходит процесс социальной зрелости.

В ряде школ применяется «двойной план» (dual progress plan), согласно которому учебные предметы элементарной школы делятся на две группы: «первой необходимости» и «элективные». После III класса учащиеся проводят половину дня с одним учителем, изучая предметы первой группы – язык, обществоведение, физкультуру. Вторая половина дня посвящается элективным предметам, которыми считаются математика, естествознание, иностранный язык, искусство, музыка. Здесь каждый ученик работает по индивидуальной программе с учителями.

Особую роль в данной ситуации приобретают материалы, обладающие автодидактизмом. По своим особенностям и характерным признакам они являются хорошим примером технологий, обеспечивающих немедленную обратную связь, так как работа с подобными материалами может осуществляться и без помощи воспитателя, в результате чего ребенок привыкает действовать самостоятельно. Примером такой автодидактической системы является Саморегулируемое обучение на основе использования специальных обучающих компьютерных программ в качестве метакогнитивных инструментов (CBLEs) Roger Azevedo.

Roger Azevedo известен как автор и разработчик моделей использования компьютерных обучающих сред (Computer-based learning environments (CBLEs) в учебном процессе и использование специальных обучающих компьютерных программ в качестве метакогнитивных инструментов, а сами программы он рассматривал в качестве метапреподавателя (MetaTutor) в рамках теории саморегулируемого обучения (Self-regulated Learning (SRL). По его мнению, SRL является активным, конструктивным процессом в результате которого учащиеся устанавливают цели обучения, а затем пытаются регулировать и контролировать свои познавательные и метакогнитивные процессы для реализации этих целей.

В своей работе *Self-regulated Learning with MetaTutor: Advancing the Science of Learning with MetaCognitive Tools* (2000) он отмечает, что SRL включает в себя целый ряд ключевых процессов, таких как мотивация и отношение; Однако, он не ограничивает свое исследование когнитивными и метакогнитивными процессами лежащими в основе изучения сложных наук. Фокус исследования SRL в течение последних трех десятилетий был направлен на средства обучения, с помощью которых студенты регулируют процесс познания, метапознание, мотивацию и взаимодействие с задачей [122].

Благодаря мониторингу, ученик сравнивает свои результаты со стандартами для определения, были фазовые цели выполнены или нет, какую дальнейшую работу еще предстоит сделать. Эти сравнения называются когнитивными оценками; соответствие

между результатами и стандартами может привести его к принятию контроля над операциями обучения для уточнения результата, пересмотреть условия и стандарты.

Таким образом, результативность является следствием рекурсивных процессов, которые каскадно и обратно, изменяют условия реализации, стандарты, операции и продукты по мере необходимости. В общем, эта комплексная модель приводит к ряду предположений, на которых строится дизайн и разработка модели MetaTutor.

MetaTutor основана на ряде предположений о роли SRL в процессе обучения сложным и трудным научным темам.

Во-первых, учащиеся должны регулировать свои процессы SRL, эффективно интегрировать несколько представлений (например текст и схема) во время обучения сложным научным темам в CBLEs.

Во-вторых, студенты уже имеют собственные представления о регулировании их обучения, но не всегда успешно реализуют их, по различным причинам, таких, например, как посторонняя (дополнительная) познавательная нагрузка, связанная с учебным материалом, отсутствие метакогнитивных знаний, неэффективность регулирующего контроля метакогнитивных процессов, различия развития или ограничения практического опыта работы с учебными материалами требующими интеграции нескольких представлений или нелинейных сред обучения.

В-третьих, интеграция нескольких представлений при комплексном обучении в среде гипермедиа включает в себя развертывание множества саморегулирующихся процессов. Макро процессы (*Macrolevel processes*) Уровень привлечения исполнительных и метакогнитивных процессов, которые необходимо согласовать, распределить и перераспределить. Познавательные ресурсы выступают посредниками между восприятием и познавательными процессами, между когнитивной системой учащегося и внешними аспектами окружающей среды. Процессы среднего уровня (*Mid-level processes*), такие как стратегии обучения используются, для того чтобы выбрать, организовать и интегрировать несколько представлений о теме. Процессы среднего уровня управления необходимы для осуществления контроля над другими контекстными компонентами, которые имеют решающее значение во время обучения. Исследователи выявили несколько десятков дополнительных стратегий обучения, включая координацию информационных источников, обобщение, заметок, гипотез, рисунок и т.д.

В-четвертых, понимание роли процессов SRL в интеграции нескольких внешних представлений, которые необходимы, чтобы построить внутреннее знание, которое определяет глубокое концептуальное понимание проблемы.

В зарубежных исследованиях понятие «образовательная среда» часто включает или заменяется рядом других, тоже часто не четких понятий: «дизайн обучения», «школьная атмосфера», «климат в классе», «культура школы». Как отдельное направление исследований можно выделить оценку программ, что в куррикулярных исследованиях трактуется как исследование среды обучения. В этом случае можно выделить пять подходов к оцениванию:

1. Учебный план или программа школы рассматривается как реализация разработанных свыше учебных планов или стандартов обучения. Оценка программы производится по разработанным и согласованным индикаторам оценки с использованием количественных и качественных методов. Интерпретация данных происходит в несколько этапов. Например, при рассмотрении каждого показателя нужно присвоить программе уровень качества от 1 до 4. Результаты подлежат обсуждению для получения всестороннего представления о планах, деятельности и управлении программой. Рейтинговая система уровней качества: 1 – высокий (превышает стандарты); 2 – удовлетворительный (соответствует стандартам); 3 – есть прогресс (почти соответствует стандартам), может понадобиться до-

полнительное направленное содействие в данной сфере; 4 – необходимо решение проблем (не соответствует стандартам), нужна существенная поддержка.

2. Программа рассматривается как продукт деятельности преподавателей/ учителей и учащихся/студентов школы, ориентированной на достижение спланированных результатов. В данном случае анализируются сдвиги в образовании учащихся (изменения) в процессе обучения учащихся по той или иной программе. Оценивается результативность поэтапного процесса обучения, то есть диагностируется динамика роста академических и личностных достижений учащихся по разработанным заранее критериям.

3. Программа рассматривается как активный процесс взаимодействия между учителями, учащимися и содержанием образования. В рамках этого подхода внимание направлено на организацию процесса обучения, а также деятельность учащихся/студентов. Исследуются различные аспекты социально-педагогической среды и климата в классе, а также их воздействие на результаты обучения.

4. Учебная программа рассматривается как социально-когнитивный процесс, который отражает развитие личности в действии с помощью содержания и средств обучения. Исследуются степень участия учащихся в обучении, позитивные и негативные факторы, которые воздействуют на включение или исключение учащихся в процесс учения, происходящие изменения в развитии когнитивных процессов, новообразований личности учащихся, их самозффективность.

5. Программа рассматривается в контексте форм общественных отношений существующих в школе, анализируется ее социально-конструктивный характер. Исследуется социальный процесс в школе, который включает в себя взаимодействие между учащимися, учителями, сообществом, средствами обучения, окружающей средой, культурой школы.

Как мы можем заметить, первый подход связан с рассмотрением воздействия методик обучения на результаты образования; второй – связан с теориями поведения и деятельности в обучении; третий – с теорией интерактивного обучения; четвертый – с социально-когнитивной теорией о личной эффективности в обучении; пятый – с направлениями исследований социальных конструктивистов, которые более других обращаются к среде школьного образования в широком социальном плане. В каждом исследовательском подходе используются различные инструменты анализа.

#### **4.3 Модели образовательной среды и возможности создания метатеории**

Наблюдавшийся в начале 90-х годов XX века всплеск интереса к образовательной среде как к комплексу факторов, определяющих обучение и развитие личности, связан с активной деятельностью ряда российских психологов (С.Д. Дерябо, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.).

В своих научных работах В.И. Панов систематизировал основные модели образовательной среды, разработанные российскими учеными [56].

Он выделял следующие модели образовательной среды:

**Эколого-личностная модель** образовательной среды разработана В.А. Ясвиным. По его утверждению, термином «образовательная среда» следует обозначать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении». Для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна быть способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов). Этот комплекс, по мнению В.А. Ясвина, включает три структурных компонента:

- пространственно-предметный – помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.;
- социальный – характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (учащихся, педагогов, родителей, администраторов и др.);
- психодидактический – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса.

**Коммуникативно-ориентированная модель** образовательной среды разработана В.В. Рубцовым. Образовательная среда понимается им как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которое создает особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса.

В.В. Рубцов определяет образовательную среду как «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе». Сотрудники Рубцова Н.И. Поливанова и И.В. Ермакова выделили следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д.

**Антрополого-психологическая модель** образовательной среды предложена В.И. Слободчиковым. В качестве базового понятия у Слободчикова, как и у Рубцова, выступает совместная деятельность субъектов образовательного процесса. Слободчиков подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность.

В качестве основных параметров образовательной среды он предлагает рассматривать ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, автор выделяет три разных принципа ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность.

Образовательная среда, по Слободчикову, представляет собой не данность совокупности влияний и условий (как это представлено, например, у Ясвина и Дерябо), а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

**Психодидактическая модель** образовательной среды школы предложена коллективом авторов: В.П. Лебедевой, В.А. Орловым, В.А. Ясвиным и др. Авторы, исходя из концепции личностно-ориентированного образования, подчеркивают все возрастающую в современных условиях роль дифференциации и индивидуализации образования, однако понимают эту роль несколько иначе, чем это было принято традиционно. Авторы предлагают ориентировать образование на признание за школьником приоритета его индивидуальности, в то время как при традиционном обучении школьник становился личностью в результате специальной организации обучения и воспитания, при целенаправленных педагогических воздействиях. Речь идет о подчеркивании его значимости как субъекта познания, о погружении его в образовательную среду, специально смоделированную образовательным учреждением. Построение этой среды производится авторами в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной сре-

ды. Как видим, в этой модели само понятие «образовательная среда» ограничено рамками образовательного учреждения.

**Экопсихологический подход** к разработке модели образовательной среды предложен психологом В.И. Пановым. Исходным основанием модели экопсихологической образовательной среды у Панова служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

В качестве основных структурных компонентов образовательной среды Панов выделяет: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный. «Деятельностный компонент», с точки зрения автора, представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся. «Коммуникативный компонент» представляет собой пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами. Пространственно-предметный компонент – пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды. В качестве ключевых понятий здесь выступают: «территориальность», «персонализация», «место-ситуация» и др.

Остановимся подробнее на описании этих моделей.

Мощный прорыв в проблеме образовательной среды была работа В.В. Рубцова с сотрудниками по психологии проектирования коммуникативно-ориентированной учебной среды, в которых были представлены различные модели организации совместной деятельности детей и взрослых в коммуникативно-ориентированных учебных средах с использованием компьютерных средств. Образовательная среда понимается В.В. Рубцовым как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания, умения, навыки учебной и коммуникативной деятельности. В то же время, рассматривая школьную образовательную среду в качестве объекта психологической экспертизы, В.В. Рубцов определяет ее как «более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [90]. В соответствии с этим определением его сотрудники Н.И. Поливанова и И.В. Ермакова выделяют следующие структурные компоненты образовательной среды: «...внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д.» [84].

Иной подход к пониманию образовательной среды предлагает В.И. Слободчиков. В качестве исходной предпосылки для введения понятия образовательной среды он рассматривает принцип развития, подчеркивая, что развитие в современном человекознании рассматривается одновременно и как естественный, спонтанный процесс («посущности природы»), и как процесс искусственный, регулируемый с помощью специально сконструированной «деятельности развивания» («по сущности социума»), и как саморазвитие, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам, а выра-

жает фундаментальную особенность человека «становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни. И с этой точки зрения подлинно развивающим образованием может считаться то, и только то, которое реализует все три типа развития, центральным из которых (и в этом смысле сущностным) является саморазвитие» [97].

В своем подходе В.И. Слободчиков, как и В.В. Рубцов, тоже использует понятие совместной деятельности субъектов образовательного процесса, но в другой логике, подчеркивая относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность. При этом Слободчиков опирается на два различных смысла самого понятия «среда»:

1) «как совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку, и соответственно – границу, определяемую масштабом защиты от среды и ее утилизации (способностью к ассимиляции и аккомодации)»;

2) как среда, понимаемая через «другой ряд представлений, где среда есть середина = сердцевина, связь = средостение, средство = посредничество» [97].

В качестве параметров (показателей) образовательной среды В.И. Слободчиков предлагает использовать: ее насыщенность (то есть ресурсный потенциал) и структурированность (то есть способ ее организации). При этом в зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, он выделяет три разных принципа ее организации:

- единообразие, для которого характерно доминирование административно-целевых связей и отношений, определяемых, как правило, одним субъектом – властью; в этом случае показатель структурированности стремится к максимуму;

- разнообразие, при котором связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба за разного рода ресурсы, вследствие чего начинается атомизация образовательных систем и разрушение единого образовательного пространства; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к минимуму;

- вариативность (как единство многообразия), когда связи и отношения имеют кооперирующий характер, благодаря чему происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к оптимуму.

Существенно отметить, что в контексте своего подхода В.И. Слободчиков соотносит и дифференцирует понятие образовательной среды с такими понятиями, как «место образования» и «образовательное пространство». При этом создание образовательного ресурса, выступая в качестве нетрадиционной педагогической задачи, превращает наличное социокультурное содержание данного образовательного пространства в средство и содержание образования, то есть в собственно образовательную среду.

Нетрудно заметить, что образовательная среда «по Слободчикову» представляет собой не «данность совокупности влияний и условий», как это отмечено в подходе В.А. Ясвина и С.Д. Дерябо, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

Такое же значение имели и работы сотрудников ЦКФЛ РАО под руководством В.П. Лебедевой, В.А. Орлова и В.И. Панова. Так, в выполненной в ЦКФЛ РАО работе В.А. Ясвина «Образовательная среда: моделирование и проектирование» (1997) впервые были приведены в определенную систему педагогические представления о школьной (воспитательной) среде, психологические и эколого-психологические представления об образовательной среде, что позволило дать определение именно понятию «образовательная среда», определить ее структуру и, соответственно, параметры ее проектирования, моделирования и экспертизы. В методологическом отношении В.А. Ясвин

опирается на экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, в основе которого, как уже отмечалось, лежит понимание окружающей среды как среды обитания, то есть совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида (человека или представителя какого-либо биологического вида) [28].

Ключевым в этом определении является понятие «возможность», с помощью которого Дж. Гибсон связывает, с одной стороны, потребности индивида, а с другой – физические (пространственные и иные) свойства и отношения окружающего мира как находящиеся во взаимодополнительном соотношении. Исходя из этого и основываясь на достаточно подробном анализе различного понимания образовательной среды в педагогической и психологической литературе, В.А. Ясвин дает определение, согласно которому понятием «образовательная среда (или среда образования)» следует обозначать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [118].

В качестве другой методологической предпосылки своего подхода к образовательной среде В.А. Ясвин использует педагогические представления о личности учащегося и о влиянии на нее школьной среды, почерпнутые из трудов таких известных педагогов, как Я. Корчак, П.Ф. Лесгафт, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др. Опираясь на выделенные Я. Корчаком типы «воспитывающей среды» и подкрепив их «школьными типами» личности ребенка по П.Ф. Лесгафту, В.А. Ясвин предложил рассматривать в качестве базовых четыре типа образовательной среды:

- догматическая, ориентированная на воспитательный идеал пассивной и зависимой личности (как отмечается, данный тип образовательной среды встречается наиболее часто в истории педагогики разных стран и эпох, включая современный период);
- безмятежная, ориентированная на идеал относительно независимой, автономной, но при этом пассивной личности, проживающей в условиях максимально возможного комфорта;
- карьерная, нацеленная на формирование активной и зависимой личности, способной легко адаптироваться к манипулятивному характеру социальных отношений в рыночном обществе;
- творческая, ориентирующаяся на идеал свободной и активной личности и обеспечивающая процесс саморазвития обучающегося [118].

Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического проектирования, В.А. Ясвин следует своему определению, согласно которому, чтобы обладать развивающим эффектом, образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (то есть и учащихся, и педагогов). Этот комплекс включает три структурных компонента образовательной среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе:

- пространственно-предметный компонент (помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.), который должен обеспечивать разнородность пространственных условий (гетерогенность и сложность), связность их функциональных зон, гибкость (возможность оперативного изменения), управляемость, символическую функцию, индивидуализированность и аутентичность (сообразность жизненным проявлениям);
- социальный компонент, который должен обеспечивать взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов (педагогов, учащихся, родителей, представителей администрации и др.) межличностными взаимоотношениями, включая ролевые функ-

ции и уважение друг к другу, преобладающее позитивное настроение всех субъектов, их сплоченность и сознательность, авторитетность;

– психодидактический компонент, то есть содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса и обеспечивающий соответствие целей обучения, его содержания и методов психологическим, физиологическим и возрастным особенностям развития детей.

Таким образом, разработанная В.А. Ясвиным модель образовательной среды построена посредством переноса на образовательное пространство школы той логики изучения восприятия природной среды и отношения к ней, которые были разработаны в психологии экологического сознания и в педагогике воспитания личности. Поэтому, с одной стороны, исходным является понятие об окружающей среде как среде обитания, обеспечивающей возможность удовлетворения жизненных потребностей живого организма, в данном случае человека. Ключевыми понятиями выступают: возможность, потребность, взаимодополнительность, личность обучающегося.

На основании вышеназванных подходов, принципов, компонентов может быть построена обобщенная праксиологическая модель образовательной среды, представленная на рис. 1.

Современные исследования позволяют выявить так же и такие понятия, как «образовательное поле» и «образовательное пространство» [33], используемые, как правило, синонимично относительно понятия «образовательная среда».

По видимому следует развести эти понятия. По нашему мнению, образовательная среда – ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида в определенный конкретный момент, с которыми он активно взаимодействует.

Самое общее представление о пространстве связано с порядком расположения (взаимным расположением) одновременно сосуществующих объектов. Говоря о «пространстве», многие исследователи имеют в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека. При этом по смыслу в самом понятии пространства не подразумевается включенность в него человека. Пространство может существовать и независимо от него.

Образовательное пространство с включенными в него участниками образовательного процесса как педагогическая система имеет уровневую организацию, носит открытый характер, связано с системами более крупного масштаба – метасистемами. Чем более открыта система, тем большее количество информации через нее проходит, тем больше шансов у нелинейно развивающейся самоорганизующейся системы развиваться ускоренными темпами. Характером и качеством потока информации и внутренними связями в системе определяются движущие силы саморазвития системы.

Таким образом, образовательное пространство понимается как продукт моделирования образовательной среды как объекта (совокупность условий, окружающих реальных участников образовательного процесса).

Иллюстрацией данного положения может служить модель образовательного пространства В.А Ясвина. Дополненная автором данного пособия (рис. 2, 3).

Не менее важное методологическое значение имеет рассмотрение эволюции строения образовательной среды. Многими авторами структура среды понимается как окружение индивида в реальном времени и в реальном пространстве. Не отрицая этого необходимо отметить, что современная образовательная среда это в большей степени виртуальное «окружение». В этой связи речь идет уже не о пространственном, а об информационном окружении. Вместе с тем актуальным остаются такие структурные компоненты как психодидактические, которые выполняют организующую и направляющую роль в процессе познания.

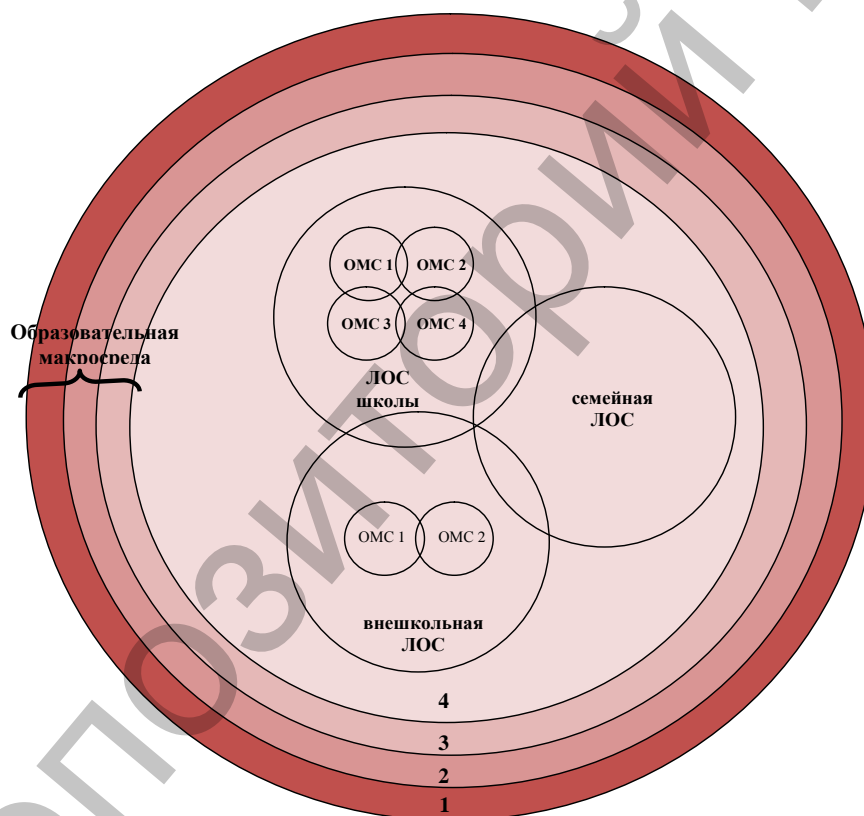




Рисунок 1 – Обобщенная праксиологическая модель образовательной среды.

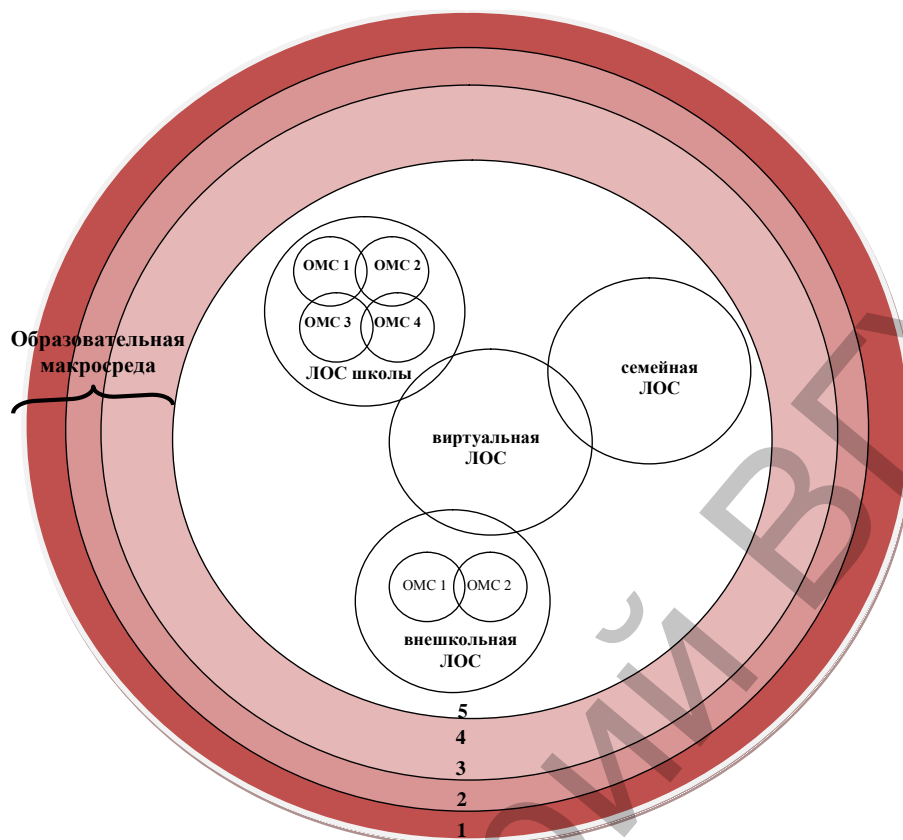
Похожий подход предлагает в своей докторской диссертации М.В. Гордеева на основе системно-структурного анализа взаимодействий школьника и образовательной среды, который предполагает выделение для данной структуры элементов, субструктур и более общих структур, а также учета контекстов реальных взаимодействий. Схематично данные планы системно-структурного анализа представлены на рисунке 4.

Качественной единицей анализа в данном исследовании является структура взаимодействий школьника и образовательной среды. Более общей структурой для нее являются представления учителей и родителей и отношения взрослых участников учебно-воспитательного процесса к основным составляющим системы взаимодействий учащихся и образовательной среды. Теоретический анализ показал, что в качестве субструктур необходимо выделить следующие: субструктуру эмоциональных явлений, когнитивную, мотивационную и социально-психологическую субструктуры. На уровне субструктур формируется базис изучаемой структуры взаимодействий школьника и образовательной среды.



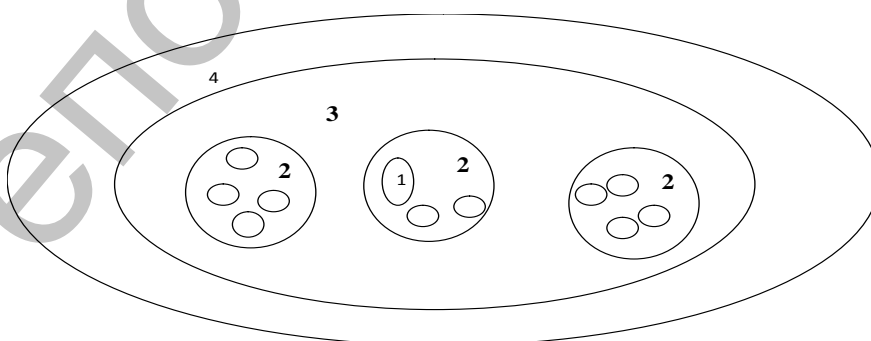
- 1- Общекультурная образовательная среда
- 2- Федеральная образовательная среда
- 3- Региональная образовательная среда
- 4- Образовательная среда населения
- ЛОС – локальная образовательная среда
- ОМС – образовательная микросреда

Рисунок 2 – Модель, иллюстрирующая встроенность и взаимопроникновение образовательных средств различных уровней (по В.А. Ясвину).



- 1- Общекультурная образовательная среда
  - 2- Государственная образовательная среда
  - 3- Региональная образовательная среда
  - 4- Образовательная среда населения
  - 5- Интернет
- ЛОС – локальная образовательная среда  
ОМС – образовательная микросреда

Рисунок 3 – Модель, иллюстрирующая встроенность и взаимопроникновение образовательных средств различных уровней (дополнена автором пособия)



- 1 – элементный (элементы); 2 – субструктурный (субструктуры); 3 – структурный (изучаемая структура); 4 – метаструктурный (более общая структура)

Рисунок 4 – Планы системно-структурного анализа взаимодействия школьника и образовательной среды.

В современных исследованиях делается акцент на возможность многовариантного (или нелинейного) развития образовательного процесса, приводящего к построению индивидуальной образовательной практики субъектами образования, допускает признание следующих положений, характеризующих развитие нелинейных систем:

1. Между системой-процессом и средой отсутствуют непроницаемые границы, в зависимости от контекста значимые элементы могут превратиться в незначимые, случайные же – сделаться важной составляющей системы-объекта.

2. Наиболее адекватное описание объекта возможно лишь как комплекс описаний, осуществленных с различных перспектив и тематизирующих определенные его стороны.

Это означает, что образовательный процесс может рассматриваться как протекающий в интерактивной образовательной среде, интерактивность среды задается системной педагогической поддержкой различных аспектов взаимодействия субъектов образования со средой.

Нелинейная или диссипативная система образовательной среды предложена Т.В. Менг, которая рассматривает образовательную среду как новый тип системы, как самоорганизующуюся социальную систему, представляющую собой циклично связанные самоорганизующиеся подсистемы, где предыдущая создает условия для последующей, причем последняя система в цикле поддерживает первую так, что, сохраняя друг друга, подсистемы защищают весь цикл.

Такой подход в описании системы базируется на идеях операционально закрытой системы, принадлежащей (У. Матурану и Ф. Вареллу). Циркулярная организация в динамике автономности и самопроизводства, по мнению этих авторов, характерна для живых и социальных систем, которые создаются и регенерируются сами благодаря сохранению организации гомеостатически неизменной путем вариации собственной структуры, т. е. сохраняют свою целостность, идентичность и границы. Операционально закрытые системы устроены таким образом, что из своих элементов они создают все составляющие эти системы компоненты – процессы, структуры, элементы.

Таким образом, операционально закрытая система – это не закрытая, а открытая система, осуществляющая особое взаимодействие с внешней средой (Н. Луман). Поэтому операционально закрытые системы определяются как сеть взаимосвязанных процессов производства компонент, образующих эту систему.

Образовательные среды в педагогической практике, во-первых, разнообразны по содержательным характеристикам и формам; во-вторых, могут иметь естественную и искусственную природу создания; в-третьих, являются системами условий, влияний и возможностей, позволяющих саморазвиваться, проявлять актуальные и потенциальные способности, интересы личности, продуктивно действовать; в-четвертых, осуществляют обучение, воспитание, развитие индивида, которое зависит не только от его индивидуально-психологических особенностей и воздействий, направленных усилий педагога, но ущемленным образом, эти процессы детерминированы определяющей зоной антропологического развития среды, социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими средовыми факторами.

Основываясь на анализе литературных источников периода до 2005 года можно выделить основные подходы к понятию «образовательная среда» (см. таб. 4).

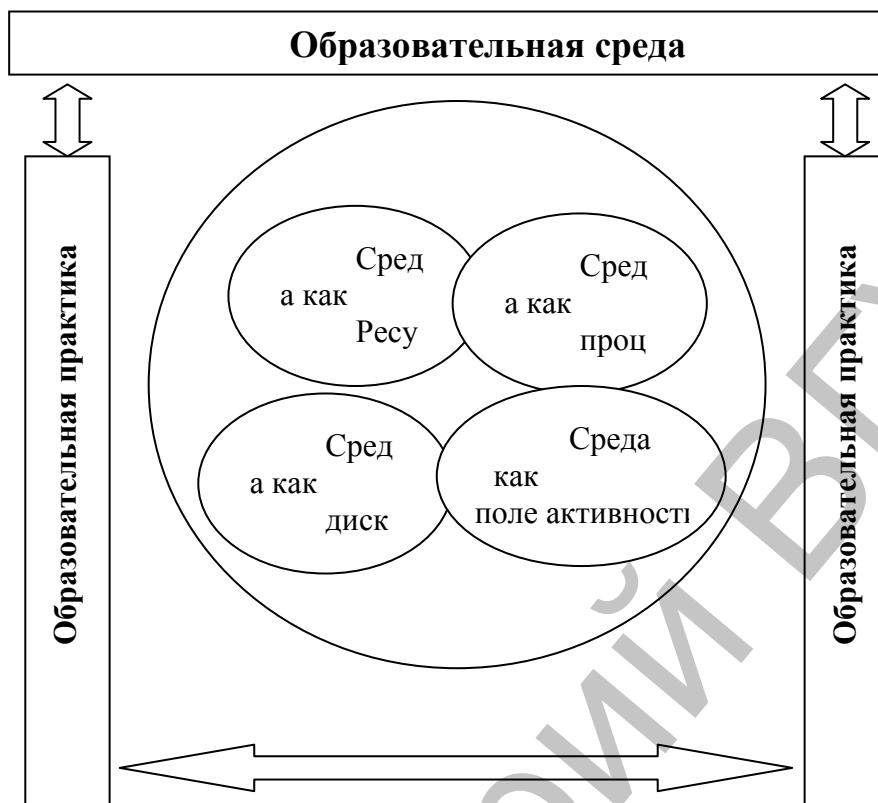


Рисунок 5 – Обобщенная модель образовательной среды (по Т.В. Менг).

Таблица 4. Основные подходы к рассмотрению феномена «образовательная среда»

Подходы к рассмотрению феномена образовательной среды (авторы подхода)	Сущность трактовки понятия «образовательная среда»
<b>Эколого-личностный</b> (В.А. Ясвин)	Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении
<b>Коммуникативно-ориентированный</b> (И.В. Ермакова, Н.И. Поливанова, В.В. Рубцов)	Образовательная среда – это сложившаяся полиструктурная система прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса
<b>Антрополого-психологический</b> (В.И. Слободчиков)	Образовательная среда – это динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого обучающегося
<b>Психодидактический</b> (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.А. Ясвини)	Понятие «образовательная среда» ограничено рамками образовательного учреждения
<b>Экопсихологический</b> (В.И. Панов)	Образовательная среда – это система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации

Спецификация различных путей влияния и их взаимоотношений оказывается центральной задачей для построения интегративной модели средовой детерминации способностей, которая позволяет синтезировать отдельные разрозненные знания (Ушаков, 2003).

Д.В. Ушаков предлагает модель множественных путей, которая основывается на следующих принципах.

1. Модель предполагает, что различные структуры, образующие когнитивную систему а) подвержены разным типам средового влияния, б) поразному сказываются на показателях используемых психологами тестов — интеллекта и креативности. При этом одно психометрическое свойство может являться отражением функционирования многих психических структур.

2. Способности, измеряемые тестами интеллекта и креативности, а также оцениваемые по результатам жизненных достижений, представляют собой результат взаимодействия личностных и когнитивных структур. Однако влияние личностных структур на тестовые показатели не является непосредственным, его пути проходят через изменение функционирования когнитивного блока, которое и проявляется в измеримых достижениях.

3. Модель основывается на проводимом вслед за Р. Стернбергом различении исполнительных и управляющих процессов. Под исполнительными процессами понимаются механизмы, осуществляющие построение или трансформацию репрезентаций. Управляющие, или метакогнитивные, процессы ответственны за планирование и контроль систем действий, осуществляемых исполнительными процессами.

Р. Стернберг (1996) выделяет восемь функций метакогнитивной системы:

- признание существования проблемы;
- принятие решения относительно сути проблемы, стоящей перед субъектом;
- отбор процессов более низкого уровня для ее решения;
- выбор стратегии;
- выбор ментальной репрезентации;
- распределение когнитивных ресурсов;
- контроль за ходом решения;
- оценка правильности решения после его завершения.

4. Способности, оцениваемые тестами интеллекта и креативности, зависят от функционирования как исполнительных, так и управляющих процессов. От исполнительных процессов зависит точность и скорость переработки информации. От управляющих — индивидуальные способы ее осуществления: выбор той или иной стратегии, настойчивость, зона поиска и т. д.

5. Средовая детерминация исполнительных и управляющих процессов идет разными путями. Характеристики исполнительных процессов, скорость и точность, могут быть улучшены за счет тренировки.

6. В отличие от исполнительных, управляющие процессы не требуют для своих изменений длительной тренировки. Их функционирование может быть изменено как в результате ряда прямых средовых воздействий (предъявление образцов для имитации), так и косвенно — через личностные детерминанты.

7. Влияние личностных структур на когнитивные осуществляется двумя путями: непосредственным — через регуляцию функционирования управляющих процессов в соответствии с личностными особенностями (повышение настойчивости, готовности идти на риск и т. д.) и опосредованным — через формирование среды, которая в свою очередь воздействует на когнитивные функции.

8. Пути средовой детерминации когнитивных функций могут изменяться с возрастом. Различия также присутствуют для людей с разными уровнями когнитивных за-

датков. Несмотря на стабильность показателей интеллекта людей на протяжении их жизненного пути, его изменение под влиянием среды и генетики происходит не только в детстве, но и во взрослом состоянии.

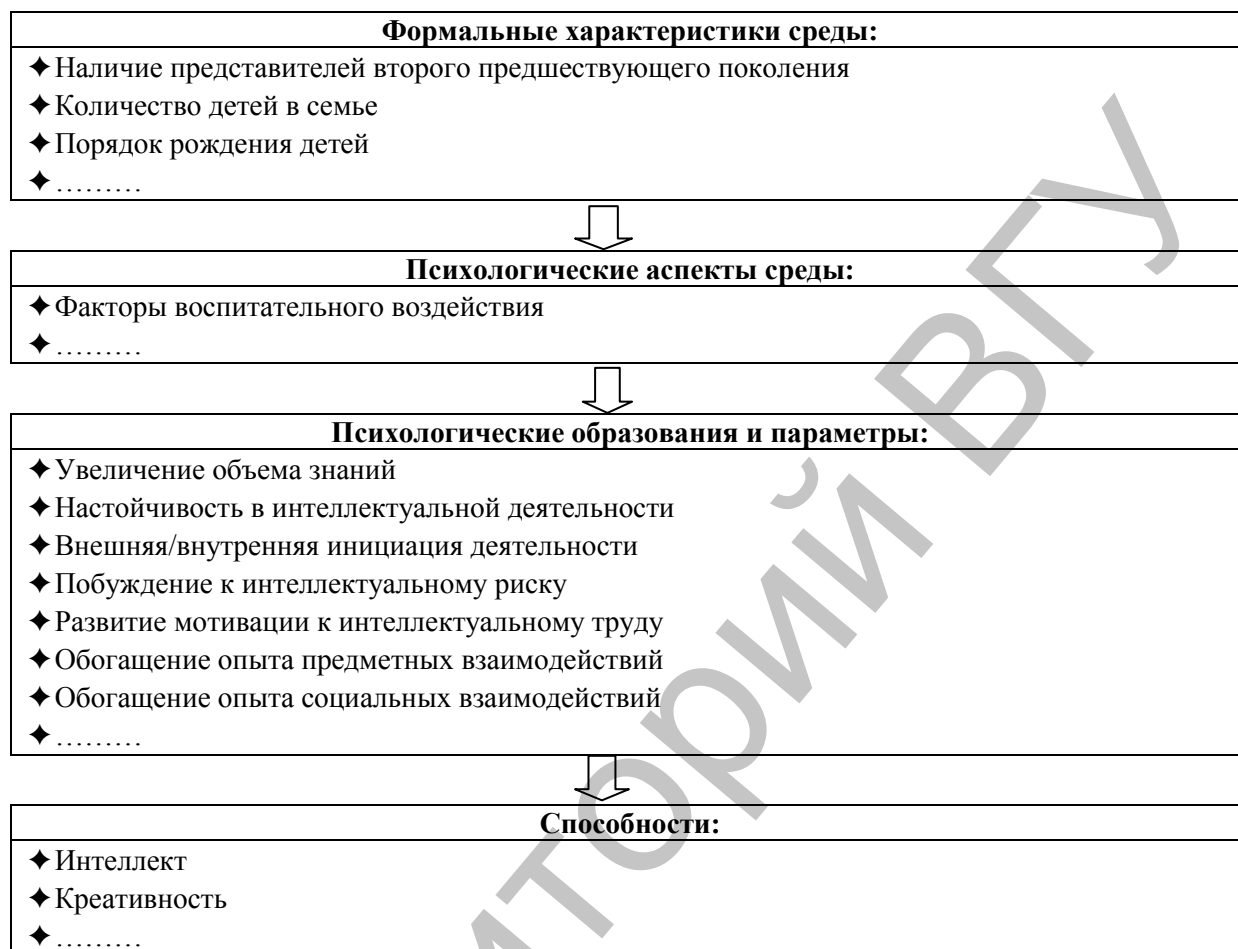


Рисунок 6 – Уровневая модель связи среды и способностей (по Д.В. Ушакову).

Д.В. Ушаков предпринял попытку обобщить полученные результаты исследований отечественных и зарубежных психологов в виде нескольких моделей, описывающих влияние среды на умственные способности. Эти модели являются результатом таких подходов как: исследование способностей в естественной среде и формирующего эксперимента.

Таблица 5 – Сравнительный анализ моделей средового влияния на способности (Д.В. Ушакову).

Модель	Признаваемое средовое влияние	Канал влияния	Зависимая переменная	Подверженные влиянию психические структуры
Модель развития через информационное обогащение	Информационное обогащение	Не уточняется	Положительных данных об эффекте нет	Не уточняется
Модель развития через обучение	Повторение и подкрепление	Не уточняется	Задачи «пижа-анского типа», эффект не под-	Не уточняется

			тверждается	
<b>Модель атмосферы</b>	Развитость аналогичного свойства у окружающих	Не уточняется, м.б. совмещено с моделью имитации	Психометрический интеллект	Не уточняется
<b>Модель имитации</b>	Развитость аналогичного свойства у окружающих	имитация	Творческие достижения в жизни	Не уточняется
<b>Модель эмоциональной близости</b>	Эмоциональная близость объекта влияния субъекту	Не уточняется	Психометрический интеллект	Не уточняется
<b>Идентификационная модель</b>	Идентификация объекта влияния с субъектом	Не уточняется	Психометрический интеллект, эффект не подтверждается	Не уточняется
<b>Экспозиционная модель</b>	Длительность общения объекта влияния с субъектом	Не уточняется	Психометрический интеллект	Не уточняется
<b>Модель когнитивного конфликта</b>	Противоречия в предметной ситуации	Уравновешивание	Задачи «пиаже-анского типа»	Равновесные когнитивные структуры
<b>Модель социо-когнитивного конфликта</b>	Противоречия между взаимодействиями субъектами	Уравновешивание	Задачи «пиаже-анского типа»	Равновесные когнитивные структуры
<b>Модель внушающей оценки</b>	Атрибуция успехов и неудач, выражаемая значимыми окружающими	Суггестивное воздействие	Академическая успеваемость	Самозффективность, атрибутивные стили, которые в свою очередь воздействуют на неуточненные когнитивные структуры

Не отрицая значения этих подходов, новые жизненные реалии требуют уточнения этих понятий и введение новых, соответствующих изменившимся реалиям понятий. Прежде всего, это относится к изменившимся целям и задачам образования, а так же к средствам и характеру образовательного процесса.

Исходя из реалий сегодняшнего дня образовательный процесс все больше и больше принимает дифференцированно-индивидуальный характер. Это означает, что так называемая массовая школа уже не в состоянии реализовать потребности современного общества.

Кроме того необходимые сегодня знания носят холистический, целостный характер в отличие от узкопредметных знаний, которые дает современная школа.

Важным фактором, определяющим современную образовательную систему является цифровая информационная среда, использование которой предопределяет личностные и когнитивные изменения современного школьника. Таки образом классификация современных подходов к понятию « Образовательная среда» может выглядеть следующим образом:

- цифровая информационная среда;
- синергетическая образовательная среда;
- дифференциально-индивидуализированная образовательная среда;
- кластерная образовательная среда;
- интеллектуальная образовательная среда.



*Обобщим важнейшие, по заключению исследователей, сущностные характеристики образовательной среды:*

1. *Исключительная пластичность (Л.С. Выготский, 1926)*
2. *Общность (В.В. Рубцов, 1996)*
3. *Событийность (В.И. Слободчиков, 1995)*
4. *Конфигуративность (В.И. Слободчиков, 1997)*
5. *Культуросообразность (Н.Б. Крылова, 1995)*
6. *Векторность (С.Ф. Сергеев, 1995, В.А. Ясвин, 1997)*
7. *Сферность (Л.М. Перминова, 1995, В.Е. Радионова, 1996, Л.Л. Редько, 1996, Л.Л. Портянская, 1997, Е.А. Песковский, 1997, В.Н. Просвиркин, 1998, Г.Ю. Беляев, 2000)*
8. *Системно-ожидательный характер (В.И. Слободчиков, 1997, 2000)*
9. *Совокупность условий и развивающаяся система отношений вокруг ребенка (Л.И. Новикова, 1989)*
10. *Производное средообразующих действий, средство воспитания при надлежащих значениях ее ниш (Ю.С. Мануйлов, 2001)*
11. *Тип социально-педагогической практики (В.П. Лебедева, В.И. Панов, В.А. Орлов, 1997)*
12. *Единство образовательного пространства (Н.Ф. Гафурова, 1996) (1996–1999).*
13. *Специально организованное пространство развития поступков личности (А.А. Тюков, 1993)*
14. *Системность (В.А. Ясвин, 1997).*
15. *Школа как часть образовательной среды (А.А. Леонтьев, 1997–1999).*
16. *Образовательная среда школы (Т.Г. Ивошина, М.В. Наянова, О.Р. Радионова, 2000–2003).*
17. *Образовательная среда урока (Н.Ф. Гафурова, 1996, Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова, 2000).*
18. *Образовательная среда региона (Л.М. Перминова, 1995, Л.Л. Редько, 1996, Л.Л. Портянская, 1997 и др.)*
19. *Насыщенность образовательной среды (В.И. Слободчиков, 1995, 1997, 2000).*
20. *Структурированность образовательной среды (В.И. Слободчиков, 1997, 2000).*
21. *Среда развития (обретения) индивидуальности (В.И. Панов, 2003).*
22. *Факт, фактор, условие, средство обучения и развития учащихся (Панов, 2003).*

Анализируя содержание приведенных выше определений и описаний образовательной среды, отметим ее общие, типологические признаки, выделяемые большинством исследователей:

1. Образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом системной природы. Системность этого педагогического объекта, преобразующего совокупность внешних условий обучения, воспитания и развития детей (и взрослых!), обуславливает применение принципов природо- и культуросообразности в непрерывном дидактическом «единстве и борьбе противоположностей» обучения и учения, формирования и становления, воздействия и взаимодействия, традиции и развития (со-развития) со-бытийной общности, коллектива и личности.

2. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте конкретной социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, а мира – к человеку.

3. Формы адаптации исторически отражают сложившиеся сферы общественного сознания (религия, наука, искусство и т.д.) и носят классовый, идеологический, культурный, цивилизационный характер).

4. Образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов и видов локальных сред различного, порой и взаимоисключающего качества.

5. Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социального, пространственно-предметного и психодидактического компонентов, образуя систему координат ведущих условий, влияний и тенденций развития детской, взрослой и детско-взрослой общности (общностей) в параметрах более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни, с качеством среды обитания.

6. Образовательная среда может выступать не только как условие, но и как средство воспитания (как общественного явления), обучения (как предмет совместной педагогической деятельности) и развития (социального индивида в личность, общности в общество).

Сопоставительный анализ обозначенных подходов позволяет выявить определенный инвариант, включающий три основных компонента образовательной среды: во-первых, материальная (предметно-пространственная) среда; во-вторых, социальная среда (включая информационную, культурную, психологическую составляющие); в-третьих, соединяющий два предыдущих, деятельностный компонент (он же – технологический или методический).

Подводя итоги проведенному теоретическому анализу, можно заключить, что к настоящему времени в истории педагогики накоплен значительный опыт по изучению образовательной среды. Рассмотрены ее общие концептуальные модели (Э.Ф. Зеер, Т.Е. Исаева, В.В. Краевский, Т.В. Менг, А.С. Росстальной, Н.К. Сергеев, И.С. Якиманская и др.), проанализированы компоненты образовательной среды (Б.Н. Боденко, Л.А. Боденко, С.Д. Дерябо и др.); дана общая оценка образовательной среды и проанализировано ее воспитательно-образовательное воздействие (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.); рассмотрен предметный план образовательной среды (С.Л. Новоселова, О.Р. Радионова и др.); определена структура образовательной среды школы (В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.); выполнен комплексный анализ проблемы образовательной среды (Ю.Г. Абрамова, В.В. Давыдов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков, В.А. Ясвин и др.), разработаны типологии образовательной среды, а также методы ее диагностики, экспертизы и проектирования (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.).

Обобщая результаты всех отмеченных исследований, можно заключить, что образовательная среда образовательного учреждения, в том числе – вуза, может быть представлена как совокупность ряда компонентов, сложившихся на конкретный момент времени в данном учебном заведении и включающих в свой состав: состояние качества преподавания; уровень требований, предъявляемых к обучаемому в образовательном процессе; принятый стандарт образования; установившиеся нормы поведения, принятый в данном учебном заведении; стиль педагогического общения; регламентированные позитивные ценностные ориентации, к формированию которых стремится выпускник.

В связи с этим существует необходимость изучения влияния среды на развития ребенка, которое бы носило полимодальный, синергетический, холистический и экологический характер.

Таким образом, спецификация различных путей влияния и их взаимоотношений оказывается центральной задачей для построения интегративной модели средовой детерминации способностей, которая позволяет синтезировать отдельные разрозненные знания (Ушаков, 2003).

#### **4.4 Механизмы средового влияния на способности: когнитивное и метакогнитивное научение**

В настоящее время большинство зарубежных исследований анализируют «образовательную среду школы» через рамки научных понятий, которые связаны с пониманием «качество образования» и «эффективность школы». Структура образовательной среды раскрывается физическими, психологическими, эмоциональными, социально-культурными категориями, которые анализируют условия и ресурсы школьного образования.

В исследованиях физических характеристик учебной среды изучаются различные модели пространства, в которых происходит учение. По существу исследуется целесообразность пространства и обстановки в классе. При этом целесообразность оценивается относительно возраста учащихся и характеристик задач обучения. Исследуется, как физическое пространство образования содействует развитию учащихся, дает возможность происходить саморегулированному обучению). Примером может служить Социально-когнитивная теория саморегулируемого академического образования Barry J. Zimmerman (Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning).

В своих исследованиях Zimmerman руководствуется реалиями академического развития учащихся. Он считает, по мере продвижения учащихся в средней школе и колледже, они, как ожидается, должны взять на себя большую ответственность за собственное обучение и его применение к академической успеваемости. К сожалению, многие из них этого не делают. Многие студенты не обучены метакогнитивным навыкам, необходимым для успеха в решении сложных научных и учебных задач. Работы Zimmerman показали, что достижение наибольшего уровня успеваемости происходит тогда, когда студенты и преподаватели используют метакогнитивные модели направленные на обучение и инструктаж, или те, которые подразумевают планирование, оценку и корректировку мыслей и действий. Баргу является одним из пионеров теории саморегулируемого обучения (SRL), в своих работах он подробно описал, как она работает.

Интеграция саморегулирования в учебный процесс, состоит из развития множества конструктивных процессов которые влияют на самообучение. Эти процессы планируются и адаптируются для реализации личных целей и изменений для этого условий обучения. Учащиеся с высоким уровнем саморегуляции имеют хороший контроль над процессом достижения своих целей.

Согласно Barry J. Zimmerman (1989), саморегулируемое обучение включает в себя регулирование трех основных аспектов академического образования.

Во-первых, саморегулирование поведения предполагает активное управление различными ресурсами учащихся, которые доступны для них, такие, как их время, их изучение окружающей среды (например, место, в котором они учатся), и привлечение других, сверстников и преподавателей.

Во-вторых, саморегуляция мотивации и управления влияет на изменения мотивационных убеждений, таких как самооэффективности и ориентации на цели, таким образом, студенты могут адаптироваться к требованиям курса. Кроме того, студенты могут научиться контролировать свои эмоции, что влияет (например, тревога) на способы, которые могут улучшить получения знания.

В-третьих, и, наконец, саморегуляция познания включает в себя контроль различных когнитивных стратегий для обучения, таких, как использование глубоких стратегий обработки, которые приводят к лучшему усвоению и производительности, чем студенты показывали ранее.

Ввиду того, что в настоящее время никто не может предсказать, как образовательные технологии будут развиваться в дальнейшем, ученые предлагают проектировать учебные помещения более гибко, чтобы можно было их адаптировать к изменениям в будущем. Исследователи также определили, что гибкость учения возрастает, а адаптивность среды к новым учебным стратегиям происходит более быстро тогда, когда архитектура класса проектируется в пространстве «учебной студии». Результаты международных исследований по данной проблематике представлены в материалах отчетов и журналов Центра эффективных образовательных сред ОЭСР [123]. Кроме того исследователи центра изучали воздействие на успеваемость и самочувствие учащихся таких аспектов среды обучения как социальный состав учащихся, количество учащихся в классе, формы организации учебной работы. В исследованиях центра внимание уделяется и взаимодействию в среде обучения. Психологические и эмоциональные характеристики взаимодействия определяются различными понятиями: психологический климат, школьная атмосфера, организационный климат в классе, культура школы.

Наиболее широко исследования по изучению климата в классе стали проводиться в 70-х годах 20-го века. Эти исследования показали, что восприятие справедливости, сплоченность класса и высокая степень поддержки учащихся учителями оказывают позитивное воздействие на показатели учебных достижений, то есть увеличивают эффективность школьного образования. В исследованиях было выявлено, что девочки более чем мальчики ориентированы на различные формы сотрудничества при изучении различных проблем, они более чувствительны к поддержке учителей. Мальчики более склонны к критическому мышлению и выражению своей индивидуальной позиции, они более ориентированы на конкретные результаты образования, а не на оценку учителя, ценят возможность выражения собственного мнения. В тоже время открытая и дружелюбная среда позитивно воспринимается как девочками, так и мальчиками, и воздействует на их академические достижения.

Такие понятия как «позитивный климат обучения» и «социальная атмосфера в классе», которые отражают характеристики среды обучения, впервые были использованы Р. Моосом. Рудольф Моос и его коллеги изучали несколько взаимодействующих факторов, создающих представление о фоне любого обучения. Обширная работа в этой области была завершена в 1970 году.

Р. Моос заложил в методику изучения «атмосферы в классе» ее изучение в трех аспектах и их взаимозависимости [121]:

- взаимоотношения – характер и интенсивность личных отношений в образовании, степень, в которой люди активно участвуют в обучении, оказывают поддержку и помощь друг другу;
- личное развитие – основные направления, по которым происходит личностный рост ученика;
- система обслуживания и изменений – степень реализации ожиданий, осуществление контроля и реагирования на изменения.

В результате данных работ в настоящее время для изучения образовательной среды широко используется шкала Мооса «Classroom Environment», которая представлена в любом учебном пособии по школьной среде.

За последние годы исследования образовательной среды значительно расширились, диверсифицировались и обогатились исследовательскими инструментами. Например, в работах Барри Фрейзера [119] использован богатый набор проверенных и надежных инструментов, которые позволяют изучать среду образования в школе: Questionnaire on Teacher Interaction (QTI); Science Laboratory Environment Inventory (SLED); Constructivist Learning Environment (SLED); What Is Happening In This Class? (WIHIC). Представим краткую характеристику этих инструментов:

Questionnaire on Teacher Interaction (вопросник по взаимодействию учителя – QTI) был разработан в Нидерландах. Вопросник сосредоточен на изучении характера и качества межличностных отношений между учителями и учащимися. Опираясь на теоретическую модель сотрудничества-оппозиции, а также доминирования-подчинения, вопросник был разработан для оценки восприятия учащимися восьми аспектов поведения.

Science Laboratory Environment Inventory – Инвентаризация лабораторных условий изучения наук (SLEI) позволяет оценить условия, в которых происходит естественно-научное образование в старших классах средней школы. SLEI состоит из пяти пунктов оценки среды (сплоченность, открытость, интеграция, ясность, материал для изучения) и пяти вариантов ответа (почти никогда, редко, иногда, часто и очень часто).

Environment Survey (CLES) – вопросник соответствует конструктивистской точки зрения на значимость в обучении когнитивных процессов, которые выстраиваются на предыдущем опыте и имеющихся представлениях. В этой связи поиск новых знаний и решений предполагает активные переговоры и достижения консенсуса. Вопросник предполагает ответы, которые отражают возможность участия ученика в деятельности учения и обсуждениях.

What Is Happening In This Class? Что происходит в этом классе? (WIHIC) вопросник, который сочетает модифицированные версии существующих опросников с дополнительными характеристиками современных образовательных проблем (например, справедливости и конструктивизма). В нем содержится восемь пунктов шкалы ученической сплоченности, шкала поддержки учителя в обучении, шкала участия в работе класса и другие характеристики социально-психологической среды обучения.

Использование целого набора инструментов позволили исследователям выявить воздействие на обучение следующих факторов

- отношение учащихся к школе и сверстникам,
- степень демократичности взаимоотношений в классе,
- уровень терпимости,
- принятие учителем и учащимися разнообразия учеников,
- разнообразие учебных форм и стратегий,
- согласованность правил поведения,
- различные учебные средства, компьютеры и виртуальные среды обучения

(The Story of Moose – an Agile Reengineering Environment. Oscar Nierstrasz, 2005.).

Исследования показали, что наличие климата взаимного уважения требуется для того, чтобы учащиеся шире использовали эффективные стратегии изучения материала и повышали чувство уверенности в своей способности успешно завершить учебные задания. Кроме того, когда учащиеся считают, что они получают эмоциональную поддержку и поощрения со стороны учителей, академическую поддержку от своих сверстников, они более успешно используют саморегулируемые учебные стратегии. В том случае, если больший акцент в обучении делается на получении оценки, чем на мастерство в достижении целей обучения, учащиеся чаще пытаются обмануть, смошенничать или списать материал, реже обращаются за помощью, избегают партнерства. В том случае, если акцент делается на обучение для решения контекстных задач, ученики демонстрируют более высокий уровень собственной эффективности, а также достигают более высокого социально-когнитивного развития, проявляют критичность мышления.

В отличие от изучения «климата в школе», исследования «культуры школы» являются гораздо более сложными. Е. Шайн (1999) категорически опровергает, что культура может быть оценена через опросы, утверждая, что эксперт не будет ни знать, что спросить, не быть в состоянии судить о надежности или правдивости ответов Schein E.H. (1985) [125]. Д. Руссо (1990), с другой стороны, допускает, что такие количественные инструменты, как вопросники, могут использоваться в сочетании со структури-

рованными интервью, для оценки организационной культуры [124]. Проводимые данными методами исследования показали, что школьная культура с характерными признаками общего видения улучшений, таких как сотрудничество и наставничество, является продуктивной. Данные характерные особенности культуры в школе помогают повысить успеваемость учащихся, изменить их чувства уверенности и принятия поддержки.

Показатели различных характеристик среды школы были отработаны и в рамках международной программы ЮНИСЕФ «Доброжелательные к детям школы (CFS)». Среда обучения в школе определяется как «Среда доброжелательная к ребенку и доброжелательная к учителю. Это среда, в которой дети и учителя учатся вместе, составляя единое целое, среда, в которой дети находятся в центре обучения, и которая поощряет детей к активному участию в обучении. Это также среда, которая отвечает требованиям учителей, по предоставлению детям насколько возможно качественного обучения» [104].

Модель оценки школьной среды была выстроена на простых и ясных положениях о том, что школы должны действовать наилучшим образом в интересах ребенка. Образовательная среда должна быть безопасной, здоровой и защищенной, учителя хорошо подготовленными, должно быть достаточно ресурсов, соответствующих физическим, эмоциональным и социальным условиям для обучения. Права детей должны быть защищены, и их голоса должны быть услышаны. Учебная среда должна позволять детям учиться и расти с уважением к их личности и разнообразным потребностям. По результатам исследования были разработаны рекомендации [92].

В настоящее время исследователи обращают особое внимание на новые условия обучения, которые получили название «Среда обучения для 21 века», что связано с тем, что классные комнаты в настоящее время могут представлять сети, которые расширяют среду обучения за пределами физического стен школы. Начиная со второй половины 90-х годов 20-го века, данное направление связывается с теорией проектирования и педагогического дизайна. Развитие конструктивистских подходов к проектированию среды обучения наиболее полно раскрыто в работах Питера С. Хонебейна, Томаса М. Даффи, Барри Дж. Фишмана (1993). Дэвида Х. Йонассена (1994), Брента Дж. Уилсона (1996) и других представителей конструктивизма в области образовательного дизайна. Б. Уилсон (Wilson 1996), определяет конструктивистские среды обучения, как: «место, где учащиеся могут работать вместе и поддерживать друг друга, поскольку они используют различные инструменты и информационные ресурсы, руководствуясь целями обучения и решением задач деятельности» [126]. В работах конструктивистов сделана попытка связать теорию конструктивизма с практикой обучения, для чего выведены принципы создания образовательных сред. На данных принципах разработаны многие проекты в цифровых классах и лабораториях при изучении различных наук. В работах Б. Уилсона [126] представлены различные проекты, которые были отработаны в практике обучения. В тоже время большинство исследователей отмечают, что эти проекты являются все еще отдельными инновациями, а не нормой школьного образования. До настоящего времени конструктивистские модели обучения с использованием новых технологий, цифровых социальных интерактивных сред находятся на экспериментальной стадии исследований.

Понимание среды образования в рамках конструктивизма принесло новые контексты в теорию и практику образования и создало основу для новой теории «педагогического дизайна». Целью проектирования учебных сред стало создание педагогических ситуаций (сюжетов), которые активизируют участие учащихся в образовании, создают новые контексты социальных взаимодействий и позволяют более эффективно достигать измеряемых целей в образовании. Конструктивные модели обучения имеют один общий аспект – они могут быть воспроизведены в течение долгого времени в различных учебных контекстах, но при этом они индивидуальны, так как «строительство обучения» зависит от конкретных условий образования, места или пространства, где обучение происходит. Однако, важно

то, что должны быть реализованы такие принципы обучения и концептуальные модели, которые всегда предполагают богатую в культурном плане, гибкую и дружелюбную учебную среду. Одним из наиболее ярких примеров является Теория «метакогнитивной ориентации» образовательного процесса Ann Leslie Brown.

Brown была со-редактором крупной научно-исследовательской программы в области обучения, под названием *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School* («Как люди обучаются: мозг, разум, опыт и школа»), опубликованной в апреле 1999 года Национальным научно-исследовательским советом.

A. Brown выдвинула идею о том, что дети будут лучше усваивать знания, будучи членами «сообщества учащихся». Совместно с C. Campione, она разработала методы для создания небольших интеллектуальных сообществ в каждом классе. Результатом явились значимые изменения в подходе к образованию, с акцентом на отдельных учащихся в группе. Групповое обучение образует феномен обратной связи в процессе взаимодействия обучающихся друг с другом. Члены группы распределяют задачи по выполнению проекта между участниками в соответствии с их навыками и умениями и действуют в качестве экспертов для друг друга. Таким образом, возникает система социального контроля, обучения и подражания лучшим образцам деятельности, формируются социальные и личностные мотивы, повышается ответственность за выполнения задания. Все это создает необходимые условия (не навязанные преподавателем) формирования самоконтроля и потребностью овладеть эффективными метакогнитивными стратегиями, способствующими более эффективному решению задачи.

Групповая деятельность формирует личностные качества каждого члена группы, формируя их когнитивные и метакогнитивные навыки. Brown была разработана программа, получила название *Fostering A Community Of Learners* (Сообщество Содействия развитию учащихся (FCL)). Данная программа имела значительные результаты и сделала Ann известным в мире специалистом в области школьного образования. В рамках данной программы учащиеся работают в группах вместе, по созданию своих собственных исследовательских проектов. FCL стала одной из наиболее заметных программ Школьной реформы в США.

В современную практику обучения (в том числе и на постсоветском пространстве) данный метод вошел под названием Проектно-исследовательский метод обучения (*Design-based research (DBR)*). Он может быть отнесен к методологии научных исследований. В настоящее время широко используется исследователями в области наук об обучении.

Интересный опыт организации обучения детей накоплен и в Германии. Только в берлинской *Anna-Lindh-Schule* по особой программе учатся около 80 «надежд европейской экономики». Наиболее подготовленные обучающиеся входят в команду экспертов и раз в неделю сами читают лекции одноклассникам или одноклассникам. Большой популярностью в Германии пользуются и так называемые «каникулярные академии» для одаренных учащихся. Еще в 1988 г. в Германии была разработана летняя программа, получившая название «Немецкая школьная академия» (*Deutsche Schuler Akademie*), которая дает возможность одаренным учащимся 16–19 лет заполнить критический период между старшими классами и университетом учебными курсами высокого уровня.

Независимые частные школы для детей 3-го по 12-й класс – Бейкер колледжи – существуют в Австралии. Особенностью этих школ является стремление к интеграции усилий специалистов высшей школы, учителей и родителей, и с этой целью в Бейкер колледже организованы первые творчески мастерские для учителей и межшкольных кластер-группы для учащихся начальной школы.

В странах Юго-Восточной Азии существуют специфические модели школ. Например, в Китае и Корее создана иерархическая система школ, среди которых самые лучшие –

«супершколы», которые получают наибольшую государственную поддержку и, главное, право конкурсного отбора учащихся. «Супершколы» в Корее, например, жестко привязаны к университетам и сами по себе выполняют функции «детских университетов», в которых отрабатываются методы обучения и работы с талантливыми учащимися. В связке с подобными школами работает Institute For Gifted Education & Promotion, который занимается анализом работы с детьми в глобальном масштабе. Кроме того, в Республике Корея введено обязательное дополнительное образование учащихся по выбору родителей и детей, создающее, по мнению корейских педагогов, лучшие и необходимые условия для выявления и развития детской одаренности. Однако дополнительное образование в Корее платное и осуществляется за родительские деньги.

Исследователи школьной среды отдельно выделяют роль учителя в ее создании и преобразовании. Первые углубленные международные исследования по данной проблеме были проведены ОЭСР совместно с Международной ассоциацией по оценке достижений в области образования в рамках программы Teaching and Learning International Survey – TALIS. Это международное исследование, которое ставит в центр проблемы учителей, но фокусируется на учебной среде и условиях работы школ. Обследование проводилось в 24 странах на четырех континентах. Концепция, методы и инструменты исследования представлены на веб-странице программы [25]. Результаты первого этапа исследования были опубликованы в 2009 году. Как показали результаты (изучались методы обучения, убеждения учителей и их отношение к профессиональной деятельности), в большинстве участвующих в обследовании стран учителя тратят почти 80 % своего рабочего времени на обучение, они часто теряют время на уроках в связи с различными сбоями в дисциплине, при решении задач организации обучения, на проверку большого количества домашних заданий, и, на другие не достаточно продуктивные методы обучения.

Еще один важный вывод заключается в том, что учителя всех стран отдают предпочтение структурированным подходам к обучению, с заданными в явной форме образовательными целями, а не подходам конструктивного образования, ориентированным на учащегося. Исследователи TALIS подчеркивают важность целенаправленного профессионального развития учителей как рычага улучшения образования. Как показали результаты исследования, небольшое число учителей участвует в программах профессионального развития, а именно в программах приобретения квалификаций, необходимых для создания конструктивной и дружелюбной среды обучения. В этой связи во многих странах стали проводиться реформы педагогического образования, которые больше нацеливают на внедрение индуктивных программ профессионального педагогического образования и новые виды оценки эффективности работы учителей, как развития их способности к улучшению среды образования в школе.

В настоящее время в практику работы педагогов входят такие термины как: **нейропедагогика, mental engineering, brain-based learning, brain-compatible pedagogy, целостное образование**. В последние годы эти технологии получают все большее и большее распространение в педагогической практике в США и Западной Европе. Наука о мозге, когнитивная психология слились в течение последних нескольких десятилетий в науку о разуме. Как отмечает Савенков А.И., в этой связи возникает вопрос о том, можно ли увеличить возможности мозга педагогическим путем. Современные психология и педагогика дают на него утвердительный ответ, но к числу простых, этот ответ отнести нельзя. Американский психолог Уотсон Джон Броудас (1878–1978) еще в 20-х годах XX в. в своей книге «Бихевиоризм» (1925) написал, что человечество вступило в эпоху безграничного самоусовершенствования. В наше время нельзя не отметить, что темп этого саморазвития имеет явно выраженную тенденцию к ускорению.

Недавние исследования мозга привели к обоснованию новых основ организации обучения. Эти новые подходы к обучению основаны на изучении биологических суб-



стратов психических функций. Обучение, основанное на знании структуры мозга и его функций будет более эффективным чем «интуитивное», так как оно ориентировано не на развитие какого-либо абстрактного процесса, а на развитие мозга (brain-based learning). Этот новый подход к обучению убедительно доказывает, что традиционные модели обучения, используемые сегодня в педагогической практике – малоэффективны. Современная педагогика должна носить эпистемологический и гносеологический характер. Новое понимание процесса обучения может эффективно применяться и в практике преподавания. Для этого необходимо педагогические методики обучения, совместить с процессами естественного функционирования мозга, т.е. сделать их «мозг-совместимыми», «мозг-ориентированными». Сделать это необходимо, так как образовательные практики мало изменились на протяжении веков, а задачи, которые должен решать современный человек значительно усложнились.

Целью современной педагогики должно явиться создание условий для оптимизации обучения и развития детей, повышения эффективности их учебной деятельности в соответствии с нейропсихологическими особенностями их развития. Знание и учет специфики церебрального онтогенеза, в частности, особенностей профиля латеральной организации функций, специфики формирования корковой ритмики, процесса гетерохронии/диссинхронии в созревании мозговых структур, позволяет определить ведущий тип модальности восприятия информации и стратегии ее переработки, а также те психические процессы, на которые следует опираться в процессе обучения. Понимание этих и других нейропсихологических особенностей протекания психической деятельности ребенка, безусловно, будет способствовать повышению ее эффективности.

Методы обучения, учитывающие психофизиологических закономерности работы мозга, способствуют так же и повышению качества обучения, потому что они направлены, прежде всего, на формирование синаптических связей между нервными клетками. Они обеспечивают оптимальное использование пропускной способности мозга к восприятию и обработке информации и базируются на естественной способности мозга создавать ассоциации.

Мозг-ориентированная педагогика рассматривает мозг как своеобразный детектор, который одновременно воспринимает части и целое. Такого рода подходы направлены, прежде всего, на формирование естественной способности мозга образовывать временные нервные связи, которые позволяют воспринимать и интегрировать новый опыт с ранее изученным опытом. Это обеспечивает рациональный контекст для мозга-ориентированного обучения и целостного образования. Мозг-ориентируемое обучение признает и поощряет процесс обучения как естественное явление, т.е. происходит учет врожденного свойства мозга искать смысл или учиться. Другими словами используются естественные функции мозга и его природный потенциал для обучения.

Общий вывод может быть сформулирован следующим образом. Современное образование, направленное на развитие обучающихся должно учитывать как средовые механизмы организации обучения, так и внутренние. Под средовыми механизмами, прежде всего понимается, специально организованная холистико-экологическая среда обучения, а под внутренними механизмами целостность работы мозга. Вместе эти механизмы и составляют мозг-ориентированное обучение в результате, которого реализуется и знаниевая парадигма обучения, и развивающая.

В отличие от классно-урочной системы господствующей на постсоветском пространстве) в зарубежной педагогической практике широко используются разнообразные организационные формы и методы обучения. Например, в штате Филадельфия, ряд школ, выстроенных в последние годы в богатых пригородах, не имеют капитальных стен, разделяющих классные комнаты. Занятия проходят в большом зале с гофрированными подвижными перегородками, учебные группы комплектуются из детей различ-

ных возрастов. Один и тот же ребенок на чтении может заниматься с учителем, ведущим «уровень 5», а когда наступает время арифметики, переходит в другой конец зала, где занимается с учителем на «уровне 3». Предметы делятся на «первой необходимости» и «элективные».

В целом, можно говорить о том, что в современной системе образования США представлен комплекс разнообразных методологических подходов к организации подготовленной среды в различных образовательных учреждениях, анализ которых позволяет сделать вывод о том, что создание образовательного пространства является ключевым компонентом концептуальной учебно-воспитательной программы каждого из них. Учет собственного историко-педагогического опыта и опыта зарубежных стран позволяет американским исследователям и педагогам в современных условиях успешно реализовывать различные подходы в дошкольном образовании и продолжать научный поиск оптимальных путей развития и воспитания детей.

В результате проведенных исследований были выявлены пять критериев организации развивающей среды, значимых для роста познавательной активности: соответствие среды физическим особенностям и потребностям детей; соответствие свободного пространства количеству детей /ограничение количества детей; наличие индивидуального пространства; предсказуемая программа (график); возможности для исследовательской деятельности.

Одной из имплицитных тем последнего времени отмечается необходимость создания в 21 веке образовательных систем, которые бы соответствовали потребностям каждого учащегося, а не просто требовать, чтобы учащийся соответствовал какой-либо существующей образовательной системе. Эта возможность предоставляется через технологию, растущего объема исследований все еще молодых наук об обучении и уверенность, что у молодых людей должны быть инструменты и знания для участия в обучении на протяжении всей жизни. Как минимум, необходимо стимулировать детей к пониманию, что их обучение находится в сфере их контроля, и, наоборот, взрослые, системы и политики должны поддерживать идею поместить локус контроля на обучаемого.

Возможности рассматривать каждого индивидуума как уникального человека требуют, учета всего того, чем каждый из них отличается, независимо от того, возникают ли эти отличия из культурных, социальных, физических обстоятельств или связаны с отличиями, которые могут быть менее очевидными. Сосредоточившись на уникальности каждого индивидуума, возникает необходимость выхода за пределы ярлыков и категорий, которые разделяют и маргинализируют. Воздействуя на систему таким образом, чтобы она учитывала, как молодые люди/дети могут понимать и выражать свои уникальные способы общения, обработки информации и обучения, необходимо обратиться к потребностям всех тех, кто тем или иным образом имеют ограниченные возможности.

Одним из ключевых выводов работы ОЭСР над Природой Обучения (2010) является идея, что эффективная среда обучения – это среда, которая «делает обучение центральным моментом, стимулирует учащихся, и в которых учащиеся начинают понимать себя как учащихся».

В представленной ниже модели, разработанной правительством Австралии, различные виды благополучия показаны связанными и взаимозависимыми – вместе они обеспечивают основу для здорового развития. Через включение всех аспектов, сложность благополучия и становления детей становится понятной. Проблема заключается в том, чтобы создать положительный цикл и обеспечить оптимальный климат для развития, обучения и благополучия детей.

Таблица 6

<b>Здоровье (в том числе физическое и умственное)</b> Поддержка и стимулирование достижения всех развития Своевременный и соответствующий доступ к здравоохранению Способность к саморегулированию Организация эффективного стиля преодоления Положительная, прогнозируемая и заботливая среда Безопасная среда	<b>Безопасность</b> Безопасная и надежная среда для жизни Среда без насилия и плохого обращения Формирование чувства принадлежности Формирование положительной семьи и группы сверстников Прочные социальные общественные связи	<b>Обучение и достижение</b> Поддержка и стимулирование к достижению всех грамотности и умения считать Постоянное посещение школы Развитие способности решать проблемы Развитие жизненных навыков Способность к саморегулированию Развитие социальных навыков Формирование эффективного стиля преодоления трудностей
<b>Дети: положительные условия для здорового развития</b>		
<b>Эмоциональное развитие</b> Укрепление привязанности к семье и/или другим важным людям Стабильность в ряде областей Положительный родительский подход Способность к саморегулированию Способность к сопереживанию	<b>Культура</b> Вовлеченность и участие в жизни общества Поведение, соответствующее принятым семейным нормам, ценностям и морали Формирование сильной культурной личности и этнической гордости	<b>Духовность</b> Участие в церковных или иных группах для содействия личному развитию Связи с семьей, страной и духовностью Формирование связей с людьми схожих убеждений Чувство духовной самобытности Чувство интеграции и доброжелательности со стороны других

Эти пункты, предложенные Робертом Карнейро (2010), представляют собой обобщение вопросов, рассмотренных в данной главе и необходимых для обеспечения интеграции важного подхода к обучению на протяжении всей жизни с охватом всех жизненных вопросов в 21 веке.

Изменение моделей образования и обучения, на современном этапе, связано с семью основными идеями:

- обучение, основанное на обучаемом и самоорганизации, вместо обучения, в центре которого находится преподаватель;
- поощрение многообразия вместо однородности с охватом различных видов интеллекта и разнообразных стилей обучения;
- понимание мира взаимозависимости и изменения, а не запоминание фактов и стремление к правильным ответам;
- постоянное исследование используемых теорий всех участников образовательных процессов;
- реинтеграция образования в рамках сетей социальных отношений, которые связывают ровесников, друзей, семьи, организации и сообщества;
- преодоление фрагментированности знаний, типичной для первого просветительского способа обеспечения понимания, с целью осуществления более целостных и полных способов получения знаний;
- содействие все более возрастающей роли неформального обучения (Карнейро 2010).

## 4.5 Современные подходы к организации образовательной среды

### 4.5.1 Информационно-образовательная среда

По мере увеличения сложности образовательных систем возникают проблемы, меньше связанные с рассмотрением свойств и законов функционирования элементов, а больше – с выбором наилучшей структуры, оптимальной организации взаимодействия элементов, определением оптимальных режимов их функционирования, учетом влияния внешней среды и т.д. Поэтому целесообразно использование системного подхода при анализе и синтезе таких систем.

Для более определенной и точной характеристики системы необходимо иметь ее модель, преобразуя имеющиеся сведения так, чтобы вычленить существенные ее стороны, такие как взаимосвязи, соподчиненность и т.д.

Для решения задачи построения эффективной образовательной среды, был сформулирован следующий набор принципов:

- (1) системности и целостности;
- (2) линейности;
- (3) актуальности и адекватности времени функционирования;
- (4) актуальности и адекватности целям и задачам;
- (5) инновационности;
- (6) группового и индивидуального использования;
- (7) специализации локальных образовательных сред;
- (8) исчерпывающей вариативности;
- (9) единства и взаимодействия развивающих и формирующих функций образовательной среды.

Наиболее распространенной моделью образовательной среды является векторная модель предложенная В.А. Ясвиным (1995 г.)

По мнению В.А. Ясвина, образовательная среда состоит из множества локальных образовательных сред, а это значит, что в одном и том же образовательном учреждении могут сосуществовать локальные среды с различной модальностью, влияющие друг на друга.

Но практика сегодняшнего дня вносит коррективы в эту общепринятую модель. Прежде всего, это касается образовательной макросреды, которая должна быть дополнена Интернетом. Под вопросом остается значимость остальных компонентов макросреды. Их роль и значение в современном обществе практически не изучалась.

Локальные и микро – образовательные среды так же претерпевают изменения в связи с изменением характера коммуникаций и средств получения информации. Изменяется и характер взаимопроникновения и взаимовлияния. Таким образом данная модель в современной интерпретации может выглядеть следующим образом (см. рис. 3)

Вариантов создания моделей описанных в литературе достаточно много. Рассмотрим некоторые из них. В частности В.А. Ясвин предлагает на первом этапе моделирования проводить экспертизу реально существующей среды. Данной точки зрения придерживаются достаточно большое количество специалистов.

Среда сама по себе является сложной системой, центральным и определяющим элементом которой является, согласно Анохину – результат деятельности системы. Такой подход дает нам возможность проектировать образовательную среду с заранее заданными параметрами, направленными на получение конкретного результата. В данной ситуации мы исходим из того, что среда выступает и как условие и как средство достижения определенного результата. Таким образом, программируя результат, мы задаем определенные параметры среды. Такой подход исключает ситуацию неопределенности

связанную с тем, что проектируя среду прежде чем спроектировать результат, мы можем получить другой, незапланированный результат.

Еще одной формой моделирования является Динамическая модель образовательного процесса, которая отличается от структурной модели тем, что учитывает фактор времени, иначе говоря, рассматривает процесс во временном измерении. Соответственно динамические переменные – это такие составляющие, которые позволяют анализировать процесс во временном измерении. В числе таких переменных – фазы (стадии) образовательного процесса, его продолжительность, интенсивность, темп, ритм, состояние, обратимость, направление. Примером может служить созданная нами модель организации самодетерминированного обучения.

Важнейшим видом знакового моделирования является логико - математическое моделирование, осуществляемое средствами языка математики и логики.

Интенсивное внедрение информационных процессов во все сферы человеческой деятельности требует разработки новой модели системы образования на основе современных информационных технологий. Необходимо создать условия, в которых человек мог бы раскрыть свой творческий потенциал полностью, развить свои способности, воспитать в себе потребность непрерывного самосовершенствования и ответственности за собственное воспитание и развитие.

В докладе Евродайс определены различные инновационные педагогические применения ИКТ в обучении в Европе, в том числе увеличение мотивации учащихся, увеличение контроля обучаемого над процессом обучения, а также содействие персонализированному и индивидуализированному обучению.

Современное поколение выпускников школы, которым предстоит участвовать в дальнейшем строительстве информационного общества, должны уметь функционировать в глобальном информационном пространстве, удовлетворяя свои потребности в информационных продуктах и услугах, должны быть готовы постоянно учиться, совершенствовать свои знания и практические навыки, используя для этого общедоступные средства ИКТ.

Фактически речь идет о необходимости формирования и развития у школьников информационно-коммуникационно-технологической компетентности (ИКТ-компетентности), сочетающей в себе общие (метапредметные) умения и навыки работы с информацией, конкретные предметно-ориентированные умения, а также специфические умения учиться и работать в ИКТ-насыщенной среде.

Анализ научной литературы позволяет представить основные точки зрения на содержание понятия ИОС (таблица 6).

Таблица 6 – Определения понятий

Автор	Определение
А.А. Андреев, В.И. Солдаткин	Информационно-образовательная среда – это педагогическая система плюс ее обеспечение, т.е. подсистемы финансово-экономическая, материально-техническая, нормативно-правовая и маркетинговая, менеджмента [1]
С.Г. Григорьев В. Гриншкун	Под информационно-образовательной средой педагогического вуза понимается основанная на использовании компьютерной техники программно-телекоммуникационная среда, реализующая едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение обучаемых, педагогов, родителей, администрацию учебного заведения и общественность. Подобная среда должна включать в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающую возможность для общения педагогов и обучаемых [2]

Ж.Н. Зайцева	Информационно-образовательная среда понимается как антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающего и обучающегося [3]
О.А. Ильченко	Под информационно-образовательной средой понимается системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком, как субъектом образовательного процесса
С.А. Назаров	Под информационно-образовательной средой понимается <i>педагогическая система, объединяющая в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально-развитой социально-значимой творческой личности</i> , обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков [5]
Е.И. Ракитина	Информационно-образовательная среда – часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, <i>совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида</i>
О.И. Соколова	Под информационно-образовательной средой педагогического вуза понимается как одна из сторон его деятельности, включающая в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающая оперативный доступ к информации и осуществляющая образовательные научные коммуникации актуальные для реализации целей и задач педагогического образования и развития педагогической науки в современных условиях [7]
Авторское определение	Информационно-образовательная среда – система педагогических условий, включающая в себя информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические технологии, направленные на формирование личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных компетенций

На основании рассмотренных определений, можно сделать вывод, что многообразие взглядов исследователей на сущность информационно-образовательной среды сводится к следующим трем позициям, определяющим системный характер ИОС:

- это системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения;
- это педагогическая система плюс ее обеспечение;
- это система влияний и условий формирования личности, как по заданному образцу, так и обеспечивающая возможности развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Особое значение в аспекте предмета исследования имеет третья точка зрения, раскрывающая взаимосвязь категорий, среда, условия, пространство.

ИОС рассматривается как одно из условий достижения нового качества образования. *Информационно-образовательная среда* – это системно организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера.

ИОС – это область и интегрированное средство (ресурс) осуществления и реализации образовательного процесса и образовательного взаимодействия, которое под воздействием информатизации стало информационным – информационно-образовательным, информационно-познавательным, информационно-деятельностным и информационно-коммуникативным.



Рисунок 16 – Компоненты информационно-образовательной среды.

Логически ИОС содержит также три содержательных уровня:

**Первый уровень** – педагогическая система, определяющая форму и содержание, остальные содержательные уровни ИОС.

**Второй уровень** – система информационно-образовательных, электронно-образовательных ресурсов (ИОР и ЭОР), методических ресурсов, ресурсов информационной среды, имеющих образовательное значение. Этот уровень непосредственно связан с педагогической системой, развивается и функционирует под ее управлением.

**Третий уровень** – образовательная медиа-среда, содержащая познавательные и социокультурные ресурсы общей среды, связанные с образованием, самообразованием, саморазвитием учащихся, самостоятельным добыванием ими знаний. Этот уровень ИОС имеет опосредованное управление педагогической средой. Повышение эффективности этого управления является одной из проблем педагогической системы и ИОС.

К основным ресурсам, необходимым для существования и функционирования информационной среды образовательного учреждения, относятся:

- технические ресурсы (физическая составляющая);
- кадровые ресурсы (интеллектуальная составляющая);
- учебно-методические ресурсы (информационная составляющая).



Информационно-образовательная среда учреждения образования создается ради того, чтобы учащийся мог получать самые новые знания, уметь активно их применять, научился диалектически мыслить, раньше социализировался, легче адаптировался к быстро меняющемуся миру.

## ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ



Рисунок 17

Цели создания информационно-образовательной среды образовательного учреждения тесно связаны с основными целями его деятельности. В то же время, существует и обратная связь: процесс информатизации оказывает существенное влияние на цели общего образования.

В данном контексте для нас важна специализированная среда, целенаправленная на образовательный процесс, выражающая его специфику и особенности (логически неотделимая от него), а также имеющая информационное представление, что также является ее неотъемлемым свойством. Поэтому ИОС – это не просто информационная образовательная среда, или образовательная среда, выраженная в информационной форме, а именно ее представление (образ, проекция) в информационных средствах, ресурсах, технологиях, обучающих и управляющих системах, выраженных в документированной форме и методически адаптированных для образования. ИОС – это информационно-образовательная среда в логическом единстве информационных и образовательных характеристик.

Эта взаимозависимость отражается в выработке новых требований к современной школе. Приведем перечень таких требований:

- обновленное содержание образования, интеграция информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс;
- активные формы учебной деятельности;



- инновационные формы организации образовательного процесса, в том числе проектная, исследовательская, дистанционная форма, индивидуализация;
- новая роль педагога в школе;
- образовательная среда, включающая цифровые учебные инструменты и электронное цифровое хранилище работ учащихся и учителей, записей уроков, доступное внутри и вне школы;
- новые подходы к управлению школой.

Сложность информационных процессов в современном ОУ (образовательное учреждение) высока из-за большого количества связей в деятельности педагогических и вспомогательных кадров, они представляют собой информационный процесс производства, хранения, обмена и потребления различной информации. В силу этого обстоятельства среду, в которой он протекает, можно рассматривать в качестве информационной среды. В этом процессе обязательно присутствуют компоненты:

- программно-аппаратной организации информационной среды;
- учебно-методические информационные ресурсы;
- методики организации деятельности педагогического коллектива в самой среде.

Эти компоненты обычно используются в следующей деятельности: образовательной; управления: образовательным процессом, контингентом учащихся, кадрами, ресурсами; коммуникационной.

Объективно любая информационная среда образовательного учреждения должна обеспечивать: наличие единой базы данных; однократный ввод данных с возможностью их последующего редактирования; многопользовательский режим; разграничение прав доступа к данным; использование одних и тех же данных в различных приложениях и процессах; возможность обмена данными между различными прикладными программами без выполнения операций экспорта-импорта.

Создание каждой школой информационно-образовательной среды это уже не нововведение, а одно из требований, которое предъявляет государство к учебному учреждению. «Эффективность учебно-воспитательного процесса должна обеспечиваться информационно-образовательной средой – системой информационно-образовательных ресурсов и инструментов, обеспечивающих условия реализации основной образовательной программы образовательного учреждения». Кроме технологического и педагогического аспектов, ИО характеризуется еще во множестве аспектов: социокультурном, социально-правовом, метасистемном, личностным (межличностным) и др. Это привносит свой отпечаток в характеристику ИОС в этих аспектах и описание ее информационного воздействия на образование.

Возникают дополнительные требования к ИОС: организованность, упорядоченность, структурированность, наличие формализованных систем идентификации, адресов и ссылок, доступных субъектам образования по форме и содержанию. Необходимы специализированные, профессиональные, тематические, универсальные порталы информации, объединяющие большое открытое множество информационно-познавательных ресурсов, однородных по определенным признакам, и сами действующие на правах интегрированных информационных ресурсов.



Рисунок 18 – модель информационно-образовательной среды

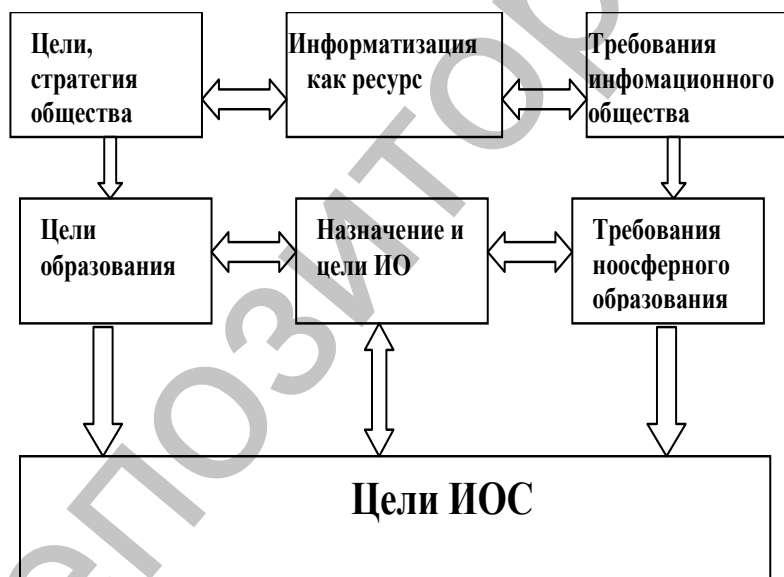


Рисунок 19 – Взаимосвязь целей ИОС, общества и образования.

Информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна обеспечивать возможность осуществлять в электронной (цифровой) форме следующие виды деятельности:

- информационно-методическую поддержку образовательного процесса;
- планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса;
- мониторинг здоровья обучающихся;
- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;

– дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса (обучающихся, их родителей/законных представителей, педагогических работников, органов управления в сфере образования, общественности), в том числе в рамках дистанционного образования;

– дистанционное взаимодействие образовательного учреждения с другими организациями социальной сферы: учреждениями дополнительного образования детей, учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, службами занятости населения, обеспечения безопасности жизнедеятельности.

ИОС школы в идеале должна перевести на новый технологический уровень все информационные процессы, проходящие в образовательном учреждении, для чего необходима полная интеграция ИКТ в педагогическую деятельность школы в целом. Правильно организованная ИОС школы, в частности грамотное использование ИКТ в образовательном процессе, позволяет на новом уровне осуществить дифференциацию обучения, повысить мотивацию учащихся, обеспечить наглядность представления практически любого материала, обучать современным способам самостоятельного получения знаний, что, безусловно, явится условием достижения нового качества образования.

Рассмотрим, какой должна быть система организации и компоненты информационной среды. Говорить мы будем об организации информационной образовательной среды с использованием современных компьютерных и информационных технологий. Такая среда – это уже не просто набор информации в электронном виде, пусть даже структурированный по примеру электронных библиотек, это – и система связи, и профессиональная и проектная деятельность в этой среде, и система доступа к различным хранилищам самой разнообразной информации.

Требования, предъявляемые к ИОС: многофункциональность, целостность, модульность, полисубъектная направленность, многоуровневость и др. На этапе создания организационной и технической инфраструктуры в образовательном учреждении оформляются программно-аппаратные комплексы, компьютерные классы, Информационно-методический Центр, демонстрационный комплекс лекционной аудитории, появляются рабочие места административного персонала, оснащенные компьютерами.

Новый этап развития системы образования ставит перед нами и новые задачи в обучении педагогов владению компьютерной техникой. Сегодня не достаточно просто освоить компьютер, нужны серьезные методики и технологии использования информационных ресурсов в учебном процессе, необходимо, чтобы они органично и эффективно сочетались с **традиционной** деятельностью педагогов. Преподаватель должен уметь создавать свой образовательный модуль, свою учебную программу, владеть специализированными методиками. Сегодня возникает необходимость введения в систему образования администраторов сетей, системных аналитиков, техников и других специалистов, которые должны выступать в роли помощников, консультантов по использованию информационных ресурсов.

Высококачественная и высокотехнологичная информационно-образовательная среда позволяет системе образования коренным образом модернизировать свой технологический базис, перейти к образовательной информационной технологии в широком смысле этого слова. Применение новейших информационных технологий должно способствовать решению педагогических задач, которые сложно или невозможно решать традиционными методами. Критериями качества информационно-образовательной среды являются насыщенность, структурированность и продуктивность. Причём, насыщенность можно выразить через систему показателей, характеризующий количественно и качественно её ресурсный потенциал; структурированность в удобстве навигации и использования обучающимися этих ресурсов; а продуктивность через систему предметных, метапредметных и личностных результатов.

Для создания и развития информационно-образовательной среды должен быть полностью задействован научно-методический, информационный, технологический, организационный и педагогический потенциал, имеющийся в образовательных учреждениях. При этом нельзя допустить разрушения сложившейся образовательной системы. Используя накопленный опыт, необходимо выстроить новую открытую информационно-образовательную структуру, интегрирующую все доступные образовательным учреждениям информационные технологии, обеспечить переход учителей к сознательному использованию методических и информационных средств в полном объеме.

Обращение к информационно-коммуникационным технологиям существенно расширяет состав и возможности ряда компонентов образовательной среды. Так, к числу источников учебной информации в этих условиях можно отнести базы данных и информационно-справочные системы, электронные учебники и энциклопедии, ресурсы Интернета и т.д. Как инструменты учебной деятельности можно рассматривать компьютерные тренажеры, контролирующие программы и т.д., как средства коммуникаций – локальные компьютерные сети или Интернет. В таких условиях изменяются роли субъектов: в центре обучения оказывается сам обучающийся – его мотивы, цели, его психологические особенности. Все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучаемого – его потребностей, способностей, активности, интеллекта и др.

Ключевым компонентом в ИКОС является компьютер. Он становится средством и обработки информации, и коммуникации, и обновления знаний, самореализации обучаемых. В то же время это и инструмент для проведения учебных экспериментов, проектирования и конструирования. Включение компьютеров в учебный процесс изменяет роль средств обучения, используемых при преподавании различных дисциплин, новые информационные технологии изменяют учебную среду.

Функции средств обучения, входящих в состав информационно-образовательной среды, весьма разнообразны.

**Во-первых**, формирование мотивации и готовности к обучению. Для этого можно использовать богатые возможности компьютера: визуализацию учебного материала, имитационное моделирование проблем в изучаемой области и воссоздание ситуаций мотивационного характера.

**Во-вторых**, это организация учебной деятельности. При этом в рамках принятой нами модели обучения ее содержание существенно отличается от традиционной. Знания не передаются в «готовом виде», а формируются посредством организации самостоятельных исследований обучаемых. На этом этапе использование компьютера связано, прежде всего, с реализацией функции информационного моделирования (создания знаковых моделей) объектов изучения. Благодаря этому обеспечивается возможность «погружения» обучаемых в определенную предметную среду, где разворачивается их исследовательская деятельность, им предоставляется возможность проведения экспериментов с моделями изучаемых объектов, процессов и явлений. Наличие информационных технологий обучения зачастую делает возможным получение образовательных результатов, которые в рамках традиционной образовательной среды недостижимы.

Важным условием повышения качества обучения является систематический контроль за ходом учебной деятельности, ее рефлексия и своевременная коррекция. Средства ИКТ обладают достаточно широкими возможностями для этого. Они помогают осуществлять текущую, тематическую и итоговую проверку, постоянно накапливать информацию о результатах учебной деятельности, в частности, результатах решения учебных задач и создания проектов. При этом компьютер позволяет представлять любое действие в развернутой последовательности операций, показывать его результат, условия выполнения; фиксирует промежуточные пооперационные результаты, обеспе-

чивает интерпретацию каждого шага в построении и преобразовании объекта, выбор стратегии решения задачи и т.д. Средства контроля на основе ИКТ могут выступать как средство формирования самооценки и самоконтроля учащихся.

В существующей практике обучения преподаватель в большинстве случаев не осуществляет рефлексивных действий (и не формирует эти умения у обучаемых либо делает это неосознанно, стихийно, без четко обозначенных целей и критериев). В формируемой новой образовательной среде этот компонент деятельности приобретает важное значение. В процессе рефлексии и преподаватель, и обучаемые ставят перед собой вопросы: что, как и почему они делали, чем обусловлены те или иные учебные достижения или пробелы в знаниях, умениях, навыках. Прежде всего анализируется уровень продвижения в освоении учебного материала, в формировании умений целенаправленного поиска средств для решения возникающих проблем, а также характер взаимодействия учащихся между собой и с преподавателем.

В поисках ответа на эти вопросы значительную роль могут сыграть средства контроля на базе ИКТ, входящие в информационно-образовательную среду. В частности, анализ полученных с их помощью результатов пооперационного контроля учебной деятельности, обращение к данным ее накопительного оценивания (портфолио). Реализации нормативной функции рефлексии могут служить различного типа компьютерные экспертные системы педагогической и психологической диагностики. Итоги анализа станут основанием для коррекции или планирования новых вариантов методики обучения, индивидуальных образовательных маршрутов каждого обучаемого.

ИОС являясь многоуровневой может рассматриваться как: общая, или общеобразовательная среда, ИОС образовательного учреждения (школы), личная образовательная среда. В аспекте системной связи между этими средами существует четкая иерархия как систем и подсистем и, следовательно, преемственность в инвариантных свойствах. При этом каждая из них представляет самостоятельную социально-информационную систему со своей спецификой и особенностями.

**ИОС школы** – это уровень реализации целей образования в конкретном образовательном учреждении со своими условиями, обусловленными объективными факторами региональной среды своего расположения, а также субъективными факторами, характеристиками реальных субъектов образования. ИОС школы является одной из важнейших ее задач при поддержке общей социально-информационной среды, ИОС, системы информатизации образования.

**Личная информационно-образовательная среда** – ИОС конкретной личности (ученика, педагога). По сути дела, она совпадает с его личной информационной средой при рассмотрении этой личности как субъекта образования, т.е. исходя из целенаправленности развития этой среды на достижение целей и образовательных результатов.

Личная информационная среда ученика как социального субъекта может (и должна быть) шире его личной ИОС, но должна ей соответствовать (не противоречить) по качественным признакам, иначе трудно рассчитывать на достижение духовных и социокультурных результатов его образования.

Поскольку приоритетным направлением образования и воздействия образовательной среды, ИОС, является развитие личности, обеспечение непрерывности его саморазвития, личная ИОС каждого субъекта образования является необходимой. Естественно, личная ИОС должна быть самоорганизуемой на уровне этой личности, но методически управляемой со стороны ИОС школы. Следовательно, одной из задач ИОС школы является опосредованное управление личной информационной средой каждого ученика.

Поэтому уровень ИОС школы – это сочетание конкретных условий и индивидуальности учащихся, особенностей их развития и саморазвития, интересов и мотивации.

Таким образом, электронные образовательные ресурсы и формируемая на их базе новая информационно-образовательная среда имеют немалый потенциал для повышения качества обучения. Однако он будет реализован в полной мере только в том случае, если обучение будет строиться с ориентацией на инновационную модель, важнейшими характеристиками которой являются личностно-ориентированная направленность, установка на развитие творческих способностей обучаемых.

Невозможно себе представить современное образовательное учреждение без непрерывно развивающейся информационно-образовательной среды (ИОС), которая необходима для формирования и самореализации интеллектуально развитой личности.

Поскольку ИОС школы встраивается в сферу Интернет, существует и развивается в правах самостоятельной, специализированной информационно-коммуникативной подсистемы, то она также имеет собственный набор сетевых технологий, систему WEB-сайтов и связанных с ними информационных файлов, представляющих ЭОР и другие информационные ресурсы образовательного значения. Технологии Интернет необходимы для реализации предметного, метапредметного обучения, личностного развития (интеллектуального и духовного), достижения необходимых образовательных и предметных результатов, для достижения целей воспитания, формирования субкультуры, в том числе информационной - ИСК.

**Дистанционные методы обучения**, основанные на современных технологических достижениях, обладая высокой степенью охвата и дальности действия, будут играть возрастающую роль. В настоящее время уже накоплены достаточные знания, методика и опыт реализации систем дистанционного обучения (ДО), использующих телекоммуникационные системы. Существенное место занимают системы ДО с использованием современных телекоммуникационных технологий и систем непосредственного телевизионного вещания.

Бурно развивающееся дистанционное обучение является еще одной перспективной тенденцией развития образования и его ИОС. Особенность ДО в том, что субъект обучения, связанный лишь опосредованно с системой обучения, находится одновременно в двух состояниях – развития и саморазвития.

При этом, как отмечается рядом специалистов, методистов, педагогов, ДО имеет свои недостатки, лишает живого общения и, следовательно, социокультурного и психологического влияния учителя. Поэтому оно специфично и предполагает дифференцированное применение. За исключением экстремальных случаев, субъектами этого обучения должны быть уже сформированные (духовно и интеллектуально), сложившиеся личности.

Культура работы с информацией субъекта образования является составной частью его информационной субкультуры, ИСК. Она основана на его информационной компетентности, формируемой не только в предмете информатики, но и в других предметах, в том числе, гуманитарных.

Медиаобразование также направлено на развитие ИСК учащихся. По общему мнению учителей и методистов, для того, чтобы модель ИОС работала, необходимы кардинальные изменения в информационной культуре участников образовательного процесса – учителей, обучающихся, родителей. Поэтому на первый план выдвигаются проблемы формирования информационной культуры личности, использующей ресурсы среды на тактическом и операционном уровнях в процессе реализации различных видов образовательной деятельности. Медиаобразование предполагает не только развитие интеллектуальных возможностей (мышления, знаний, умений), но и развитие духовной и интеллектуальной культуры субъекта образования, соответствующих качественных характеристик личности, в совокупности обеспечивающих ему адаптацию к переменным условиям социально-информационной среды. ИОС, ее информационно-психологический потенциал должны создавать благоприятную атмосферу, климат, спо-

собствующий развитию образовательного взаимодействия, результатов образовательного процесса, личностному развитию субъектов образования, формированию их информационной культуры.

#### 4.5.2 Структурно-функциональная модель синергетического подхода

Синергетика (от греч. *synergia* – «совместное действие») – междисциплинарный подход, теория самоорганизации сложных систем, – заявила о себе в 70-х годах XX века, обратив на себя внимание исследователей как в области естественных, так и гуманитарных наук. Отказываясь от «классических» представлений о естественных законах и процессах, происходящих в окружающей действительности, синергетика вошла в постнеклассическую науку как адекватный новой научной картине мира метод, позволяющий рассматривать мир не как статичный объект, а как сложную саморазвивающуюся динамическую систему. *Картина мира* – система представлений о бытии, характерная для данной культуры и общества, включающая представления о структуре мира, его устройстве и месте человека в нем. Картина мира является результатом мышлений не отдельного человека, обладающего субъективным чувственным образом мира, но отражает представления о бытии и систему ценностей общества и культуры в целом. Ориентирами, указывающими на особенности конструирования картины мира, характерного для мировоззрения тех или иных эпох, служат представления о структуре мира, его устройстве и месте человека в нем. Эти позиции очерчивают смысловое поле исследования и отсылают к представлениям о бытии, которыми живет и которое пропагандирует то или иное общество и культура.

Современный научный мир знает три школы синергетики:

- 1) Немецкая школа лазерной физики (Г. Хакен)
- 2) Бельгийская школа диссипативных процессов (И. Пригожин)
- 3) Российская школа нелинейной динамики (С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий и др.).

*Сам термин «синергетика» был предложен Германом Хакеном* – ученым-физиком еще в 70-е годы XX века. Первое значение этого термина заключается в том, что синергетика представляет собой междисциплинарный подход, обращающий внимание исследования на новые свойства и качества, возникающие в сложных системах (при том, что исходные составляющие системы такими качествами не обладали); а второй – представляет саму синергетику как особое направление мысли, ход исследования, развитие которого предполагает объединение научных данных, совместную деятельность различных дисциплин для достижения целостного системного видения проблемы – т.е. построение новой системы научного знания.

Среди наук, подходов и явлений, предшествовавших синергетике и оказавших влияние на ее становление фигурируют кибернетика (наука об общих законах получения, хранения, передачи и обработки информации); семиодинамика (наука о динамических аспектах теории знаковых систем, развитии и отмирании естественных систем в знаковом представлении); тектология (наука, изучающая единые механизмы образования устойчивых форм); системный анализ; «факты самоорганизации» в неживой природе.

Сегодня синергетика как метод представляет собой новый тип мышления и аналитики, обращающий внимание на универсальные законы развития и самоорганизации мира, общества и культуры. По словам В.Г. Буданова синергетика – это междисциплинарный подход, лежащий в области пересечения трёх сфер – предметного знания, математического моделирования и философской рефлексии.

Основные категории синергетики – *хаос, порядок, самоорганизация, полифуркация, когерентность, нелинейность, флуктуации, аттрактор, триада, открытость, необратимость* и другие представляют собой основу для возникновения новой траектории исследования, продуктивной как к естественно-научной, так и гуманитарной

сфере. Исследование мира и человека в качестве динамических развивающихся систем позволяет описывать сложные процессы, происходящие не только на молекулярном уровне, но и в социуме, и в космическом пространстве. Основы анализа динамических систем помогают изучать историю, художественное творчество, принципы работы мозга, особенности психики и поведения человека, что делает синергетику одним из ценных методов в комплексной методологии научного исследования.

Основные постулаты анализа таких систем, предложенные Г. Хакеном, сводятся к следующим пунктам:

1. «Исследуемые системы состоят из неоднородных частей, которые находятся во взаимодействии друг с другом.
2. эти системы являются нелинейными,
3. открытыми,
4. подвержены колебаниям,
5. могут стать нестабильными,
6. качественно изменчивы,
7. обнаруживают непредвиденные новые качества,
8. порождают новые структуры,
9. структуры могут быть упорядоченными и хаотическими», т.е. системы характеризуются через нелинейность (неоднозначность, неустойчивость, необратимость), когерентность, открытость и в развитии таких системы (с точки зрения синергетики) большую роль играет случайность.

Иными словами, деятельность системы при условии ее взаимодействия со средой может быть неустойчивой – она теряет свое стабильное состояние и в некоторый момент времени приходит в так называемую «точку бифуркации» (полифуркации), в которой может изменить направление своего развития. Процесс самоорганизации включается с появлением аттрактора – цели, варианта развития, отличающегося устойчивостью, достижение которого выводит систему на новый уровень развития. При этом в системе наблюдается образование новых структур, а также процессы, противоположные нарастанию энтропии (т.е. приближения к состоянию равновесия, полное равновесие означает прекращение развития, иначе – смерть).

Современный цивилизационный кризис характеризуется ростом объема информации в режиме с обострением, и, как следствие этого, порождает фрагментарность восприятия мира, кризис самоопределения, как личности, так и социальных групп, напряженность в межнациональных и межконфессиональных отношениях, отношениях человека и природы, культуры естественнонаучной и культуры гуманитарной. Ситуация напоминает библейский сюжет о смещении языков начиная уже с уровня научного дисциплинарного знания, и старые подходы в образовании скорее усугубляют ситуацию.

Разработка перспективных концепций развития методической системы обучения требует синергетического анализа и синтеза, как метода наиболее соответствующего современной научной «картине мира».

Современные исследовательские программы по синергетике выходят далеко за пределы естественнонаучного знания, и даже тех областей математической физики, физики лазеров, физики плазмы и физической химии, в которых были разработаны базовые синергетические модели. Сегодня знания по синергетике применяются при изучении человека, человеческой культуры и общества. Синергетика изучает самоорганизацию систем разной природы и их взаимодействие.

Синергетику в образовании можно рассматривать в двух аспектах: мы можем говорить о синергетических подходах к образованию, синергетических способах организации процесса обучения и воспитания, а можем вести речь об образовании через синергетику,



путем передачи и распространения синергетических знаний. В первом случае синергетика будет выступать как метод образования, а во втором – как его содержание.

Синергетика в образовании – это новый этап, на котором необходимо не только систематизировать накопленные методологические и теоретические наработки, технологизировать способы их использования в различных сферах знания путем выработки стандартных приемов решения исследовательских задач, но и разработать механизмы обучения этим приемам, иными словами, обеспечить не только производство, но и адекватное воспроизводство синергетического знания [23].

Несмотря на заметные изменения в системе современного образования, мы обнаруживаем, что в технологии обучения все равно торжествует синкретический подход. Поэтому дальнейшее развитие качества и эффективность обучения и особенно талантливых детей следует искать на инновационных путях в рамках более системной синергетической парадигмы. Синергетика, новая междисциплинарная отрасль знания, которые обнаруживают состояния динамического хаоса, неопределенности в момент перехода из старого состояния в новое, возвела и хаос в ранг научной реальности.

Анализируя данную проблему с позиций синергетического подхода, целесообразно отметить, что подобная ситуация связана с преобладанием в классической науке, а, следовательно, и в системе подготовки будущих специалистов, так называемого жестко детерминистического стиля мышления. Классический подход к управлению сложными системами, в число которых входит и система образования, «основывается на линейном представлении об их функционировании», согласно которому «результат внешнего управляющего воздействия есть однозначное и линейное, предсказуемое следствие приложенных усилий» [38]. Однако накопленный педагогический опыт ясно свидетельствует о существовании множества потенциальных вариантов развития той или иной учебной ситуации.

С точки зрения синергетики, представляющую собой науку, «которая изучает, объясняет, прогнозирует процессы самоорганизации сложных систем в их движении от хаоса к порядку и от порядка к хаосу», замкнутые системы – это признак идеализации окружающей действительности, в то время как наш мир состоит из открытых систем, имеющих различные варианты будущего. Такой открытой системой, стремящейся к самоорганизации, следует считать и процесс обучения, поскольку он обладает всеми характерными особенностями самоорганизующейся системы.

Так, прежде всего, система образования является сложной, поскольку состоит из ряда взаимосвязанных и взаимодействующих между собой компонентов, которые при этом являются неравнозначными (учитель – ученики). Вышеназванные компоненты процесса обучения представляют собой единую систему, дополняя деятельность друг друга. Отсюда следует, что их взаимодействие целесообразно считать главным условием построения эффективного педагогического процесса. Взаимодействие является одной из важнейших философских категорий. С позиций философской науки принято считать, что познание какого-либо объекта возможно только через рассмотрение его взаимосвязи с другими объектами окружающей действительности. Процесс взаимодействия предполагает взаимное воздействие предметов друг на друга, а также их взаимосвязь с другими предметами. Следовательно, взаимодействие является основой для возникновения любых систем, поскольку благодаря этому процессу, устанавливаются связи между компонентами.

Теория самоорганизации (синергетика) дает возможность по-новому взглянуть на такую сложную систему, как образование. Синергетика не опровергает принципы и закономерности образования в целом. Основываясь на результатах педагогики, она «дописывает» развитие образовательных процессов и рассматривает их идеи шире, с позиции теории сложноорганизованных систем.

Синергетику в образовании реализует метапредметность. Метапредметные связи на уроке – это не просто интеграция, дополнение одной науки или предмета другой, это своеобразная синтезация знаний, умений и навыков, это формирование у учащихся видения целого мира, понимание места и роли человека в нём.

В основе метапредметного подхода лежит положение о знаниях, которые добываются учеником, а не сообщаются в готовом виде. Это помогает решить проблему оторванности одного учебного предмета от другого. Данный подход помогает по-новому пересмотреть и интерпретировать имеющиеся знания, открывает новые перспективы развития учебного предмета и учебного занятия. Результатом метапредметного обучения является развитие мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия.

Метапредметное обучение невозможно без метапредметного занятия. В основе такого занятия жизненно важные понятия, ценности, проблемы. К формам данных занятий относятся: проблемная лекция, семинар, дискуссия, деловая игра, разработка и защита проекта. Особенностью метапредметного занятия является интегрированное занятие. Интеграция помогает учащимся познавать и целостно воспринимать окружающий мир; способствует приобретению новых знаний.

В процессе интеграции формируются учебно-информационные, аналитические, коммуникативно-речевые метапредметные умения, знания. К метапредметным учебно-информационным умениям относятся умение составлять план, извлекать необходимую информацию из различных источников, составлять таблицы, графики. К коммуникативно-речевым метапредметным умениям относятся: умение составлять связное устное выступление, использовать различные наглядности, выражать свое мнение и аргументировать его, оформлять научно-исследовательские работы, умение вести дискуссию. Именно на интегрированных уроках учащиеся учатся анализировать, активно познавать действительность, самостоятельно находить причинно-следственные связи. Учащийся на таких уроках получает широкое представление о мире, социуме, в котором он живет. Происходит развитие творческой активности детей, что позволяет использовать все учебные предметы, сведения из разных наук, а также знания окружающей жизни.

С позиции синергетики активным началом в педагогической системе выступают подсистемы «педагог – ученик», «педагог – учащиеся» и т.п. Для этих подсистем должны быть характерны такие условия как открытость, свободный обмен информацией, диалогичность, свобода самовыражения, самоуправляемость коллектива и т. д. Эти условия учитель должен формировать у обучаемого и постоянно поддерживать. Данное состояние педагогических подсистем в литературе называют положительной психологической атмосферой. Указанные условия должны распространяться на всю систему образования (школа, вуз). Нельзя осуществить самоорганизацию в отдельно взятой подсистеме (например, в одном классе или студенческой группе), не охватив всю педагогической системы.

Осознание необходимости внедрения учения самоорганизации в педагогическую систему, адекватное понимание принципов и закономерностей данной теории и наличие самоорганизующегося свойства в образовательных объектах являются главной объективной и субъективной причиной применения синергетического подхода в познании педагогических процессов.

Изменение отношений субъектов образовательного пространства может быть представлено так:

1. развитие неустойчивости, возникновение многообразия,
2. выбор путей развития, начало периода устойчивого развития
3. период устойчивого развития

Для этого образовательная программа должна удовлетворять следующим критериям:

- быть сложной системой, т.е. представлять собой единство разнообразных элементов, в том числе и единство разных этапов ее осуществления;

- быть открытой системой, т.е. находиться во взаимодействии с другими программами, нуждаться в них для собственного существования, быть способной к принятию в свою систему новых субъектов и новых отношений, иметь возможность и необходимость выхода за свои границы, превращения, трансформации в другие образовательные программы;

- быть нелинейной системой, т.е. не иметь однозначно определенной связи между своими изменениями, (например, при переходе от одного этапа к другому), и изменениями образовательного пространства или субъектов образовательного процесса.[38].

Для того чтобы образовательная программа удовлетворяла этим условиям, необходимо, чтобы и субъекты образовательного процесса удовлетворяли им же. Субъектами мы называем активных участников образовательного процесса, своими изменениями влияющих на состояние образовательного пространства. Эти субъекты: учитель, ученик.

Учитель может рассматриваться как:

- сложная система, т.е. многообразная и целостная личность;
- открытая система, т.е. способной к восприятию нового, к взаимодействию с другими системами (личностями);
- нелинейная система, т.е. обладать неоднозначной, собственной, исключительной реакцией на изменения образовательного пространства, быть способной к творчеству.

Ученик может рассматриваться как:

- сложная система, т.е. обладающая многообразием способностей, возможностей, черт характера и т.д.;
- открытая система, т.е. восприимчивая к разного рода изменениям отношений в образовательном пространстве, нуждающаяся для своего существования в другом;
- нелинейная система, т.е. обладающая непредсказуемой реакцией на воздействия со стороны других субъектов образовательного пространства и в то же время способная своими изменениями стимулировать изменения отношений между этими субъектами.

Среда как совокупность отношений между субъектами образовательного процесса может рассматриваться как:

- сложная система, содержащая в себе многообразие форм и способов отношений между субъектами;
- открытая система, испытывающая на себе влияние социальных отношений более высокого порядка;
- нелинейная система, т.к. разные субъекты, помещенные в одну и ту же среду, изменятся по-разному.

Образовательная программа рассматривается как процесс взаимодействия субъектов образовательного пространства: учителя, ученика и среды между ними.

Синергетическая модель образования предполагает:

- открытость образования будущему;
- интеграцию всех способов освоения человеком мира, включение в образование представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества;
- личностную направленность процесса обучения;
- изменение роли преподавателя: переход к совместным действиям в новых нетривиальных ситуациях в открытом, изменяющемся мире;
- понятие незавершенности образования.

Учебно-воспитательный процесс в целом следует рассматривать, как самоорганизующуюся систему, что позволяет глубже раскрыть внутренние закономерности и ме-

ханизмы обучения. Это требует, в свою очередь, от педагога высокого профессионализма, овладения гибкими способами управления и научной организацией учебного процесса, и также вероятностно-прогностического подхода к педагогическим результатам обучения. Неоднозначные и динамичные процессы, происходящие в педагогической системе, а также невообразимо сложное переплетение всевозможных влияний, отношений связей его компонентов в итоге выступают источником управления и организации учебно-воспитательного процесса.

Система обучения является нелинейной, поскольку результаты тех изменений, которые происходят вследствие нового социального заказа достаточно сложно спрогнозировать. При этом сама система осуществляет отбор тех путей развития, которые наилучшим образом отражают происходящие в обществе перемены. В свою очередь, осуществляя подготовку будущих специалистов, система обучения оказывает соответствующее влияние на потенциальное развитие общества. Также система обучения является сложной, открытой и неравновесной, что соответствует учению синергетики о самоорганизующихся системах. Следовательно, рассмотрение проблем современного образования целесообразно осуществлять через призму синергетической парадигмы.

В.И. Андреев предлагает назвать педагогической синергетикой «область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, то есть законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития педагогических, то есть образовательно-воспитательных систем». Педагогическая синергетика, считает В.И. Андреев, дает возможность по-новому подойти к разработке проблем развития педагогических систем, рассматривая их прежде всего с позиции "открытости", сотворчества и ориентации на саморазвитие [5].

Таким образом, для педагогики синергетика начинает выступать как один из методологических принципов, поскольку в рамках целенаправленного взаимодействия в педагогическом процессе как раз и наблюдаются эффекты, изучаемые новой областью знаний.

Основными понятиями синергетики являются открытость, нелинейность, неравновесность. Теория самоорганизации оперирует такими понятиями, как *точки бифуркации, флуктуации, диссипативные структуры, аттрактор, фрактальность*.

Таблица 10 – Соотношения понятий синергетики традиционной педагогики

<b>Основные понятия синергетики</b>	<b>Понятия педагогики</b>
<i>Самоорганизация</i>	Это процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, содействующих самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению данного системного образования
<i>Состояние неустойчивости нелинейной среды</i>	Неопределенность и возможность выбора, способность к которому следует считать жизненно важным качеством человека, находящегося в критических ситуациях, аномальных условиях существования и выживания
<i>Хаос</i>	Возникновение ситуаций неопределенности, отсутствие единого решения и подхода, проблемная ситуация. Неорганизованные и спонтанные устремления обучаемого
<i>Случайность</i>	Отход от жестких учебных программ, подчеркивание важности импровизации, интуиции, способности изменить весь сценарий занятия из-за, казалось бы, случайной реплики студента или другого «малого» события
<i>Бифуркация</i>	Альтернативные развилки веера возможностей. Критический момент неопределенности будущего развития

<i>Аттрактор</i>	Относительно устойчивые возможные состояния, на которые выходят процессы эволюции в открытых нелинейных средах; видимо, можно судить о некой предопределенности будущего, т. е. о том, что будущее состояние системы как бы «притягивает, организует, формирует, изменяет» ее настоящее состояние
<i>Флуктуация</i>	Постоянные изменения, колебания и отклонения. Порождают состояние неустойчивости, неравномерности

Чтобы применять принципы синергетики к анализу процессов, происходящих в образовании, необходимо определить, насколько система образования может **рассматриваться как синергетическая**. Для этого она должна изучаться с позиции методологии синергетики, как открытая, самоорганизующаяся, нелинейная система.

Систему образования можно считать открытой, поскольку, во-первых, в ней постоянно идет процесс обмена информацией (знаниями) между преподавателем и обучающимся (обратная связь), целенаправленного добывания информации. Во время этого процесса появляются новые цели, методы и средства обучения. Во-вторых, меняется содержание образования, т.к. оно не соответствует системе знаний и умений обучающихся в данный момент. Возникает нелинейность как процесса, так и результата. Результат образовательного процесса всегда отличен от замыслов его участников. В-третьих, постоянно увеличивающееся образовательное информационное пространство выводит систему из устойчивого равновесия.

Понятие «синергетической среды» является развитием понимания образовательной среды (А.В. Хуторской), учебно-информационной среды (И.В. Роберт), обучающей среды (В.В. Гузеев) и накладывает требования, как на содержание, так и на все остальные компоненты методической системы обучения.

Согласно синергетической концепции педагогический процесс рассматривает как сложная самоорганизующаяся, открытая, нелинейная система, со всеми присущими ей свойствами и принципами развития. Структурно-функциональная модель синергетического подхода к процессу обучения позволяет наиболее полно и содержательно отразить существенные свойства подсистем процесса обучения, их взаимосвязь и порядок функционирования.

Под структурой модели синергетического подхода мы понимаем устойчивый в пространстве и времени порядок всех ее элементов, которые определяют функции как всей системы, так и ее основных подсистем. В рассматриваемой нами модели синергетического подхода взаимосвязь между подсистемами строится по принципу иерархии и причинно-следственной зависимости.

Отношения между подсистемами образовательного пространства (преподаватель, обучающийся, образовательная среда и т.д.) следует рассматривать как сложную систему определенного взаимодействия, которая побуждает к саморазвитию и самоорганизации этих подсистем, а особенно субъектов обучения (студент, преподаватель).

Большое значение в целостном функционировании педагогической системы имеет взаимодействие ее подсистем, которое рассматривается с трех позиций:

- 1) с педагогической – создание образовательной системы с позиций синергетического подхода, изменение предметного содержания;
- 2) с психологической – создание оптимальных условий для развития и совершенствования самоорганизации субъектов обучения;
- 3) с социальной – развитие самоорганизации личности как важного фактора в выборе способов деятельности преподавателя и обучающегося.

Принцип целостности и системности предполагает системную связь и взаимосвязь всех компонентов педагогической системы, реализацию не только содержатель-

но-логических, но и структурно-функциональных связей на основе научных теорий и ведущих идей.

***Принципы синергетики относительно педагогического процесса можно интерпретировать следующим образом***

Принцип синергизма включает в себя стратегию планирования взаимосвязей между всеми подсистемами образовательного процесса. Прежде всего, синергетический подход должен начинаться с анализа разнородных видов деятельности всех субъектов обучения как сложных подсистем. При этом источником синергизма может служить как сотрудничество, так и взаимодополняемость, когда методы и приемы одного субъекта (преподавателя или студента) дополняют методы и приемы другого субъекта (студента). Принцип синергизма предусматривает такое обеспечение совместных действий, при котором осуществление обозначенной цели достигается наиболее эффективным способом. Реализация принципа синергизма должна носить комплексный характер. Необходимо помнить, что синергетика рассматривает любую систему в динамике, отсюда и неравновесный характер процесса, большее разнообразие методов и приемов обучения.

**Принцип открытости и доступности** предполагает необходимость учета индивидуальных психолого-физиологических свойств обучающихся в учебном процессе, недопустимости его чрезмерной усложненности и перегруженности, что может привести к затруднениям в усвоении изучаемого материала.

**Принцип интегративности** предполагает раскрытие межпредметных связей с другими науками, взаимопроникновение научных понятий, трактовка которых в этом случае становится более широкой и тем самым расширяет кругозор обучающихся, способствует формированию естественно-научной картины мира. Этот принцип включает в себя одновременное развитие как собственно коммуникативных, так и профессионально-коммуникативных, информационных, социальных умений.

**Принцип самоорганизации** предполагает наличие определенного взаимодействия между преподавателем и обучающимся, что является естественным направлением развития образовательного процесса. Обучающийся выступает неупорядоченной системой, которая стремится к хаосу. Именно при контакте этой системы с внешней средой, и в первую очередь с преподавателем, происходит стремление обучающегося к самоорганизации. Влияние преподавателя осуществляется в рамках разумного ограничения свободы выбора студента и носит управляющий характер, но в синергетическом смысле. Преподаватель должен направить обучающегося на благоприятный путь развития, в результате которого хаос превращается в творческое, активное поле развития обучающегося. Таким образом, принцип самоорганизации – это личностно ориентированный принцип, который означает формирование в первую очередь личностных качеств, а затем уже дисциплинарных.

**Принцип бифуркационного развития** предполагает путь к инновациям, введение новых идей, понятий, теорий и подходов при отборе содержания образования, возможность их выбора в зависимости от цели обучения; реализацию новых методов и способов деятельности. Это поиск тех путей развития и модернизации современной системы образования, которые востребованы в настоящее время социумом.

**Принцип когерентности** – это принцип, иллюстрирующий новый тип социальных отношений, предполагающих высокую координацию, взаимопомощь, сотрудничество в рамках социума различного типа, в данном случае студенческой или экспериментальной исследовательской группы. Каждый член этой группы становится частью целого и прекрасно информирован о положении дел в этой микросистеме.

**Принцип компетентности** предполагает формирование грамотной, социально и культурно развитой личности, способной к дальнейшему образованию, самообразова-

нию и формированию определенных профессиональных компетенций, то есть развитие самоорганизации личности.

Кроме того, важно учитывать такие принципы функционирования образовательного процесса, как:

- принцип опоры на предшествующее развитие, предусматривающий учет сложившейся системы знаний и умений;
- принцип ориентировочной функции знаний, обеспечивающий формирование ориентировочной базы, которая может использоваться обучающимися в качестве основы в различных видах своей познавательной деятельности;
- принцип наглядности обучения, которая обеспечивается применением в учебном процессе разнообразных иллюстраций, демонстраций, лабораторно-практических работ.

В качестве критериев эффективности образовательного процесса можно выделили следующие:

- 1) учет индивидуальных психофизиологических особенностей личности (восприятие, мышление, воображение, темперамент и др.);
- 2) формирование профессиональных компетенций (знания, умения, навыки);
- 3) развитие социально обусловленных черт личности (направленность личности, уровень самоорганизации: планирование деятельности, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость и самостоятельность).

Предложенные принципы и критерии находятся в тесной взаимосвязи между собой, а также в большой степени зависят от условий организации процесса обучения, среди которых выделяются кадровые, финансово-экономические материально-технические, психолого-педагогические, информационно-методические условия, обеспечивающие эффективность процесса обучения. Требования к условиям организации процесса обучения прописаны в государственных образовательных стандартах.

Учет основных целей образования (образовательная, воспитывающая, развивающая, самообразовательная), их взаимосвязь и взаимозависимость позволяют сформулировать результирующую интегрирующую цель образования.

Это моделирование и построение такого образовательного процесса, который соответствовал бы индивидуальным особенностям обучающихся и обеспечивал бы многовариантные траектории развития познавательных особенностей каждого обучающегося и профессионально компетентной личности и повышению успешности обучения.

Результирующая цель процесса обучения предполагает учет как знаниевого уровня обучающихся, так и уровня их самоорганизации.

Механизмы самоорганизации выступают важным фактором в выборе способа деятельности студента и преподавателя. Составной частью процессов самоорганизации являются механизмы саморегуляции личности, которые отражают ее способность к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности. Выделяют функциональные звенья, реализующие структурно полноценный процесс саморегуляции:

- 1) принятая субъектом цель деятельности. Это звено выполняет общую системообразующую функцию, весь процесс саморегуляции формируется для достижения принятой цели в том ее виде, как она осознана субъектом;
- 2) субъективная модель значимых условий отражает комплекс тех внешних и внутренних условий активности, учет которых сам субъект считает необходимым для успешной исполнительской деятельности;
- 3) программа исполнительских действий. Реализуя это звено саморегуляции, субъект осуществляет регуляторную функцию построения, создания конкретной программы исполнительских действий;

4) система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности) является функциональным звеном, специфическим именно для психической регуляции. Оно несет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели;

5) контроль и оценка реальных результатов, которые обеспечивают информацию о степени соответствия (или несоответствия) между запрограммированным ходом деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения;

6) решения о коррекции системы саморегулирования.

Все звенья регуляторного процесса системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции.

Основным условием развития самоорганизации выступают метакогниции, которые, с одной стороны, является механизмом формирования саморегуляции учебной деятельности, с другой – входит в ее структуру, являясь системообразующим компонентом. Синергетический подход к развитию самоорганизации личности характеризуется не только разработанными принципами, критериями и условиями, но и формами организации образовательного процесса. К таким формам мы относим:

- концентрическую – постепенное изменение учебной деятельности, приводящее к усложнению содержания и способов познания;

- деятельностную – использование одного вида учебной деятельности, в который органично интегрируются другие;

- интегрирующую – комплексное использование различных видов учебной деятельности с целью усиления ожидаемого педагогического результата.

Организационно-методическая составляющая структурно-функциональной модели предполагает определенный алгоритм построения учебного процесса:

- усвоение нового материала учащимися под руководством преподавателя, при этом происходит активная подача учебного материала на основе индивидуальных особенностей обучающихся, за счет чего повышается рефлексия обучающихся;

- опора на резонансные метод обучения, не только повышающие мотивацию обучения, но и развивающие личностные качества студентов;

- закрепление пройденного материала, а также развитие умений и навыков самоорганизации, соответствующих компетенций – сочетание самоконтроля и контроля со стороны преподавателя и коллектива.

В системе образования многовариантность означает создание в образовательной среде условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса индивидуального движения к успеху, стимулирование самостоятельности выбора и принятия ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного пути. Более конкретно такой выбор заключается в возможности определять индивидуальную траекторию образования, темп обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип учебных заведений, учебные дисциплины и преподавателей, формы и методы обучения, индивидуальные средства и методики, творческие задания и т. п.

Новая синергетическая концепция может способствовать глубокому познанию таких сложных, нелинейных, эволюционирующих, открытых систем, как общество, различные его подсистемы, в том числе система образования.

Система образования – одна из социальных подсистем общества. Она входит в общественную структуру как социальный институт, ее функционирование обусловлено взаимосвязями с другими духовными и материальными элементами социальной структуры.

Социокультурное пространство, в котором функционирует система образования, необычайно богато разнообразным наполнением. Многочисленные социальные системы, традиционно существующие и вновь появившиеся, взаимодействуют между собой, вступают в определенные отношения, пребывают в состоянии постоянной деятельно-



сти. Сочетание традиций и инноваций – главная социокультурная норма отношений старого и нового, исключая их противопоставление и утверждающая их дополнимость. Преобладание традиций чередуется с приоритетом инноваций. Эта тенденция коррелирует с логикой трансформации научного знания в современной культуре, ведущей к новому типу интеграции естественных наук и наук о человеке.

Экстраполяция идей Г. Хакена, И. Пригожина и И. Стенгера на науки о человеке способствовало появлению психосинергетики и педагогической синергетики. В частности, воспитание может быть рассмотрено как процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующих определенной внешней инициации. Внутренние ресурсы представляют собой личностные структуры сознания: критичность, мотивирование, рефлексия, коллизийность, опосредование, автономность и др. Она формирует личностный опыт создания собственной картины мира. Феномен самоорганизации сознания опосредуется процессами осмысления, переосмысления и определенной дискредитации традиционного содержания педагогической деятельности, а также осмысления ее новых ориентиров, «включающих» личностные структуры сознания в режим осмысленного, достаточно автономного поиска. Саморазвитие приобретает статус принципа, определяющего способность системы образования к непрерывному самообновлению посредством преодоления противоречий своего развития усилиями самих участников педагогического процесса. Особое значение приобретает гуманистический контекст этого положения: студентам необходимо доверять ответственность за свою профессиональную подготовку. Преодолевать противоречия своего профессионального развития они смогут только тогда, когда будут полностью вовлечены не в деятельность запоминания, а в деятельность производства смысла сообщаемых знаний.

Методологическое значение для разработки различных аспектов личностной самоорганизации имеют следующие синергетические положения:

- система в образовательном пространстве (система личности, система образования и т.д.) сама формирует свою границу;
- новое возникает из неопределенности; данное обстоятельство определяет характер организации смысловой деятельности студентов в учебном процессе;
- развитие личностной системы характеризуется такими свойствами, как нелинейность, неравновесность, альтернативность и хаотичность; становление и развитие предполагают как постепенный, эволюционный, так и скачкообразный характер; в контексте смыслообразования интерес представляет дидактическая технология, основанная на резком, остром смысловом столкновении;
- концепции самоорганизации открывают новые возможности в управлении стихийными процессами самовоспитания, используя элементы тонкого и мягкого регулирования, которое, в свою очередь, призвано активизировать механизмы самоорганизации, потенциально заложенные в личностной системе индивида.

В этом процессе взаимодействие субъектов образовательного пространства, учителя и ученика, представлено как активное отношение со средой, которую можно рассматривать как информационный компонент образовательного пространства, структурированного так что он сам оказывает активное воздействие на других субъектов образовательного пространства. Эта структура может быть определена, по терминологии Л.С. Выготского, как «идеальная форма среды», т.е. то содержание культуры, которое было выработано человечеством в процессе исторического развития [26].

Организованная в образовательном пространстве среда как совокупность отношений по осуществлению процесса освоения «идеальной формы» несет в себе логику поведения и отношений между субъектами образовательного пространства. В этом заключается активность среды, что позволяет рассматривать ее не только как объект, но и как субъект образовательного пространства. Активность среды создает новое качество системы отноше-

ний субъектов образовательного пространства. Среда начинает определять других субъектов, управлять ими, требовать их изменения, проводить селекцию их состояний.

Отношения учителя и ученика представляют собой «перенос порядка», формы организации деятельности ребенка, соответствующих «идеальной форме среды», которая тем самым становится, по выражению, Л.С. Выготского, функцией личности ребенка, его внутренним достоянием. Активность ученика проявляется в том, что он отбирает предложенную ему форму порядка в соответствии со своими возможностями, склонностями, создавая к этой форме определенное отношение. Представленность среды во внутреннем отношении к ней ребенка Л.С. Выготский назвал «переживанием», «единицей анализа отношения ребенка со средой». Результатом переживания должны стать такие внутренние изменения, которые вновь потребуют активного обращения к «идеальной форме среды».

Активность учителя заключается в том, что он, в соответствии со своими возможностями, интересами и представлениями, определяет и предлагает ученику спектр возможных форм упорядочивания способов присвоения «идеальной формы среды». При этом он сам, постоянно варьируя данный спектр, насыщает среду, подбирает оптимальные варианты, тем самым осваивает «идеальную форму среды», делая ее все в большей мере достоянием своей личности. То есть взаимодействие субъектов образовательного пространства, с одной стороны, обеспечивает их единство и общность, с другой – способствует проявлению и развитию их индивидуальности.

Таким образом, образовательное пространство – это динамическое единство субъектов образовательного процесса и системы их отношений, а процесс образования – это процесс последовательного изменения отношений ученика и учителя с образовательной средой, своеобразный «путь» субъектов образовательного процесса в образовательном пространстве. Такой «путь» мы трактовали как образовательную программу, цель которой определяется направленностью движения субъектов в образовательном пространстве. Тем самым показано, что модель образовательной программы как способа организации образовательного процесса может быть построена исходя из принципов синергетики.

#### *4.5.3 Модель метакогнитивного обучения*

Проблема взаимосвязи развития обучающихся и образовательной среды достаточно давно разрабатываются в педагогике. Вместе с тем, данная проблема имеет специфически психологическое содержание. Одним из важнейших аспектов связанных с проблемой формирования и развития познавательных способностей у детей и взрослых является поиск механизмов, детерминирующих это развитие.

Как отмечает Л.И. Анцыферова, изучение психологических механизмов, заключается в исследовании динамики психической жизни личности: «Психологические механизмы можно представить себе как закрепившийся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате которых появляются различные психологические новообразования, повышается или понижается уровень организованности личной системы, меняется режим ее функционирования» [100, с. 143].

**Одной из гипотез нашего исследования явилась гипотеза о том, что специально организованная интеллектуальная среда является не только условием, но и средством развития обучающихся, а механизмами являются метакогнитивные способности и интеллектуальное подражание.**

**С помощью специально организованной среды можно целенаправленно формировать личность обучающихся. И с этой точки зрения допустима тематизация образовательной среды в аспекте ее социального конструирования.**

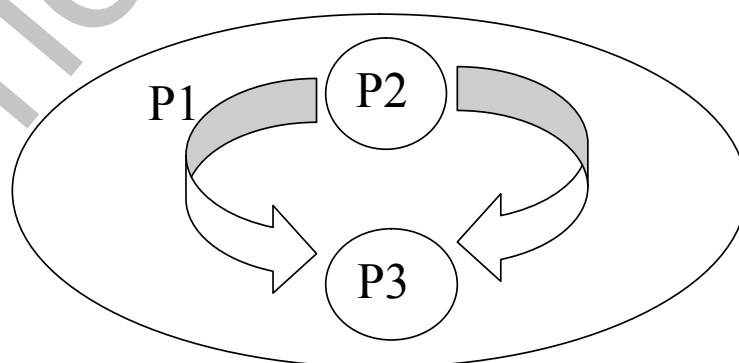
Идея среды, позволяющая осуществить процесс развития субъектов образовательного учреждения, является для автора основополагающей в проводимом исследовании. Ос-

новным положением проводимой нами работы является построение образовательного процесса в рамках специально организованной интеллектуальной образовательной среды. С этой точки зрения, школьная образовательная среда понимается нами как система, представляющая совокупность содержательных пространств деятельности ребёнка – ученика и взрослого – учителя, где происходит построение идеализаций, которые в свою очередь являются ориентирами развития. Онтологической основой содержательных пространств деятельности образовательной среды интеллектуального типа являются действительности, в которых учитель и ученик взаимодействуя, преобразуют себя и одновременно строят эти самые действительности как условие собственного преобразования.

Можно предположить, что с изменением средовых условий меняется структура всей психической активности. Среда выступает не только как условие, но и как средство формирования личностных характеристик становясь при этом источником подражания и формирования определенных метакогниций. Возникает настоятельная необходимость обращения к исследованию такой важной в теоретическом отношении проблемы как проблема специфики взаимосвязи средовых механизмов, которые мы подразделяем на формирующие и регуляторно-управляющие (подражание и метакогниции соответственно) и когнитивными качествами личности, а также выявления возможных детерминационных отношений между ними.

В классических моделях детерминации связь между причиной и следствием рассматривается как однозначно жестко предопределенная, в неклассических и особенно постнеклассических моделях детерминации представления о причинности тесно связаны с категорией «взаимодействие», характеризующей «...взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременно-го обратного влияния противоположной стороны» [76, с. 394]. При воздействии одного объекта (системы) на другой изменение последнего оказывает обратное воздействие (реакцию, поэтому говорят об активном и реактивном воздействии), порождающее изменения в первом объекте. Поведение системы, определяясь не только внешними воздействиями, но и природой самой системы, совокупностью внешних и внутренних детерминант, обусловлено, таким образом, сложно переплетенными причинными цепями.

Исходя из вышеизложенных позиций детерминационная модель может выглядеть следующим образом, что в большей степени соответствует современным научным представлениям.



P1-Среда; P2-Интеллектуальное подражание; P3-Метакогниции  
Рисунок 35 – Модель взаимной детерминации (авторская)

Наша модель имеет циклический характер, где каждый элемент взаимосвязан и взаимозаменяем и в зависимости от условий может быть главным или второстепенным.

Кроме того в зависимости от способа взаимосвязи можно актуализировать любой из четырех типов причинной детерминации, а именно: одно-однозначную, одно-многозначную, много-однозначную, много-многозначную.

В рамках проводимого исследования процесс детерминации мы рассматриваем как систему механизмов формирования ассоциативных образований, а также механизмов регулирующих деятельность. Другими словами механизмы выступают как сущее, выступающее как элемент множества, являющийся в данном соотношении (корреляте) континуальным (непрерывным) т.е. неделимым с помощью определенных средств. Среда (в определенном смысле) – это сущее, выступающее в другом корреляте как множество элементов, т.е. являющееся дискретным (прерывным), т.е. делимым с помощью других средств. При этом среда выступает как более общее понятие (родовое понятие) так и как видовое понятие. Соответственно этому все детерминирующие факторы наиболее общим образом можно определить как главные и неглавные (второстепенные).

В рамках нашей парадигмы мы можем рассматривать каждый детерминирующий фактор как основной: Среда – как детерминирующий фактор развития, метакогнитивные способности – как фактор развития, подражание – как фактор развития. В этом случае каждый из них может выступать как определяющий. Но в нашем исследовании определяющий фактор мы рассматриваем как *совокупность* этих механизмов.

**В этой связи в изучении проблемы детерминации как особого явления важное место занимают механизмы ее осуществления и в частности механизм подражания.**

В контексте данного исследования психологический механизм – это постоянно действующая или ситуативно возникающая целостная психологическая система средств, которая обеспечивает выполнение не только регулятивных функций, включая и основные подсистемы регуляции, но и выполняющие формирующие функции.

В рамках этой логики мы выделяем среду – как системообразующий фактор, интеллектуальное подражание – как формирующий фактор и метакогнитивные способности – как регуляторно-управляющий фактор (см. рис. 36).

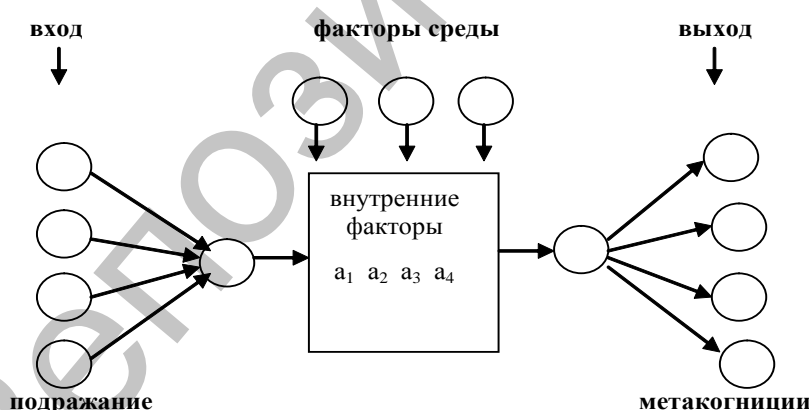


Рисунок 36 – Системно-модульная модель взаимодействия компонентов образовательной среды

Все вышеперечисленные механизмы начинают реализовываться не сами по себе, а в результате целенаправленной педагогической деятельности, но могут реализовываться и спонтанно в случае ее отсутствия. В этом случае они могут формироваться как искажения и носить негативный характер.

В формирующем эксперименте мы реализуем процесс формирования данных механизмов в рамках специально организованной среды, которая способствует конкретным целям обучения и воспитания.

С позиций системного анализа модель взаимодействия компонентов среды может иметь следующий вид (рис. 2).

Эту модель можно представить так же и в виде геометрической модели взаимодействия ребенка и образовательной среды. Данное изображение моделирует упрощенный вариант взаимодействия, когда оси обоих конусов параллельны и находятся на одной линии (в соответствии с амплификационными возможностями ребенка) в виде элементов и связей между ними. В данном контексте это также аксиоматизируется свойством фрактальности процесса интериоризации и экстериоризации.

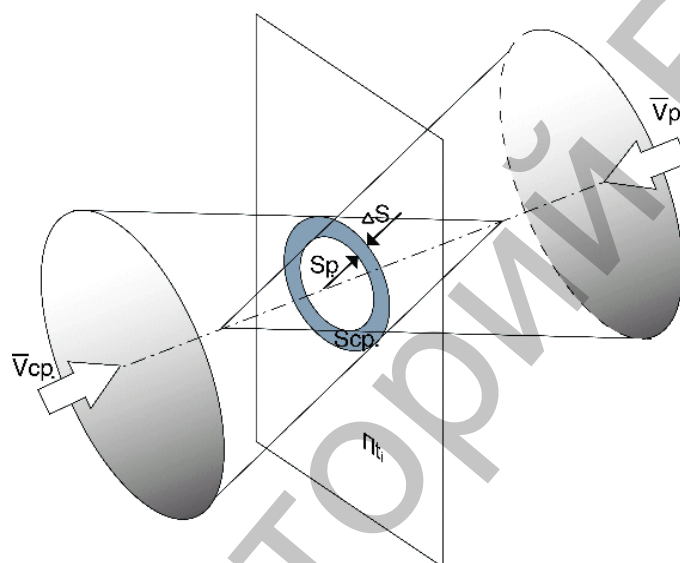


Рисунок 37 – Геометрическая структурно-динамическая модель взаимодействия развивающегося ребенка и образовательной среды (по Семаго М.М.).

Данная схема позволяет построить модель действия механизма подражания, процесса трансформации, в рамках центральной части модуля и позволяет объяснить процесс взаимодействия всех частей системы.

Предположим, что в основе подражательной деятельности лежит определенный уровень потребностей личности, например в самосовершенствовании. Воспринимая различные образцы поведения и деятельности, формирующаяся личность рефлексит относительно своих внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем развития, и у нее появляется потребность в совершенствовании своих личностных черт и качеств.

Обозначим определенную потребность через «**N 1**» (англ. Need), а подражание буквой «**I**» (англ. Imitation). Опираясь на существующие уже у человека потребности, образ (пример подражания) или усиливает, или ослабляет потребность, которая в свою очередь образует соответствующую ментальному образу установку «**A**» (англ. Affirmation) на предстоящее действие «**M**» (англ. Move).

Если у испытуемого путем подражания создать соответствующую установку то действия становятся не результатом обдумывания, а результатом прошлого опыта. Выразим этот опыт через «**E**» (англ. Experience), а действие, совершенное в виде (спонтанного воспроизведения (Performance) имитационного поведения) обозначим через «**P**».

Символическое выражение различных компонентов поведенческого акта дает возможность в виде схемы изобразить процесс влияния подражания на определенное действие. Эта схема в соответствии с тем, что было сказано выше, приобретает следующее выражение:

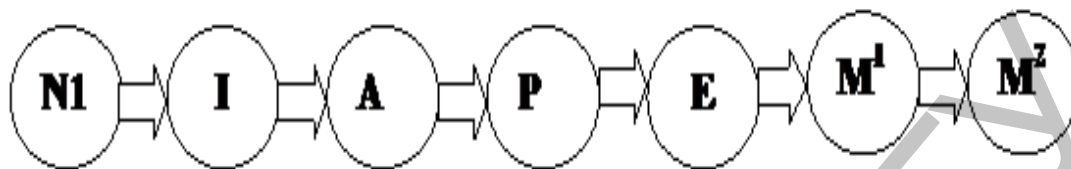


Рисунок 38 – Модель действия механизма подражания (авторская).

Таким образом, подражание (I) формирует установки (A) на выполнение определенных видов деятельности в виде имитационного поведения (P), интериорируется в виде опыта (E) и на основании этого осуществляется перенос на аналогичные или другие виды деятельности (M¹, M²).

Можно сделать вывод, что подражая определенному образцу, групповым нормам человек усваивает стратегии решения разнообразных жизненных задач, в том числе и интеллектуального плана. В процессе идентификации себя с образом подражания эти стратегии интериорируются и в дальнейшем начинают играть роль установки.

Установка как бы определяет значимость поступающей информации и обуславливает решение, осуществляющееся в поведении. *Отсюда следует вывод, что применения подражания в качестве метода – это многоаспектная проблема связанная с формированием внутренних установок личности под воздействием примера.* В связи с этим мы видим сложность данной проблемы в определении условий, стимулирующих реализацию сформированных на основе подражания установок в практической деятельности школьника. В качестве условий может выступать специально организованная среда.

На основании теоретических моделей нами была разработана и реализована на практике модель метакогнитивного обучения. Наш подход представлен на следующей граф-схеме (рис. 39).

Создание специально организованной «Метакогнитивной среды обучения» подразумевает, что ее особенности будут способствовать формированию интеллектуальных умений и усиливать рефлексивные механизмы в образовательной деятельности, способствовать формированию метапознания и развитию метакогнитивных способностей. Особенностью данной среды (вне зависимости от формы ее организации) является то, что она позволяет развивать культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения.

В плане метакогнитивного контролируемого обучения актуальным является проблема организации определенных средовых условий, например, специально организованной интеллектуальной среды [6]. Создание специально организованной «Метакогнитивной среды обучения» подразумевает, что ее особенности будут способствовать формированию интеллектуальных умений и усиливать рефлексивные механизмы в образовательной деятельности, способствовать формированию метапознания и развитию метакогнитивных способностей. Особенностью данной среды (вне зависимости от формы ее организации) является то, что она позволяет развивать культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения.

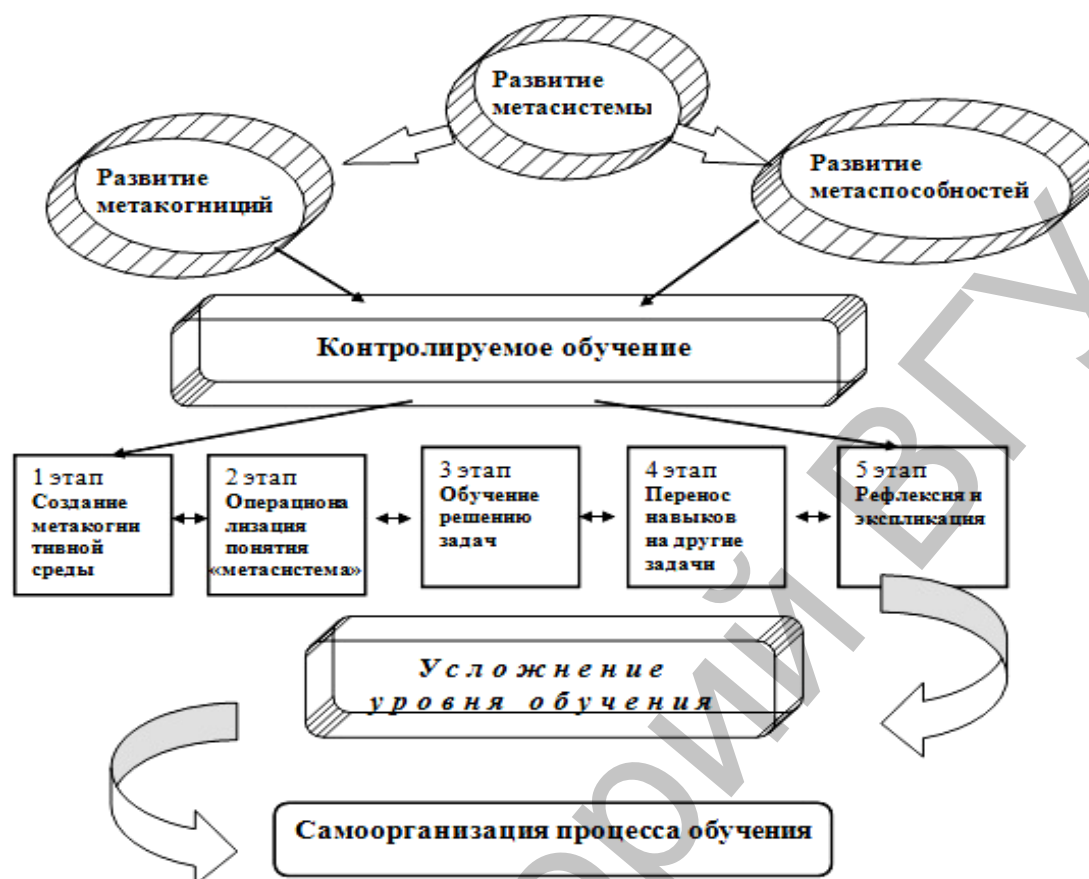


Рисунок 39 – Схема организации процесса обучения с учетом развития метаспособностей.

На этапе операционализации конструкта «метасистема» обучающиеся должны осознать, что успешное решение любой задачи (научной или практической) требует особых метанавыков, таких как: прогнозирование и планирование процесса, саморегуляции, контроля и т.п. Для этого мы предлагаем введение факультативного курса «Метакогнитивная психология», в рамках которого студенты могут ознакомиться с теорией и практикой метакогнитивизма, оценить свои возможности.

На третьем этапе происходит процесс решения конкретных задач в контексте профессионального обучения. В процессе их решения анализируются все действия обучающегося. Если они неэффективны, вмешивается преподаватель, предлагает варианты стратегий, анализируя совместно с обучающимся эффективность каждой из используемых стратегий.

На следующем этапе предлагается серия задач, предполагающая перенос полученных навыков на более широкий контекст задач. Если переноса не происходит, продолжается совместный анализ метастратегий до их полного понимания.

На этапе рефлексии и экспликации происходит переоценка прошлых, оценка новых навыков и анализ их эффективности при решении практических и профессиональных задач. Реализация этих этапов предполагает развитие метаспособностей обучающихся.

В дальнейшем предполагается саморегуляция и самодетерминация процесса обучения.

Интеграция саморегулирования в учебный процесс, состоит из развития множества конструктивных процессов, которые влияют на самообучение. Эти процессы планируются и адаптируются для реализации личных целей и изменений для этого условий обучения.

Развитие навыков саморегулирования, как правило, включает в себя следующее:

- a. **Самонаблюдение** – систематический мониторинг собственной деятельности;
- b. **Самооценка** – систематическое сравнение собственных характеристик и целей со стандартными (например, повторной анализ ответов; процедура проверки; рейтинг собственных ответов относительно ответов другого)
- c. **Саморефлексия** – участие в регуляции и оценки личных процессов

**Использование этого подхода педагогами предполагает:**

1. **Делегирование ответственности за результат студенту** – например, поощрение студентов осуществляющих самостоятельно выбор того, как выполнить учебную деятельность; помощь студентам по смещению фокуса их регуляции от учителя на особенности учебной задачи.
2. **Принятие системного подхода к учебной деятельности;** циклический саморегулируемый подход к обучению.
3. **Продемонстрационная модель** (последовательность: изучение модели, имитация, практика в структурных параметрах, саморегуляция адаптации и изменений личных и контекстных условия).
4. **Демонстрация эффективности методов саморегулирования;** ведение учета достижений учащихся.
5. **Использование словесных убеждений;** поддержка и поощрение, особенно, когда студент осознает, что новые стратегии не работают.

Речь идет не только о самообразовании, которое осуществляется за счет самостоятельного чтения, компьютерного обучения, но и о таком самообразовании, которое может включать в себя также социальные формы обучения, например моделирование, руководство и обратную связь, получаемые от других людей.

Мы считаем, что одной из задач, стоящей перед научно-педагогическими работниками школы, является вооружение учащихся метакогнитивными стратегиями и навыками, развитие метакогнитивных способностей, которые являются определяющими как в плане академической успешности, так и в плане будущей профессиональной деятельности.

Использование специально организованной среды для целенаправленного формирования личности воспитанника нельзя назвать оригинальным и новым достаточно проанализировать систему воспитания и обучения существовавшую в XX веке в СССР. Она полностью строилась на основе подражания и идентификации. Система носила многоуровневый характер учитывая при этом амплификационные возможности воспитанников. Для каждой возрастной группы существовал свой идентификационный идеал: октябрята, пионеры, комсомольцы, коммунисты. Все эти идеализации были объединены единым образом (примером подражания), которым являлась личность вождя (Ленин, Сталин), но в каждом структурном компоненте имелся и свой образ для подражания (пионер-герой, герой комсомолец, стахановец и т.д.). Эта модель выглядит следующим образом (см. рис. 6).





Рисунок 40 – Воспитательно-образовательная среда существовавшая в СССР.

С позиций системного анализа в этой схеме четко видны цели, средства достижения и результаты.

Жизнеспособность и эффективность данной системы была доказана и в ходе Великой Отечественной войны и в последующие за ней годы.

Развал Советского Союза и всех его институтов привел к кризисным явлениям не только в экономике, но и в идеологии, в частности в образовательно-воспитательной системе. Попытка калькирования этой системы и перенос ее в наше время вряд ли будет эффективным и прежде всего из-за отсутствия соответствующих социальных институтов и актуализированных примеров – образов, значимых в плане личностного роста. Использование положительных характеристик этого опыта является важным и необходимым.

Вместе с тем, нашу систему воспитательно-образовательного процесса мы строили по этой схеме используя в качестве примера-образца личность Леонардо да Винчи.

В соответствии с этим нами исследовалось подражание как фактор управляемого, целенаправленного влияния на личность. С нашей точки зрения подражание является не только одним из механизмов воспитания, но выступает и как механизм формирования определенных интеллектуальных качеств и свойств личности.

Поставленная нами задача заключалась, прежде всего, в изучении возможности использования примера, как образца для формирования метакогнитивных качеств личности школьника. Метакогнитивные качества являются, как известно, средствами повышения когнитивных возможностей личности. Однако они же в значительной степени доступны и целенаправленным формирующим воздействиям.

Сегодня школе необходимо противопоставить стихийно складывающимся (под воздействием массовой культуры) у молодежи образцам психолого-педагогически продуманную систему образов-идеалов. Проведенные нами исследования показывают, что современные школьники практически не имеют примеров для подражания, что непосредственно влияет на качественные изменения их личностного развития (таблица 1).

Таблица 11 – Результаты сравнительного анализа по критерию Крускала-Уоллиса по ответам на вопрос «кто является для меня примером в жизни» у учащихся 5–11 классов (n=84).

Критерий	Пример жизни–родители	Пример жизни–родственники	Пример жизни–братья, сестры	Пример жизни–друзья, школа, институт	Пример жизни–люди	Пример жизни–люди, нации	Пример жизни–люди, интересы
<b>Kruskal Wallis Test</b>	20,433	20,673	11,009	12,774	69,376	11,530	26,154
<b>Asymp. Sig.</b>	,009	,008	,201	,120	,000	,173	,001

Примечания. Asymp. Sig – асимптотический уровень значимости.

Данные таблицы позволяют сделать вывод о том, что у школьников отсутствуют значимые примеры для подражания. Анализ показывает, что в большинстве своем эти образы и представления заимствованы школьниками из фильмов и телепередач, в последнее время большую роль в формировании образа подражания играют социальные сети. Все это свидетельствует только об отсутствии целенаправленной психолого-педагогической деятельности направленной на формирование нужных установок с использованием определенных примеров для подражания.

Определенную роль в этом плане играет правильно организованный процесс подражания на основе соответственно выбранного примера. В этой связи огромное значение имеет выбор модели для подражания.

В процессе исследования нами было выявлено, что образ, которому могли бы подражать учащиеся должен соответствовать определенным требованиям, а именно, обладать определенными качествами. Вопрос выбора примера является проблемным вопросом, как для воспитателей, так и для воспитанников. По нашему мнению, это должен быть образ великого человека, выдающейся личности. Такой вид примера действует, как очень высокая форма идеала, что определяет целевые и жизненные установки воспитанников.

Возникает идея «насыщения» процесса воспитания многообразными «идеальными формами», примерами (образцами) выстраивания возможных отношений с миром, которые могли бы служить основой для формирования субъектом индивидуальной модели будущего. Недостаточная информированность личности относительно образцов поведения влечет за собой сужение возможностей выбора индивидуального пути развития, так как воспитанник практически лишен этой возможности. В этой связи, актуальным становится помощь педагогов в выборе примера (образца) и определение его роли в воспитании ценностных отношений личности и соответственно метода подражания в воспитании и обучении.

Об особой роли образца пишут не только отечественные специалисты, немецкие ученые широко пользуются понятием «*vorbild*» (пример, образец); во французской социологии говорят о «направляющих образцах» (*images-guides*); в английских исследованиях используются такие выражения, как «человеческий образ, представляющий предмет притязаний» (*enviable human figure*), «образ, вызывающий восхищение» (*admirable human figure*); в польской философии говорится о личностном идеале как о системе «векторных» норм, указывающих путь к будущему и к совершенству.

В отечественной психологии наиболее основательно проблема подражания исследована В.А. Просецким, который дает следующее определение подражания: «Было установлено, что пример и следование ему (подражание) – это общественное явление не локально – структурного, а функционально-качественного характера. Примером может служить любой элемент в социальной структуре общества – от личности до нации,

класса, партии – выполняющий функцию передового, образца, впереди идущего» [86, с. 5]. Так пример является непосредственным объектом подражания, а подражание – реакцией на этот объект, то подражание зависит от особенностей самого примера и детерминировано ими.

Основные из них: сила примера, его социальная и личностная значимость, яркость и эмоциональность, ясность и выразительность примера, цельность и другие его особенности.

Подражание детерминировано прежде всего общими условиями общественной жизни: исторической эпохой, классовым составом общества, характером общественных отношений, господствующей идеологии, уровнем развития материальной культуры, семейными отношениями, воспитанием и другими факторами, которые действуют на человека в каждой конкретной общественно-исторической обстановке» [там же, с. 21]. Другими словами каждой эпохе соответствуют свои герои и свои идеалы.

Отсутствие значимых примеров для подражания привело к возникновению очень интересного психологического феномена, а именно, к полному отрицанию примеров для подражания или созданию эфемерных примеров или, как мы их называем, каузальных примеров, то есть наделение определенных индивидов (поп-певцов, например) чертами, которые более близки воспринимающему их субъекту по духу или уровню осознания жизни, а затем подражание образу, который самим же индивидом и создан.

Общий вывод из результатов проведенного опроса можно сформулировать следующим образом: «Адекватного примера для подражания у подростков нет». Это первый вывод, а второй напрашивается сам собой: «Нет, так как им никто ничего не предложил, а окружающие их взрослые не обладают соответствующими качествами».

Вместе с тем, хорошо известно, что подражательная деятельность детей оказывает сильнейшее воздействие на формирование у них личностных установок направленных на развитие и саморазвитие всех сторон их личности. Отсутствие положительных примеров, безусловно, рано или поздно, приведет к формированию поколения потребителей, а не творцов и созидателей.

Специфика образа для подражания заключается в том, что при знакомстве с биографией, личностными качествами, особенностями когнитивной организации необходимо создать у ребенка не просто перцептивный образ-представление об этой конкретной личности, но и обобщенный образ высокоразвитой личности в совокупности ее свойств, качеств, раскрыть психологический контекст данной личности.

Способность к подражанию является одним из важнейших факторов определяющих индивидуальное, психосоциальное развитие ребенка. В процессе воспитания и обучения роль подражания трудно переоценить.

По нашему мнению, источником обучения формированию жизненных стратегий, в том числе и метакогнитивных, особенно у учащихся, могут стать биографии, дневники, письма и другие источники, связанные с жизнью наиболее выдающихся представителей той или иной области социальной сферы. Знакомство со стратегиями принятия решений наиболее выдающимися

На протяжении ряда лет мы занимались изучением научного творчества великого мыслителя эпохи кватроченто Леонардо да Винчи. Исследования показывают, что Леонардо с полным правом можно назвать прообразом человека будущего – универсального и системно мыслящего. На его примере мы и строили свою систему организации интеллектуальной среды [7].

Суть нашего метода положительного примера заключается в том, чтобы ребенок осознанно *обратился* к предлагаемому нами образу, чтобы он захотел быть таким, иметь такие черты характера и так поступать. Пример-идеал определяет активность ребенка и направление этой активности: те качества, что ему нравятся в герое, он хочет иметь и сам. Соотнесение себя с избранным в качестве примера человеком – это работа

ребенка со своим будущим. Создаваемая нами модель «Curiosita» базируется, во-первых, на психологическом анализе личности Леонардо и, во-вторых, на анализе процесса научного творчества великого ученого.

На основании философско-эклектического анализа личности Леонардо да Винчи, который включал в себя анализ его научных трудов и комментариев к ним, нами были выделены интегративные характеристики личности да Винчи, которые мы рассматриваем как метастратегии, детерминирующие его универсальность и холистический взгляд на мир. Леонардо постоянно работал над собой, формируя данные стратегии. Полученный нами список можно рассматривать как алфавит метастратегий, сформированность которых непосредственно влияет на развитие творческого мышления [11].

Данный список включает в себя следующие категории:

**curiosita** – неистощимая любознательность, страстное стремление к познанию и пониманию;

**lunga intensivo concentrazione attenzione** – способность к длительной интенсивной концентрации внимания;

**impressive, memoria** – запоминание большого объема информации в виде связного целого и обобщенного чувственного образа;

**arte/scientia** – синтез науки и искусства (целостность мышления);

**discorso mentale** – обдумывание каждой детали собственного замысла, развертывание «умственного рассуждения»;

**fantasia imaginative** – творческое воображение;

**sperienza** – непосредственно-опытное познание природных явлений;

**compositionist et resolutions** – движение от причин к следствиям и от следствий к причинам;

**dimonstrazioni** – приемы демонстрационного эксперимента и моделирования;

**contraposto** – метод аналогий и противопоставлений;

**farsi universale** – системное мышление.

*(Названия взяты из работ Леонардо, перевод автора)*

На основании выделенных нами категорий была построена и апробирована модель формирования метакогнитивных стратегий, которая выглядит следующим образом:



Рисунок 41 – Схема поэтапного овладения навыками.

Как видно на схеме, овладение отдельными навыками носит постепенно нарастающий характер, и на каждом этапе одни навыки дополняют другие и в конечном итоге перерастают в универсальную систему знаний и навыков умственной работы, имеющую в своей основе творческую направленность [11].

Наша работа по организации психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса проходила в условиях массовой школы. Эксперимент прово-

дится на протяжении уже двух лет на базе средней школы № 11 г. Витебска, Республика Беларусь.

Выбор в качестве примера личности **Леонардо да Винчи** был далеко не случаен и психологически оправдан. С нашей точки зрения являясь, ренессансной личностью он одновременно является идеальной моделью личности будущего. Прежде всего, это относится к такой его характерной черте как универсальность. Он поистине был *Homo universale* человек бесконечно разностороннего универсализма, сведущего во всех областях знания и способного совершать открытия и инновации во многих из них. Кроме того он был удивительно красив, физически силен, обладал музыкальными способностями и своеобразным чувством юмора оставаясь при этом простым и доброжелательным человеком.

Особое внимание хотелось бы обратить на его космополитизм и равнодушие к религии, взамен всего этого абсолютное поклонение силам природы и попытку познания этих сил.

Леонардо человечен. Парадоксальным является то, что, будучи великим, он им не был. Он не открыл Америку (хотя рисовал карты Америго Веспуччи), не открыл гелиоцентрическую систему (предвидя ее) и таких фактов десятки в его научной биографии и именно эти факты делают его близким нам, они, как бы, очеловечивают этого великого человека в отличие от личностей великих ученых сделавших глобальные научные открытия. Для нас он гораздо ближе и понятнее, чем великие мыслители типа Аристотеля, Канта, Ньютона и других. Вместе с тем его личность носит ореол загадочности, что тоже немаловажно для решения поставленной нами задачи.

Хотелось бы отметить, что у Леонардо был собственный пример для подражания, им был Леон Баттиста Альберти, которому он подражал в жизни и работе.

Изучая научное наследие Леонардо, его жизнь мы создали целую систему тренингов основанных на его научных и творческих принципах. Это тренинги по развитию памяти, мышления, воображения. Все они органично вошли в общую систему работы, которую можно условно определить как тренинг личностного роста, основанный на примере личности Леонардо да Винчи. Основные принципы построения этих тренингов и их описание были изложены нами в статье [14] «Формирование творческого мышления у одаренных детей: принцип Леонардо да Винчи «Curiosita».

Система личностного роста «Curiosita» органично включена в учебно-воспитательный процесс школы. Основная цель этой работы формирование у учащихся определенных мировоззренческих и жизненных установок личности, которые должны стать основой формирования внутренних мотивов, направленных на реализацию интеллектуального и творческого потенциала каждого учащегося школы.

Для реализации поставленных задач в школе была создана общественная организация школьников, получившая название «Академия Леонардо». Она объединяет всех творчески активных учащихся независимо от класса и успеваемости и имеет свою структуру.

Один из девизов Леонардо стал также и девизом Академии «Non Si Volta Chi a Stella e Fisso», который можно перевести как «Идущий к звезде не оборачивается».

Каждый член Академии имел отличительный именной бейдж, что повышает его статус в лице других учащихся школы.

Кроме того на сайте школы была создана страничка «Творческая мастерская Леонардо да Винчи», где размещаются методические материалы различной направленности для учащихся, родителей и учителей.

### Структура «Академии Леонардо»



Рисунок 42 – Структура «Академии Леонардо»

Нами были подготовлены материалы для учащихся в виде двух пособий «Curiosita или путь к Леонардо» и энциклопедическое пособие «Научные труды Леонардо да Винчи для любознательных школьников», которые нашли свое место на сайте школы в разделе «Творческая мастерская Леонардо» и в настоящее время готовятся к изданию.

Все эти мероприятия имеют своей целью создание определенной среды связанной с именем великого человека и направлены на развитие и поддержку творческих инициатив учащихся.

Следует отметить, что каждый «академик» имел отличный от других бейдж, на обратной стороне которого напечатано магическое число Фибоначчи и так же собственную записную книжку сделанную по образцу записной книжки Леонардо. Надпись на обложке можно перевести как «Кладовая гениальных мыслей».

План работы Академии включал в себя ряд целевых мероприятий, согласованный с общим планом работы школы. Необходимо отметить, что Академия не являлась НОУ (научное общество учащихся) школы и даже не являлась ее частью. Она существовала параллельно. Это связано, прежде всего, с тем, что НОУ – это уже давно формальная структура, где реализуются проекты вышестоящих инстанций, а не творческий потенциал учащихся. Мы же хотели уйти от формализма, считая, что творчество и формализм являются антагонистами. Исходя из этого, членство в Академии было абсолютно добровольным и, что особенно важно, не зависело от успеваемости и поведения ребенка, как это принято в НОУ.

Одним из основных направлений в деятельности Академии являлось привлечение школьников в различного рода творческие мероприятия и прежде всего международного плана. Это различные конкурсы и олимпиады. Еще раз хочется подчеркнуть, что участие в них не носило обязательный характер и не предусматривало каких-либо значимых наград, но престиж участия и победы в них значителен. Такой подход снимает проблему внешних меркантильных мотивов и делает акцент на престижности интел-

лектуальной активности, что, по нашему мнению, формирует внутренние мотивы и потребности, направленные не на достижение каких-либо материальных целей, а на реализацию творческой активности школьников. Таким образом, образуется своеобразный соревновательный момент, между формальными и неформальными формами творческой активности. Хочется отметить, что с 2013 года мы стали первым и единственным в Беларуси официальным региональным представительством «Международного фестиваля творческих инициатив и изобретений Леонардо», который ежегодно проводится под эгидой международного фонда Менделеева.

Вторым важным направлением деятельности Академии являлось проведение самостоятельных мероприятий. Одним из таких мероприятий является конкурс творческих работ под названием «Мне это интересно». Это конкурс, направленный на развитие таких важных качеств, как любопытство и наблюдательность (*Curiosita*), которые являются одними из наиболее значимых и известных качеств Леонардо да Винчи.

Учащиеся хорошо об этом знали, многие из них прошли обучение по развитию этих умений в «Школе Леонардо» и участие в этом конкурсе давало им возможность на практике реализовать эти умения. Результаты подводились ежемесячно на президиуме Академии. В качестве награды победителю дается право выступить с презентацией и рассказом на классном часе в одном из классов школы.

Наша система «*Curiosita* или путь к Леонардо» имеет направленность не только на развитие творческого (универсального) мышления, но в целом на формирование личности. Она предусматривает формирование таких качеств, которые должны быть базовыми у творческой личности XXI века, а именно: универсализм, широта взглядов, высокий уровень познавательных способностей, научное мышление, творчество, желание познавать и изменять окружающий мир во благо этому миру.

В результате анализа работ Леонардо и комментариев к ним различных авторов мы пришли к определенной технологической схеме работы, включающей в себя следующие методы научного поиска Леонардо:

- 1. Метод рефлексивно-личностных вопросов, возникающих из наблюдений.**
- 2. Метод записных книжек (систематизация материала для эффективного запоминания и последующей работы с ним).**
- 3. Метод зарисовки (совр. фотографирование, визуализация).**
- 4. Метод эксперимента.**
- 5. Метод моделирования.**
- 6. Метод аналогий (сравнений и противопоставлений).**
- 7. Думанье вслух и объяснение для себя.**
- 8. Оценивание себя.**

На протяжении 2013–2014 нами проводилось экспериментальное обучение по нашей программе «*Curiosita* или путь к Леонардо» учащихся 7–8 классов.

#### **Краткое описание отдельных методов, технологий и приемов их реализации.**

При использовании метода вопросов мы специально подобрали вопросы из работ Леонардо касающиеся различных областей знаний, так как это дает возможность показать широту его интересов, а также привить желание всестороннего познания мира у школьников. Кроме того работа с вопросами, которые ставил перед собой великий ученый способствуют обучению школьников способам и приемам научного поиска. Наблюдая окружающий мир Леонардо постоянно удивлялся и восхищался, а затем пытался понять, найти первопричину. Он шел следующим путем: от любопытства (постановки вопроса) к теории, а от теории к практике. Примерно такую же схему (работа с вопросами) мы предлагаем и учащимся. Она состоит из следующих этапов. Учащимся предлагается вопрос Леонардо, и они пытаются самостоятельно на него ответить. На следующем этапе им зачитывается соответствующий отрывок из трудов Леонардо да

Винчи, включающий в себя ход его рассуждений и решение вопроса. Затем учащимся предлагаются вопросы из записей Леонардо на выбор для самостоятельного их решения способом указанным выше. Это позволяет выработать установку на определенную схему хода решения научной проблемы. Мы приводим небольшой перечень вопросов Леонардо взятых из его записей.

1. Что такое зевота?
  2. Почему тот, кто скользит по льду не падает? [59, с. 102]
  3. Почему рыба в воде движется быстрее, чем птица в воздухе, хотя, казалось бы, должно быть наоборот, поскольку вода плотнее и тяжелее воздуха, а рыба тяжелее и плавники ее меньше, чем крылья птицы?
  4. Почему вода в море соленая? [59, с. 455]
  5. Почему птица держится в воздухе? [59, с. 496].
  6. Почему маленькие птицы не летают на большую высоту, а большие не любят летать низко? [5, с. 499].
  7. Сколько существует способов, позволяющих птице превращать свое прямолинейное движение в криволинейное?
  8. Почему солнце кажется крупнее при восходе, нежели в полдень, когда оно ближе к нам? [5, с. 690].
  9. Как измерить величину Земли? [59, с. 755].
  10. Почему мяч, ударяющийся об пол, не возвращается по пути, по которому он шел, всегда соблюдая равные углы? [59, с. 293].
- Что такое пена воды? [59, с. 344].

Работа над вопросами позволяет выработать у учащихся установку на тщательность выполнения задания, поэтапность в овладении знаниями, желании найти правильный ответ. Это соответствует указаниям Леонардо, он пишет: «Если ты хочешь обладать знанием форм вещей, то начни с их отдельных частей и не переходи ко второй, если ты до этого не хорошо усвоил в памяти и на практике первую. Если же ты поступишь иначе, то потеряешь время или, поистине, очень растянешь обучение. И я напоминаю тебе – научись прежде прилежанию, чем быстроте» [60, с. 105].

Еще один метод, который мы широко использовали – это метод записных книжек и фотографии. В настоящее время он легко доступен, так как у каждого школьника есть мобильные телефоны, выполняющие и ту, и другую функции.

Как известно Леонардо никогда не расставался с записными книжками, которые он всегда носил на поясе. Они содержат результаты наблюдений, внезапные догадки, результаты размышлений, поиски доказательств, нередко задания самому себе – «протестируй», «напиши», «научись». У него было особое отношение к записным книжкам. Листы к ним он изготавливал особым способом так, чтобы с них нельзя было ничего стереть. Он указывал на то, что записи должны сохраняться, даже если они ошибочны. Это дает возможность вернуться к прежним рассуждениям, найти и исправить ошибку, отличить определенный этап постижения конкретного знания. Не меньше значение для Леонардо имеют его зарисовки в записных книжках. Они для него являются методом научного познания. Он рассматривал рисунок как способ выявления особенностей предмета, как инструмент для выражения наблюдений и опытов. Его рисунок – средство познания мира, средство обобщения наблюдений.

Используя «Метод записных книжек» и «Фотографию» мы предлагаем учащимся проводить ежедневные наблюдения за окружающим миром записывая их и при необходимости фотографируя. Данный вид работы первоначально носит конкретный, а затем абстрактный характер. Накопленные наблюдения самостоятельно анализируются, делается вывод, а затем докладываются, с последующим обсуждением. Такой вид работы позволяет развивать наблюдательность, а затем проводить систематические, стандартизированные наблюдения с последующей научной разработкой их результатов.



Одновременно это позволяет сформировать умение самостоятельно ставить мыслительные задачи и искать научно обоснованные ответы на них. Результатом такого вида деятельности могут выступать доклады на заседаниях кружка, эссе, сочинения, школьные научные работы, выступления на уроке перед одноклассниками, оформление фото-выставок, творческие работы (моделирование).

Метод эксперимента, применяемый нами, базируется на естественно научных взглядах великого ученого, в которых эксперимент – критерий познания. Опыт Леонардо называл «общим отцом всех наук и искусств». «Мудрость – дочь опыта» – этот тезис Леонардо следствие и итог его размышлений о путях отыскания истины. Опыт Леонардо клал в основу своих естественнонаучных воззрений – опыт как сумму накопленного и опыт как эксперимент. Обе эти категории опыта им объединялись. Леонардо повторил утверждение Роджера Бэкона: «Только опыт дает настоящее и окончательное решение вопроса» [60, с. 560]. В практике своей работы мы использовали приемы демонстрационного эксперимента (**dimonstrazioni**), где показывалось, и подробно анализировались эксперименты Леонардо, ставшие классическими и для современной науки, примером может служить эксперименты с лягушкой [60] и эксперименты с шариком [60], а также эксперименты с рычагами, весами, а также знаменитый опыт Леонардо с тыквой. На следующем этапе, совместно с учащимися, осуществлялась попытка изобретения фотокамеры на основе изобретенной Леонардо камеры обскуры в основе, которой лежало тщательное изучение глаза и его физиологии. На заключительном этапе учащимся предлагалось самостоятельно выдвинуть гипотезу относительно какого-либо ранее наблюдаемого явления, которая учитывала бы причину и следствие явления, а затем путем теоретических и экспериментальных изысканий прийти к определенным выводам связанных с достоверностью выдвинутой гипотезы. В экспериментальную работу мы, по мере возможности, вводили, как это есть у Леонардо, математическое доказательство истинности выдвинутой гипотезы. Таким образом, учащимся постепенно овладевают не только инструментарием научного творчества, но и вырабатывают навыки научного мышления (выдвижение гипотезы, обоснование ее, планирование и осуществление опытной работы, доказательность, умение делать выводы).

Еще одним приемом экспериментального метода является прием «Доказательство». Учащимся давались задания, в которых предлагалось подобрать примеры доказывающие правоту Леонардо. Наибольшей популярностью среди них пользовалась тема «золотого сечения» или, как его называл Леонардо, «божественной пропорции». Этот прием также позволял им приобщиться и глубже понять процессы научного мышления великого ученого.

Метод аналогий (**contraposto**) занимает значительное место в научном творчестве Леонардо. Он один из первых ученых Средневековья занялся сравнительным анализом и прежде всего в анатомии. Мы использовали этот метод как прием, направленный на развитие у школьников аналитического мышления. В частности учащимся предлагалось найти аналогии, сравнить, противопоставить различные явления имеющие место в природе и обществе. Так, например, одно из заданий было взято нами из «Тетрадей по анатомии», где Леонардо сравнивает конечности павиана и человека. Задание формулировалось следующим образом: «Используя «Божественную пропорцию» Леонардо проведите сравнительный анализ строения тела обезьяны и человека. Сделайте вывод о том, почему обезьяна более ловкая и быстрая. Обоснуйте в ходе сравнительного анализа высказывание Леонардо о том, что любое животное, в том числе и муравей, во много раз сильнее человека. Ответьте на вопрос «Почему?», используя знания механики, анатомии, физиологии». Метод аналогий способствует развитию у учащихся универсализма, восприятию мира как единого целого, предполагает широту мышления и энциклопедичность знаний.

В конце учебного года учащимся было предложено написать рефлексивное эссе. В тексте эссе испытуемым предлагалось описать себя до эксперимента и отметить, какие изменения произошли с ними концу учебного года.

Анализируя эссе всех участников эксперимента, можно отметить общие моменты.

На обычные занятия они взглянули с новой стороны: стали более сосредоточенными, вовлечены в процесс, но несколько медлительны. Действия, обычно выполняемые автоматически, стали более обдуманными и осмысленными. Создавалось впечатление, что они как в детстве делают все это впервые и только учатся.

В познавательной сфере всеми участниками эксперимента отмечались улучшение памяти, внимания, восприятия, воображения, мышления, увеличение скорости реакции на различные раздражители.

Испытуемые наблюдали у себя появление новых интересов (в области литературы, изучения языков, необычных хобби), стремления к получению новых знаний и умений, увлеченности, заинтересованности. Участниками эксперимента отмечались: тяга к новизне, повышение активности и жизненного тонуса. Произошли различные изменения в эмоционально-волевой сфере испытуемых. В некоторых случаях отмечалось спокойствие, уверенность в себе, появление целеустремленности, собранности, сосредоточенности, снижение агрессии, повышение самоконтроля. Также присутствовали отзывы, в которых испытуемые писали об эмоциональной нестабильности, появлении раздражительности, агрессивности, ранее им не свойственных, упорном стремлении доказать свою точку зрения.

В эссе участников эксперимента также отмечалась тенденция к появлению вдохновения, применению творческого подхода к решению некоторых задач, стремлению самосовершенствованию. Многие испытуемые писали о том, что стали задумываться о вещах, которые ранее их не волновали, рассуждать, размышлять [60].

По нашему мнению, использование различных активных творческих форм работы со школьниками формирует у них систему ценностей и обеспечивает их экологическое развитие. При этом личность Леонардо становится образцом или служит основанием для поиска другого образца, а также основанием для формирования каузальной ориентации, которая впоследствии приобретает черты внутренней мотивации, направленной на творческую активность.

Интересным, на наш взгляд, направлением являлось проведение интеллектуальных конкурсов, которые называются «Мисс (мистер) Суперпамять», «Мисс (мистер) Супервнимание» и т.п. Надо отметить, что ребята очень охотно принимают участие в этих конкурсах, кроме того мы позиционируем (не отрицая и не запрещая) конкурсам типа «Мисс красавица», «Мистер супермен», которые существуют в планах воспитательной работы, пропагандируя интеллект как абсолютную ценность. В планах работы «Академии» присутствуют и традиционные формы работы, такие конкурсы как: «Что? Где? Когда?», «Интеллектуальный марафон», которые также посвящены научному наследию Леонардо да Винчи.

Традиционным стало и проведение тематических вечеров и лекториев, посвященным творчеству Леонардо. Как правило, старшеклассники организуют такие мероприятия в младших классах.

Чтобы «подогреть» интерес учащихся к личности великого человека проводились диспуты и конкурсы исследовательских проектов по теме «Загадочный Леонардо». Приведу названия некоторых проектов «Тайные символы в картинах Леонардо», «Тайна рождения», «Леонардо-пришелец» и другие. Эти конкурсы развивают не только творческое воображение, но учат выдвигать гипотезы, а затем искать «научные» данные для их доказательства. Дискуссии, являющиеся результатом поиска, учат учеников культурологическому диалогу, обмену информацией, умению доказывать свою точку зрения, опираясь на самостоятельно добытые знания. Это повышает не только статусное положение ученика, но и положительно влияет на его личностную самооценку, а это в свою очередь создает новые внутренние мотивы, способствующие развитию у них творческой активности.

Определенное место в системе работы занимали и школьные предметные олимпиады, материалы к которым подбирались из научных трудов Леонардо да Винчи. Прежде всего, это олимпиады по математике, физике, анатомии. Так была разработана и проведена олимпиада по информатике, одно из заданий которой мы приводили в этой статье в качестве примера (с ответом):

Считая, что каждый символ кодируется **одним байтом**, оцените информационный объем следующего афоризма Леонардо да Винчи:

***Любое препятствие преодолевается настойчивостью.***

1) 384 бита 2) 48 бит 3) 39 байт 4) 384 байта

Считаем: 44 буквы; 1 знак; 3 пробела.

Итого: 48 символов всего, т.е. 48 байт. Но этого в ответах нет, значит, переводим в бит  $48 \cdot 8 = 384$  **Бит (ответ). Ответ: 1**

*Немного теории: 1 байт = 8 бит; 1 Кбайт = 1024 байт =  $8 \cdot 1024$  бит; 1 Мбайт = 1024 Кбайт.*

По нашему мнению, использование различных активных творческих форм работы со школьниками формирует у них систему ценностей и обеспечивает их экологическое развитие. При этом личность Леонардо становится образцом или служит основанием для поиска другого образца, а также основанием для формирования каузальной ориентации, которая впоследствии приобретает черты внутренней мотивации, направленной на творческую активность.

Вместе с тем, мы реально понимаем, что предъявление детям примера великой личности – очень тонкая методика. «Не сотвори себе кумира», – гласит библейская истина. Доведенный до абсурда пример великого человека становится холодным символом и начинает «работать наоборот», т.е. отвращать детей от своего примера, от своего сверхсовершенства. Этот метод не дает результата и при слишком частом к нему обращении, он не терпит суеты, легковесности методической ситуации.

Оценка результатов проводилась по следующим параметрам:

- уровень образовательных достижений обучающихся, их личностное развитие;
- эффективность деятельности образовательного учреждения.

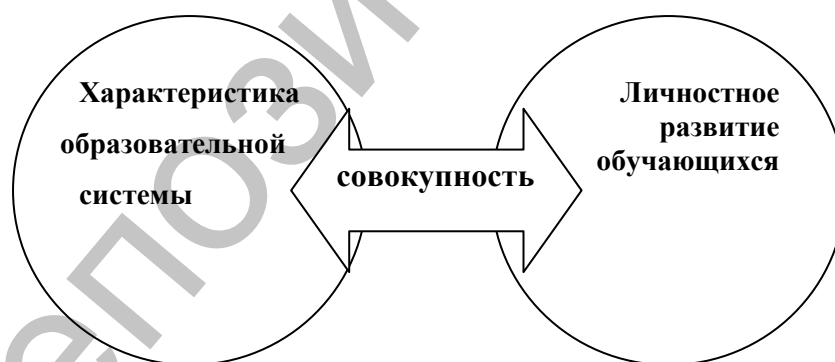


Рисунок 44 – Принцип оценки образовательной системы.

Таким образом, уровень качества образования определяется по совокупности характеристик самой образовательной системы и свойств выпускников, как её «педагогического продукта».

При этом качество образовательной системы оценивалось по уровню организационно-педагогического, методического, информационного и психолого-педагогического обеспечения. В свою очередь, качество «педагогического продукта» определялось личностными свойствами, которые формируются и развиваются в процессе образования, и обеспечивают выпускникам конкурентоспособность на рынке труда; гармоничность и

эффективность их общественных отношений; стремление и умение вести здоровый образ жизни; высокий уровень их нравственности и общей культуры.

Полученные результаты являются особо актуальными в связи с поиском инновационных подходов к работе с обучающимися, так как способствуют выбору наиболее эффективных форм деятельности, стимулирующих обучение с учетом идей амплификации развития обучающихся на этапе школьного онтогенеза.

Анализ результатов обнаружил большую полноту, точность и дифференцированность образов при изучении гуманитарных дисциплин у испытуемых, занимавшихся по экспериментальной методике. В то же время показатели выполнения контрольных заданий испытуемыми промежуточной и контрольной групп близки между собой. Подчеркнем, что наиболее велика разница результатов прослеживается на всех этапах школьного онтогенеза и прежде всего в выборе образа подражания и идентификации себя с этим образом.

Как показали наши исследования, школьники с более высоким уровнем метакогнитивной осведомленности более четко осознают, какие из метакогниций и когда необходимо использовать. В связи с этим, «метакогнитивные школьники» могут правильно спланировать свою учебную деятельность, осуществить ее мониторинг, соотнести свои успехи и неудачи с использованием ими определенных стратегий, планировать свое развитие. Таким образом, «метакогнитивные школьники» способны не только оценивать, но и управлять собственным обучением. Учащиеся, которые используют в своей учебной деятельности стратегии метапознания, являются более успешными, и как правило, превосходят учеников с более низким показателем развития метакогниций[9;]. Это позволяет сделать вывод о том, метакогниции имеют исключительно важное значение для процесса обучения.

Проблема целенаправленного формирования метакогнитивных способностей связана, в первую очередь, с отсутствием научно обоснованных систем по их формированию. В качестве обоснования такой системы может являться предлагаемая нами система интегративных качеств личности Леонардо да Винчи. Данный алфавит личностных качеств великого деятеля эпохи Средневековья может быть основой обучения тому как надо управлять своими когнитивными процессами как организовывать процесс мышления, как учиться, как понимать, как помнить и как мотивировать себя. Предлагаемая нами схема позволяет не только формировать «процедурное и декларативное знание», но и формировать метакогнитивное знание. В ходе реализации данной системы нами были получены значимые результаты, что свидетельствует о ее эффективности вследствие чего она может быть рекомендовано для работы педагогов, как школьного так и вузовского образования [5; 6].

Обращение к личности **Леонардо да Винчи**, как наиболее яркой в плане универсальности и целостности, дает широкий простор использования механизмов подражания и идентификации, как для педагогов, так и для воспитанников.

#### **Обоснование творческого принципа Леонардо да Винчи «Curiosita» в плане организации интеллектуальной среды в работе с одаренными детьми**

Curiosita в переводе с итальянского буквально означает любопытство, любознательность. В контексте нашей работы это ненасытно-любопытный подход к жизни, неустанный поиск и неистребимая жажда учения. В данной статье мы сохраняем латинское написание термина, так как это международно устоявшийся термин, именно в таком виде он и употребляется при написании научных и практических разработок, как за рубежом, так и на постсоветском пространстве.

Одним из первых термин Curiosa был предложен американским психологом *Michael Gelb* в книге «How to Think Like Leonardo Da Vinci». В данной работе он изложил принципы и подходы к формированию креативного мышления, процесса генери-

рования новых идей. В своей работе Gelb предлагает семь основополагающих принципов, которые легли в основу разработанного им тренинга развития творческих способностей. Это следующие семь принципов: *Curiosita* (любопытство), *Demonstrazione* (демонстрация), *Sensazione* (чувство), *Sfumato* (градиент), *Arte/scienza* (искусство/наука), *Corporalita* (амбидекстрия), *Connessione* (связь) [120, с. 4].

Мы приводим только дословный перевод с итальянского, без их толкования, так как автор терминов, безусловно, вкладывал в них свое собственное понимание, на которое мы не претендуем. Необходимо отметить, что предложенные М. Gelb принципы получили широкое признание и распространение во многих странах. В данной работе мы предлагаем свою систему принципов *Curiosita*, полностью основанную на работах Леонардо да Винчи с использованием его оригинальной терминологии.

Анализ личности гениального ученого всегда не прост и требует определенного методологического подхода. В своем анализе мы осуществили попытку выделения типичных, характерных особенностей Леонардо, которые впоследствии и стали основными принципами разрабатываемой нами системы **Curiosita**.

Одно из первых качеств характерных для личности Леонардо является его неистощимая любознательность, страстное стремление к познанию и пониманию (**Curiosita**). Это наиболее яркая черта его характера. О процессе познания он писал следующее: «Приобретение любого познания всегда полезно для ума, ибо он сможет отвергнуть бесполезное и сохранить хорошее. Ведь ни одну вещь нельзя, ни любить, ни ненавидеть если сначала ее не познать». «Так же, как поглощение еды без удовольствия превращается в скучное питание, так занятия наукой без страсти засоряет память, которая становится неспособной усваивать то, что она поглощает» [59, с. 12]. «Железо ржавеет не находя себе применение, стоячая вода либо гниет, либо замерзает на холоде, а ум человека, не находя себе применения, чахнет» [там же с. 24].

Еще одно замечательное качество Леонардо – поразительная способность к длительной интенсивной концентрации внимания (**Lunga intensivo concentrazione attenzione**) при этом он работал, по большей части не над одной, а над несколькими проблемами одновременно. В его записях «Об истинной и ложной науке» мы можем прочесть следующее: «Алгебра, которая находится в семье Марлиани и написана их отцом. О кости у Марлиани – Попроси учителя Абака показать тебе как следует находить квадратуру треугольника. – Попроси мессера Фацио показать тебе «О пропорциях...» – Спроси Бенедетто Портинари, каким образом бегают по льду во Фландрии. – «Пропорции» Алкинди вместе с примечаниями Марлиани от мессера Фацио. – Измерение солнца, обещанное мне маэстро Джованни Французом. – Самострел маэстро Джанетто. Книга Джованни Таверна, которую имеет мессер Фацио. – Нарисуй Милан. Размер канала, шлюзов и затворов (*sostegni*), больших судов и стоимость. – План Милана. – Группы Браманте. – Метеоры Аристотеля на итальянском. – Постарайся достать Витоллона, который находится в библиотеке в Павии и трактует о математике. – Найди мастера по водным сооружениям и заставь рассказать о средствах защиты против воды и что они стоят, о шлюзе, о канале, о мельнице на ломбартский манер. – Внук Джан Анджело живописца имеет книгу о воде, которая принадлежала его отцу. – Паолино Скарпеллино, по прозвищу Ассиоло, хороший мастер по водным сооружениям» [59, с. 26–27].

В этой цитате хорошо прослеживается широта интересов Леонардо: алгебра, архитектура, философия, поэзия, мелиорация, градостроительство, астрономия, военное дело. И это не план на годы, а желание узнать все сразу.

С характерной для гения способностью к интенсивному сосредоточению тесно связана другая способность – к запоминанию большого объема информации в виде связанного целого и обобщенного чувственного образа (**impressive, memoria**). Дословно эти термины можно перевести как «чувственная способность» или «способность памя-

ти». Но гений Леонардо проявился в том, что он определил эти термины, как функцию определенных участков мозга и точно их локализовал. Поэтому, когда Леонардо описывал путь «образа» от глаза к *impressive*, то для него это был пространственный путь по «полому нерву» и т.д. к некому строго локализованному «чувствилищу» [59, с. 695].

Как показывают исследования психологов, эта функция у людей одаренных ярко выражена, они способны запоминать огромный объем информации, чувственно его перерабатывая и затем трансформировать в конечный научный или творческий продукт. Примером могут служить Ньютон, Моцарт, Гете, Наполеон и др. Важной особенностью этой функции у гениальных людей является создание на определенной информационной основе чувственного образа. По всей видимости, именно он становится затем основой творческого процесса. Сам Леонардо писал об этом так: «Чувства не ошибаются, ошибаются наши суждения» и далее «Мысленные вещи не прошедшие через ощущение, пусты и не порождают никакой истины» [59, с. 14].

Леонардо да Винчи был первым в ряду ученых, сосредоточивших внимание на паттернах, связывающих между собой основные структуры и процессы органических систем. В наше время такой научный подход называется системным мышлением. В этом и заключается суть того, что Леонардо понимал под **farsi universale**. Его знаменитый афоризм «*Facile cosa e farsi universale*» – «Легко сделаться универсальным» – часто истолковывается в том смысле, что достичь бесконечной разносторонности легко, но если читать это утверждение в том контексте, где оно было высказано оно приобретает другой смысл. Рассуждая о телесных пропорциях, Леонардо писал в «Трактате о живописи»: «Знающему человеку легко сделаться универсальным, так как все наземные животные обладают подобием в членах тела, т.е. мускулах, нервах и костях и различаются только длиной и толщиной...» [60, с. 326].

Если перефразировать его тезис, то он может звучать так: «Для того, кто видит связующие паттерны легко быть системным мыслителем». Таким образом, под термином **universale** мы будем понимать системное мышление.

**Arte/scientia** – синтез науки и искусства, характерный для Леонардо, становится более понятным если учесть, что в то время эти термины употреблялись в другом смысле. *Arte* означало «мастерство», а *scientia* означало «знание», «теория». В записках Леонардо неоднократно повторяется, что мастерство живописи должно подкрепляться у живописца «наукой», то есть знанием природы и основных принципов. При этом он подчеркивал, что познание должно носить непрерывный процесс – **discorso mentale**.

Медленность и тщательность, необходимые при работе с масляными красками, идеально соответствовали подходу Леонардо. Он мог прерываться на несколько недель, прежде чем положить очередной слой краски. Леонардо переписывал отдельные свои картины годами, обдумывая каждую деталь собственного замысла и развертывая «умственное рассуждение», в котором он видел сущность своего искусства и науки. В его записях очень много примеров таких рассуждений и все они начинаются с вопроса, который он задавал самому себе, а затем путем рассуждения приходил к какому-либо решению. Часто это решение находило свое воплощение в конкретном опыте. Примером может служить его рассуждения (**discorso mentale**) в записках о геологии и физической географии, посвященные всемирному потопу. Он пишет: «Здесь возникает одно сомнение, а именно: потоп, происшедший во времена Ноя, был ли вообще или нет? – и здесь будет показано, что нет, по причинам, которые будут приведены. В Библии читаем, что названный потоп был следствием непрерывного всеобщего дождя, продолжавшегося 40 дней и 40 ночей и что этот дождь поднял воду на 6 локтей выше самой высокой горы мира. Если действительно дождь был всеобщим, то он придал бы нашей Земле вид сферы, а не сферической поверхности каждая его часть одинаково удалена от центра соответствующей ей сферы; поэтому, если сфера воды находилась в подобном состоя-

нии, то было невозможно, чтобы вода на ней двигалась, – ведь вода сама по себе не движется, если только не стекает вниз. Поэтому, как сошла бы вода подобного потопа, если здесь доказано, что у нее не было движения? А если она сошла, как же она двигалась, если не опускалась? Здесь естественные причины отсутствуют потому, чтобы разрешить такие сомнения, призвать на помощь чудо, если только не сказать, что эта вода испарилась от жара солнца» [5, с. 432–433]. Логика данного рассуждения, на наш взгляд, безупречна и может служить образцом организации такого мыслительного процесса как рассуждение. Схематично это можно представить так: постановка проблемы – оперирование фактами – вывод. И как подтверждение этого он пишет в записках об истинной и ложной науке: «Наукой называется такое разумное рассуждение, которое берет исток от своих последних начал; после этих начал уже не может найтись ничего в природе, что входило бы в состав той же науки» [5, с. 10].

Еще одной отличительной чертой личности Леонардо является **fantasia** – творческое воображение. Он понимал, что *fantasia* присуща не только художникам, – скорее это общее свойство человеческого разума. Он называл все сотворенное человеком «изобретениями» и проводил сравнения между изобретениями человека и творениями природы: «И он (глаз) превзошел природу, ибо простые природные возможности ограничены, а труды, которые глаз предписывает рукам – бесконечны, как показывает это живописец, придумывая бесчисленные формы животных и трав, деревьев и пейзажей» [5, с. 643]. С точки зрения современной науки это утверждение, безусловно, устарело, но в общем смысле эта формула все еще актуальна, т.к. она противопоставляет природные и искусственные образования. Выражаясь современным языком Леонардовское понятие «простейшие» означает эмерджентные структуры, а «сложные» – искусственные.

Сила воображения в Леонардо была такова, что он делал зарисовки водоворотов (рис. 1), полета птиц (рис. 2), карты, которыми, кстати, пользовался Америго Веспуччи, горение свечи (рис. 3) такими, что в настоящее время их можно получить с помощью специальной аппаратуры замедленной съемки, а подобную карту получить только с метеорологического спутника.

Развить в себе такого рода способности – задача архисложная, но необходимая в процессе становления научного мышления. Развитая Леонардо способность к творческому воображению привела его к целому ряду изобретений. Наблюдения за стрекозами привело к изобретению вертолета (рис. 4), парашюта (рис. 5). Замечательны и полны поэзии слова Леонардо посвященные творческому воображению в его записках о свете, зрении и глазе: «Разве ты не видишь, что глаз охватывает красоту всего мира? Он является начальником астрономии, он создает космографию, именно он дает советы всем человеческим искусствам и исправляет их» [59, с. 643].



Рис. 1

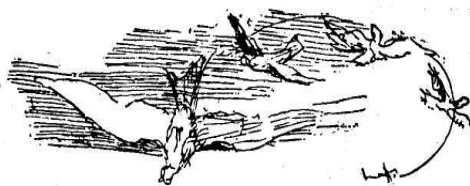


Рис. 2



Рис. 3

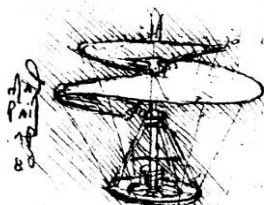


Рис. 4



Рис. 5

Рисунок 45

Одна из революционных перемен, которые Леонардо привнес в натурфилософию XV века, заключалась в его выборе в пользу наблюдения за природой. Древнегреческие философы и ученые избегали экспериментировать, а большинство гуманистов Возрождения повторяли суждения классических авторов, принимая их на веру. Леонардо же неустанно подчеркивал важность **sperienza** – непосредственно-опытного познания природных явлений. Начиная с самых ранних своих записей, когда он только начинал научные исследования, и вплоть до последних дней Леонардо повсюду в записных книжках декларирует жизненную важность методического наблюдения и экспериментирования.

«Все наше познание начинается с ощущений», – отмечает Леонардо в первой книжке – Кодекс Тривульцио. «Мудрость – дочь опыта», – утверждает он в Кодексе Форстера, а в «Трактате о живописи» мы читаем: «Но мне кажется, что те науки пусты и полны ошибок, которые не порождены опытом, отцом всякой достоверности, и которые не кончаются в очевидном опыте, то есть если их начало, или середина, или конец не проходят ни через одно из пяти чувств» [60, с. 5–11]. Опытный подход, эксперимент, во времена Леонардо был революционным. Свое полное развитие он получил только XVII века в эпоху научной революции. В одной из записных книжек, относящихся к позднему Римскому периоду творчества Леонардо, ему тогда было больше шестидесяти лет, он писал: «Сейчас я опишу сущность сборных весов...» И тут, как будто вдруг подумав о будущих читателях, нуждающихся в научных наставлениях, он обрывает собственную мысль и формулирует свой ныне знаменитый манифест научного метода: «Сначала я сделаю некий опыт, прежде чем пойду дальше, ибо мое намерение сначала провести опыт, а затем посредством рассуждения доказать, почему данный опыт вынужден протекать именно так. И в этом истинное правило того, как должен поступать изы-



скатели естественных действий» [5, с. 256]. Многократно повторенный опыт позволял, в конечном итоге, перейти к конкретной практике, что по мысли Леонардо являлось конечной целью научного исследования. Он писал: «Когда будешь излагать науку о движениях воды, не забудь под каждым положением приводить его практические применения, чтобы твоя наука не была бесполезна» [59, с. 23].

За пятьсот лет до того как научный метод был признан и должным образом описан, Леонардо да Винчи единолично развил его и применил на практике. Этот метод включал в себя: изучение доступной литературы, проведение систематических исследований, экспериментирование, осуществление многократных измерений, формулировки теоретических моделей, обобщение их с помощью математики.

Как уже отмечалось в основе технологий работы с учащимися лежат методы научного творчества, предложенные в свое время Леонардо да Винчи, центральным звеном которых является поиск закономерностей через анализ причинно-следственных связей. Он называл этот метод **compositionist et resolutions**, движения от причин к следствиям и от следствий к причинам, Леонардо часто повторял: «Природа причин становится явной из их действий, а из причин становится явной природа действий», «Нет действия в природе без причины; постигни причину и тебе не нужен опыт» (Записки о Механике) [59, с. 253]. В результате анализа работ Леонардо и комментариев к ним различных авторов мы пришли к определенной технологической схеме работы включающей в себя методы научного поиска Леонардо.

Проведенная нами на протяжении полугода работа позволила подытожить первые положительные результаты. Во-первых, необходимо отметить возросший интерес учащихся к научной, творческой работе; во-вторых, педагоги школы отмечают высокий уровень познавательной активности учащихся этой группы. Стали больше задавать вопросов на уроках, использовать дополнительные знания при ответах, анализировать учебные тексты при пересказах. В-третьих, отмечаются изменения мотивационной составляющей учебной деятельности. В-четвертых, значительно изменилась самооценка школьников. Позиция «Я могу», «Я справлюсь», «Я один из лучших» выступают на первое место в их оценке самих себя. Нами это не то, чтобы поощрялось, но не запрещалось, а ставилось условие доказательности этих позиций.

Отдельно хочется привести пример, когда в процессе работы над объемом запоминания, один ученик, анализируя свою деятельность, пришел к выводу, что особенно хорошо запоминаются крайние ряды стимулов. В конечном итоге он стал перестраивать стимульный материал таким образом, который позволял ему лучше и быстрее его запомнить. Фактически он повторил выводы, которые в свое время сделала *Б.Ф. Зейгарник*.

Таким образом, первые результаты работы по нашей системе позволяют сделать вывод о ее действенности.

Разработанная нами система целиком и полностью строится на трудах Леонардо да Винчи. Идея использования его богатейшего научного наследия базируется на анализе его личности, его записок и рисунков, которые вводят нас во внутренний мир гениального ученого и художника, дают представления о методах его работы, о его видении и восприятии мира и о его взглядах на природу. Учиться у великих людей всегда полезно, особенно для молодых людей нашего времени, когда происходит процесс бурной, хаотичной смены ценностей. Старые ценности обесцениваются, а новые еще только зарождаются – таковы особенности нашего времени. В связи с этим обращение к непреходящим ценностям, являющимися бесспорными и принадлежащие всему человечеству – является очень актуальным. Молодому, растущему поколению крайне необходимы положительные примеры, которые могут служить путеводной звездой на пути самософормирования личности, самовоспитания определенных качеств и характеристик.

### **Формирование установок, направленных на рассуждение в процессе мышления с использованием задач Леонардо да Винчи в рамках экспериментальной системы «Curiosita»**

Современная проблема образования заключается в том, что абсолютное большинство педагогов, психологов, родителей сами по себе являются, как правило, обычными людьми. Отсюда следует, что главным в их работе становится владение определенными технологиями, направленными на формирование тех или иных качеств у **современных учащихся**. Желательным, в этой связи, является сформированность аналогичных качеств и у них самих. Иначе они превращаются в тренера по плаванию, который сам не умеет плавать.

Начинать процесс формирования определенных качеств у учащихся необходимо, по нашему мнению, еще на этапе школьного образования, продолжая этот процесс и в периоде профессиональной деятельности.

Умение рассуждать, делать правильные выводы с опорой на имеющиеся теоретические знания является одним из важнейших качеств.

В свое время Леонардо да Винчи говорил: *«Влюбленные в практику без науки – словно кормчий ступающий на корабль без руля и компаса; он никогда не уверен, куда плывет. Всегда практика должна быть воздвигнута на хорошей теории, вождь и врата которой – перспектива»* [59, с. 130].

Вместе с тем, даже большие теоретические знания зачастую не используются для обоснованного анализа и вывода в отношении тех или иных проблем, которые ставит перед психологом его конкретная профессиональная деятельность. Это связано, прежде всего, с неумением правильно организовать свою мыслительную деятельность.

Как известно, рассуждения требуют от индивида определенной последовательности действий, или по выражению О.К. Тихомирова «выделения адекватной системы операций» [102, с. 23] – это и выдвижение гипотезы, умение переструктурировать проблему, подбор необходимых для решения теоретических знаний, логического анализа и т.д. Такого рода подходы, как правило, отсутствуют у начинающих психологов, что непосредственно сказывается на результативности и эффективности их профессиональной деятельности.

Данная мысль подтвердилась и в проведенном нами эксперименте. Участникам эксперимента (учащиеся 10–11 классов (N = 62) была предложена широко известная задача «Четыре точки», время решения было ограничено двумя минутами. Правильно решили задачу только 8 человек или 12,9%. Наблюдая за ходом решения задачи, мы отметили общую для всех особенность, а именно: абсолютное большинство слушателей не стали даже задумываться над путями решения, а сразу приступили к решению задачи инструментальным путем, пытаясь непосредственно соединить точки. Наблюдение позволило нам сделать вывод о том, что у испытуемых отсутствует этап обдумывания условия задачи, а, следовательно, и рассуждение как таковое со всеми присущими ему особенностями.

После подведения итогов учащимся была предложена схема, на основании которой задача должна быть решена правильно. После небольшого тренинга все 62 ученика решили задачу в очень короткое время. Затем учащимся была предложена задача «Шесть точек», которая тоже была успешно решена

Результаты наших экспериментов убедительно показали, что способность к логическому рассуждению с опорой на приобретенные ранее теоретические знания является не только интегративной, но и качественной характеристикой мышления. Кроме того, мы убедились в том, что такого рода характеристики требуют специальной работы по их формированию.

В теории функциональных систем научение новому поведенческому акту рассматривается как системогенез – формирование новой функциональной системы, кото-

рая согласуется с системами, сформированными при научении на предыдущих стадиях индивидуального развития. Одним из методов обучения является метод вращения внутрь, или, как его чаще называют сейчас, процесс интериоризации. Он может проходить по-разному: по типу простой замены внешних стимулов внутренними; по типу «шва», соединяющего прежде относительно самостоятельные части процесса в единый акт и, наконец, по типу усвоения самой структуры (принципа) опосредствования. Последний тип вращения является, по мнению Л.С. Выготского, наиболее совершенным. Таким образом, стратегия обучения становится не только способом овладения средствами культуры, способом формирования психических функций, но и собственно инструментом культуры. Именно в этом смысле Л.С. Выготский говорил о высшей психической функции как о социальном способе поведения, обращенном на самого себя.

Нами была предложена программа в виде тренинга, состоящая из трех частей и рассчитанная на несколько месяцев, цель которой была сформировать базовую установку на использование теоретических знаний и рассуждения и на этой основе создать определенную внутреннюю программу действия у учащихся, занимающихся по системе «Curiosita».

Применительно к мыслительной деятельности феномен установки изучался в работах Н.Л. Элиава. Автор исходил из концепции Д.Н. Узнадзе, называя установкой «склонность, направленность, готовность субъекта к совершению акта, могущего удовлетворить его потребность, как предуготованность к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение актуальной потребности» [115, с. 279]. Специфичность человеческой психики непосредственно связана с осознанием объективной действительности и себя как субъекта, находящегося во взаимоотношении с этой действительностью (так называемый акт объективизации). «Именно акт объективизации делает возможным мышление: на базе объективизации мышление приобретает свой предмет» [115, с. 284]. Мы также предполагали, что, сформулировав базовую установку на использование теоретических знаний и рассуждение, на их основе мы создадим определенную внутреннюю программу действия у начинающих психологов при решении ими профессиональных задач. Нами была предложена тренинговая программа, состоящая из трех частей и рассчитанная на один месяц занятий.

Тренинг являлся отдельно выделенным компонентом внеучебной работы и проводился в субботние дни в рамках факультатива «Учимся учиться».

Первый компонент программы факультатива включал в себя теоретическую часть, основным содержанием которой являлись сведения о правильной организации мыслительной деятельности. Продолжительность этой части программы составило шесть лекционных часов и включала следующие темы:

1. Задача как объект мышления. Виды операционных смыслов. Взаимоотношения вербализованных и невербализованных компонентов поиска решения задачи.

2. Мышление как ассоциация представлений.

3. Мышление как функционирование интеллектуальных операций.

Темы занятий и материал были взяты нами из книги О.К. Тихомирова «Психология мышления».

Вторая часть программы – практическая. Она включала в себя шестнадцать задач Леонардо да Винчи, касающихся различных областей знаний. Задания были подобраны таким образом, чтобы путь к правильному решению лежал только через рассуждение, основанное на знаниях, а не предположении. Особенностью такого рода задач является то, что они не требуют эвристического подхода, здесь необходимы конкретные знания и умение применять их на практике. На первый взгляд решение задач не вызывает больших трудностей, но требования были сформулированы таким образом, чтобы правильным решением являлось только его научное обоснование.

Каждая задача формулировалась в виде конкретного вопроса. На ее решение отводилось два дня. При оценке выполнения задания учитывались следующие факты: умение выдвигать гипотезу, поиск необходимых теоретических знаний, умение компилировать эти знания в логическую структуру, умение делать обоснованное решение. Длительный срок (2 дня) отводимый на решение задачи был связан с поиском необходимого теоретического материала для обоснования решения. Такого рода подход является главным, с нашей точки зрения, для выработки рефлексии, направленной на научную, сознательную разработку проблем, стоящих перед решателем. В конце каждого второго дня подводились итоги, где подробно разбирались подходы к решению задач, ход рассуждений и само решение задачи каждым из участников. Обсуждение носило коллективный характер, при этом использовался метод «мозгового штурма» (*brainstorm*). В заключение занятия, как образец, приводился подлинник задачи Леонардо да Винчи и его рассуждения при решении данной задачи.

Третья часть тренинга заключалась в самостоятельном анализе диагностических материалов, полученных в рамках факультативного курса. В основе такого анализа лежал только один вопрос: «Почему были получены именно такие результаты?». Учащиеся должны были предоставить «научный» отчет в виде реферата с ответами на этот вопрос. Результаты диагностики в основном касались самих учащихся и таким образом они выступали и в качестве компетентных судей. Основной задачей этой части работы являлась выработка у них умения устанавливать причинно следственные связи опираясь на научно обоснованные рассуждения. Темы анализа учащиеся выбирали самостоятельно. В силу специфичности материалов (имеется в виду то, что они носили личностный характер) результаты обсуждались индивидуально с преподавателем после изучения представленных материалов.

Дальнейшие контакты с учащимися показали правильность выделенной нами проблемы и эффективное ее решение. Лица, прошедшие такого рода тренинг используют, как правило, в своей работе, прежде всего аналитические способы решения практических задач, что, безусловно, повышает эффективность их профессиональной деятельности.

Предложенная нами трехэтапная модель формирования у учащихся умения размышлять с опорой на имеющуюся у них систему научных знаний будет способствовать выработка такого рода качества, которые, на наш взгляд, поможет им решать сложные практические задачи.

В жине недостаточно применения только здравого смысла для текущих задач, человек должен формулировать свою точку зрения, опираясь на научно-обоснованные аргументы, а не только на собственное субъективное мнение при обосновании эффективности того или иного решения. Использование оригинальных задач великого ученого Леонардо да Винчи, носит формирующий характер, т.к. позволяет изучить способы и приемы рассуждений великого ученого, что, безусловно, послужит образцом для подражания молодым людям, формируя у них определенного рода установку на способ поиска правильного решения.

#### **4.6 Диагностика образовательной среды**

В понятии «образовательная среда школы» принято выделять три основных аспекта, его характеризующих.

**Первый аспект** – результативный. Он позволяет ответить на вопрос: «Чего достигает школа, создавая, поддерживая и развивая свою специфическую образовательную среду?». Главным результатом воздействия образовательной среды на школьников является тот эффект, который они получают в своем развитии. При этом, как мы уже отмечали, речь идет не только о развитии интеллектуальных способностей детей, но так-

же и о влиянии образовательной среды на особенности социального и индивидуально-личностного развития учащихся.

**Второй аспект** можно назвать процессуальным. Он отвечает на вопрос: «Какими средствами конкретная школа достигает своего развивающего эффекта?». Эти средства могут быть самыми разнообразными, они охватывают все стороны внутренней жизни школы. К ним относятся организация учебного процесса и способы взаимодействия в системе «учитель – ученики», психологический климат и отношения в педагогическом коллективе, Социально-психологическая структура классов и критерии формирования межличностных отношений между учащимися, оформление школы и ее оснащенность, внеучебная жизнь школы, отношения школы и родителей и т.п.

**Третий аспект** образовательной среды – целевой. Он позволяет ответить на вопрос: «Зачем?». Зачем школа проводит дополнительные занятия по физкультуре или требует активного участия в олимпиаде по истории, зачем вводит форму, организует кружок вышивания или поход в горы? Этот аспект характеризует школу с точки зрения тех внутренних задач, на решение которых реально направлены ее усилия, время и средства.

#### **Процедура диагностики**

Очевидно, что содержательная диагностика образовательной среды школы должна строиться на основе анализа всех трех выделенных аспектов. Поэтому такая диагностика требует довольно длительного пребывания в стенах школы, возможности наблюдения ее жизни как во время уроков, так и после их завершения, а также проведения целого комплекса исследований и тестов.

**Диагностика психологических условий школьной образовательной среды** (авт. Бадьина Наталья Петровна, *доцент кафедры педагогики и психологии, кандидат психологических наук*)

В условиях современной системы образования школы и другие образовательные учреждения приобретают все большую свободу в выборе направления, методов и средств их развития: появляются различные типы школ, внедряются инновационные технологии, разрабатываются и реализуются авторские программы и т.п. В связи с этим становится все более проблематичным определение эффективности образовательной среды конкретных школ и прогнозирование ее влияния на различные категории участников образовательного процесса.

В настоящее время к вопросу об образовательной среде в педагогике и психологии существует целый ряд подходов. Большинство отечественных авторов рассматривает образовательную среду как совокупность взаимосвязанных, взаимно обогащающих и дополняющих друг друга факторов (материальных, пространственно-предметных, педагогических, социально-психологических и др.), которые оказывают существенное влияние на характер образовательного процесса. Причем эти авторы указывают на необходимость при осуществлении экспертизы эффективности образовательной среды уделять особое внимание анализу ее психологического компонента.

**Цель** предлагаемой ниже методики – оценка выраженности в образовательной среде конкретного учебного заведения следующих психологических факторов:

1. интенсивность образовательной среды;
2. эмоционально-психологический климат;
3. удовлетворенность образовательной средой;
4. демократичность образовательной среды;
5. содействие формированию познавательной мотивации (учебной, профессиональной, творческой), развитию познавательных интересов;
6. удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением.

В отношении различных участников образовательного процесса указанные психологические факторы имеют разное значение (табл. 1).

Таблица 12 – Проявление психологических условий образовательной среды в отношении учащихся, родителей, педагогов

Факторы	Участники образовательного процесса		
	Учащиеся	Родители	Педагоги
<b>Интенсивность</b>	проявляется в объеме, сложности учебных заданий, предъявляемых учащимся на уроках и дома, а также в уровне требований к качеству выполнения этих заданий		проявляется в объеме учебной нагрузки учителей, а также в уровне требований к содержанию и качеству их работы
<b>Эмоционально-психологический климат</b>	проявляется в степени психологического комфорта участников образовательного процесса, в особенностях их взаимоотношений, в преобладающем настроении в коллективе и т.п.		
<b>Удовлетворенность</b>	проявляется в степени удовлетворенности учебным заведением, его значимости и месте в системе ценностей участников образовательного процесса		
<b>Демократичность</b>	проявляется в степени демократичности администрации, возможности участвовать в управлении школой, принимать решения, касающихся личных интересов участников образовательного процесса		
<b>Содействие формированию познавательной мотивации</b>	проявляется в степени педагогического содействия у детей мотивации обучения, познавательных интересов и познавательной активности		проявляется в степени поддержки и содействия администрации профессиональному росту и повышению квалификации учителей
<b>Удовлетворенность качеством образовательных услуг</b>	проявляется в оценке уровня преподавания в школе различных предметных дисциплин, в степени уверенности участников образовательного процесса в достаточности образовательных услуг для поступления выпускников в ВУЗы.		

Методика проходила апробацию и стандартизацию на базе общеобразовательных школ г. Кургана в 2001–2004 гг.

**ПРОЦЕДУРА ДИАГНОСТИКИ.** Методика удобна для применения в группе респондентов, которые получают тексты анкеты и бланки ответов (бланки ответов являются одинаковыми для всех участников образовательного процесса).

Респонденты читают вопрос, выбирают из трех вариантов ответов тот, который наиболее соответствует их мнению, и вносят соответствующую букву в бланк ответов рядом с цифрой – номером вопроса.

**ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ.** Ответы “а” оцениваются в 1 балл; “б” – 0,5 баллов; “в” – 0 баллов.

Каждый психологический фактор образовательной среды представлен тремя вопросами, номера которых в бланке ответов расположены в вертикальных столбцах. Степень выраженности определенного психологического фактора определяется путем расчета среднего значения по каждому столбцу.

Например, респондент ответил на вопросы анкеты следующим образом:

Бланк ответов

1. б	2. а	3. б	4. в	5. б	6. а
7. а	8. а	9. а	10. в	11. в	12. а
13. а	14. а	15. б	16. б	17. б	18. а
И	Э	У	Д	М	КО

В этом случае показатель интенсивности учебной среды (И) будет равен 0,83; показатель эмоционально-психологического климата (Э) – 1; показатель удовлетворенности (У) – 0,67; показатель демократичности (Д) – 0,17; показатель содействия развитию познавательной мотивации (М) – 0,33; показатель удовлетворенности качеством образовательных услуг (КО) – 1.

**ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ.** Чем ближе полученный результат к 1, тем сильнее выражен в данной образовательной среде соответствующий психологический фактор:

0–0,40 – низкий уровень;

0,41–0,70 – средний уровень;

0,71–1 – высокий уровень.

Результаты ответов испытуемого в вышеприведенном примере можно обобщить следующим образом.

Данный респондент отмечает:

- высокую интенсивность нагрузки в ОУ;
- высокий уровень эмоционально-психологического комфорта участников образовательного процесса;
- достаточную (среднюю) степень удовлетворенности своей школой;
- низкую степень демократичности образовательной среды;
- низкий уровень содействия развитию познавательной мотивации.

#### **АНКЕТА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ**

1. Устаешь ли ты обычно на уроках?  
а) да;б) на некоторых;в) нет.
2. Испытываешь ли ты в стенах школы чувство защищенности и психологический комфорт?  
а) да;б) не всегда;в) нет.
3. Доволен ли ты, что являешься учеником именно этой школы?  
а) да;б) иногда;в) нет.
4. Имеешь ли ты возможность участвовать в управлении школой, вносить предложения по улучшению образовательного процесса?  
а) да;б) в некоторых случаях;в) нет.
5. Умеют ли педагоги в твоей школе заинтересовать учащихся на уроках?  
а) да;б) иногда;в) нет.
6. Оцени уровень знаний, которые ты получаешь в школе.  
а) высокий;б) достаточный;в) низкий.
7. Оцени объем домашних заданий.  
а) чрезмерный;б) оптимальный;в) недостаточный.
8. Имеют ли место во взаимоотношениях педагогов и учеников твоей школы искренность, дружелюбие, взаимное уважение?  
а) да;б) не всегда;в) нет.
9. Входят ли твои учителя в круг авторитетных для тебя людей?  
а) да;б) не все;в) нет.
10. Проявляют ли педагоги демократичность в общении с учащимися?  
а) да;б) не всегда или не все;в) нет.
11. Реализуются ли в процессе школьных занятий твои собственные учебные интересы?  
а) да;б) не всегда или не в полной мере;в) нет.
12. Пользуешься ли ты услугами репетиторов?  
а) нет;б) редко;в) систематически.
13. Считаешь ли ты, что к уровню знаний учащихся в твоей школе предъявляются слишком высокие требования?  
а) да;б) уровень требований оптимальный;в) уровень требований недостаточный.
14. Достаточно ли часто, на твой взгляд, педагоги и учащиеся общаются на личные темы (не связанные с учебой) в неформальной обстановке?  
а) да;б) хотелось бы чаще;в) практически никогда.

15. Имеют ли для тебя большое значение события, происходящие в “школьной жизни”?

а) да; б) не все; в) нет.

16. Имеешь ли ты право голоса при решении вопросов, затрагивающих твои личные интересы?

а) да; б) не всегда; в) нет.

17. Находит ли поддержку и содействие учителей твое желание углубленно изучать интересующие тебя предметы (организация факультативов, кружков, индивидуальных занятий и т.п.)?

а) да; б) не всегда; в) нет.

18. Насколько ты уверен, что после окончания школы сможешь поступить в ВУЗ?

а) почти уверен, что поступлю; б) не уверен, что поступлю; в) почти уверен, что не поступлю.

#### АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

1. Оцените степень интенсивности учебной нагрузки в школе, где учится Ваш ребенок.

а) высокая; б) оптимальная; в) низкая.

2. Удовлетворяют ли Вас взаимоотношения педагогов и Вашего ребенка?

а) да; б) не вполне; в) нет.

3. Довольны ли Вы, что Ваш ребенок учится именно в этой школе?

а) да; б) не всегда; в) нет.

4. Имеете ли Вы возможность участвовать в управлении школой, вносить предложения по улучшению образовательного процесса?

а) да; б) в некоторых случаях; в) нет.

5. С интересом ли Ваш ребенок посещает учебные занятия?

а) да; б) не всегда; в) нет.

6. Оцените уровень знаний, которые получает Ваш ребенок в школе?

а) высокий; б) достаточный; в) недостаточный.

7. Оцените объем домашних заданий

а) чрезмерный; б) оптимальный; в) недостаточный.

8. Находите ли Вы понимание и поддержку педагогов при решении проблем, связанных с обучением и воспитанием Вашего ребенка?

а) да; б) не всегда; в) нет.

9. Цените ли Вы мнение педагогов, стараетесь ли выполнять их рекомендации?

а) да; б) не всегда; в) нет.

10. Оцените степень своего участия в деятельности школы.

а) высокая; б) средняя; в) низкая.

11. Оцените уровень мотивации обучения Вашего ребенка.

а) высокий; б) средний; в) низкий.

12. Приходится ли Вам прибегать к услугам репетиторов?

а) нет; б) иногда; в) систематически.

13. Оцените требования учителей, предъявляемые Вашему ребенку.

а) завышенные; б) оптимальные; в) заниженные.

14. Общаетесь ли Вы с педагогами в неформальной (внеучебной, внешкольной) обстановке?

а) да; б) иногда; в) никогда.

15. Является ли школа, в которой учится Ваш ребенок авторитетным для Вас учебным заведением?

а) да; б) в некоторых случаях; в) нет.



16. Имеете ли вы право голоса при решении вопросов, затрагивающих интересы Вашего ребенка?

а) да;б) не всегда;в) нет.

17. Удовлетворяет ли внеурочная работа в школе (кружки, факультативы и т.п.) интересы Вашего ребенка?

а) да;б) не вполне;в) нет.

18. Готов ли Ваш ребенок к поступлению в ВУЗ?

а) да;б) не вполне;в) нет.

### *АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ*

1. Считаете ли Вы, что Ваша учебная нагрузка слишком велика?

а) да;б) иногда;в) нет.

2. Принято ли в педагогическом коллективе Вашей школы делиться не только профессиональными, но и личными проблемами?

а) да;б) не всегда;в) нет.

3. Довольны ли Вы тем, что работаете именно в этой школе?

а) да;б) в некоторых случаях;в) нет.

4. Имеете ли Вы возможность участвовать в управлении школой, вносить предложения по улучшению образовательного процесса?

а) да;б) в некоторых случаях;в) нет.

5. Ведется ли в учебном заведении активная методическая работа, направленная на повышение профессионального мастерства педагогов?

а) да;б) хотелось бы больше или не всегда устраивает;в) нет.

6. Оцените уровень, на котором ведется преподавание в Вашей школе.

а) высокий;б) достаточный;в) недостаточный.

7. Достаточно ли у Вас времени, чтобы подготовиться к занятиям, проверить тетради и т.п.?

а) нет;б) бывает, что времени не хватает;в) да.

8. Считаете ли Вы, что взаимоотношения педагогов, учеников и родителей в Вашей школе отличаются искренностью, дружелюбием, взаимным уважением?

а) да;б) не всегда;в) нет.

9. Считаете ли Вы, что в данном учебном заведении Вы реализовались как профессионал и как личность?

а) да;б) не всегда;в) нет.

10. Считаете ли Вы, что в Вашей школе администрация достаточно демократична по отношению к педагогам?

а) да;б) не всегда;в) нет.

11. Находит ли поддержку и содействие администрации Ваше стремление к повышению собственной квалификации (аттестация на квалификационную категорию, разработка и внедрение новых технологий, авторских программ и т.п.)?

а) да;б) не всегда;в) нет.

12. Прибегают ли учащиеся Вашей школы к помощи репетиторов?

а) нет, в этом нет необходимости;б) редко;в) систематически.

13. Считаете ли Вы, что к объему, содержанию и качеству работы учителей в Вашей школе предъявляются слишком высокие требования?

а) да;а). ; б) уровень требований оптимальный; в) уровень требований недостаточный.

14. Встречаются ли педагоги Вашей школы в неформальной обстановке как в “стенах школы”, так и за ее пределами (отмечают вместе дни рождения, ходят друг к другу в гости, посещают концерты и т.п.)?

а) да;б) такое иногда бывает;в) нет.

15. Пользуется ли учебное заведение, в котором Вы работаете, благодаря Вам и Вашим коллегам авторитетом в городе?  
а) да;б) не всегда;в) нет.
16. Имеете ли вы право голоса при решении вопросов, затрагивающих интересы Вас и Ваших учеников?  
а) да;б) не всегда;в) нет.
17. Имеете ли Вы возможность посещать курсы повышения квалификации?  
а) да, в том числе и за пределами области;б) да, в пределах области;в) нет.
18. Достаточен ли уровень знаний, которые дает школа, для поступления в ВУЗ?  
а) да;б) не всегда;в) нет.

### **Диагностика психологического климата школы**

В психологическом климате целевые и даже ценностные установки школы находят свое наиболее очевидное и целостное проявление. Хотя зачастую создается впечатление, что психологический климат складывается стихийно, спонтанно и «сам по себе», однако это впечатление развеивается, как только в этом климате возникает какой-либо новый признак, не вписывающийся в представления школы о правильном и дозволенном. Самым заметным проявлением качеств психологического климата является поведение детей после уроков. В самом общем виде школы можно разделить на те, откуда дети бегут при первой возможности, и те, куда дети бегут и не спешат их покидать. Психологический климат в общем виде влияет и на содержание уроков (в одних школах ценят знания и кругозор, в других умных детей дразнят и обзывают «ботанами»), и на стиль взаимодействия учителей и учащихся (в одних школах детская активность поощряется, в других считается нарушением дисциплины). Поэтому, хотя сам психологический климат и складывается под воздействием тех внутренних целей и задач, которые школа решает в своей работе, т.е. в общем смысле является результатом воплощения целевых установок, мы рассмотрим его как одно из важнейших средств целостного развития детей (и мотивационного, и социального, и личностного).

#### **1. Назначение методики**

Когда в исследованиях заходит речь о психологическом климате, то тема становится абстрактной и неформализуемой. А перед нами в общем контексте исследования стоит очень простая задача – регистрировать объективные проявления климата, характеризующие определенный тип образовательной среды. Авторы методики разработали Карту наблюдения, в которую включили список разнообразных объективных характеристик школы. Из самых разных источников (из психологической литературы, из экспертных оценок, а также по результатам корреляции включенных в Карту показателей с данными других объективных методов, используемых нами для выявления типа образовательной среды), мы предположили, что эти конкретные проявления жизни школы, во-первых, имеют отношение к понятию климата, и во-вторых, важны как проявления тех или иных целевых установок в работе школы, а значит, могут быть использованы для оценки качества образовательной среды и развивающего потенциала школы.

#### **2. Процедура**

Процедура заполнения Карты очень проста. Карту нужно изучить заранее, чтобы сориентироваться, на что следует обратить внимание, прогуливаясь по школе во время и после уроков. Очевидно, что в процессе диагностики качеств образовательной среды школы вам придется неоднократно посещать кабинет директора и учительскую, заходить в разные классы и кабинеты. Решая свою основную задачу – организовать и провести оценку образовательной среды, не забывайте попутно обращать внимание на те пункты, которые включены в Карту.

Карта наблюдения включает 12 основных тем. Каждая тема раскрывается в конкретных своих проявлениях (пунктах карты). Авторы формулировали эти пункты таким образом, чтобы на них можно было ответить однозначно или указать конкретный способ проявления, характерный для данной школы. Так как в целом исследование образовательной среды школы – довольно длительное мероприятие, занимающее несколько дней, то как правило у специалиста, проводящего это исследование, оказывается достаточно возможностей, чтобы самостоятельно получить информацию по каждому пункту карты наблюдения. Но если по какой-либо из тем не удастся ответить на пункты карты, то можно задать соответствующие вопросы администрации, учителям, родителям, встречающим детей после уроков, или самим учащимся. Делайте отметки в карте удобным для вас способом (например, ставьте «+» или «-») и пишите свой комментарий. При обработке и анализе он пригодится. В тех пунктах, где требуется указать процент, речь, безусловно, идет о приблизительных оценках. Например, если после уроков приблизительно полкласса убегают из школы сразу, а другая половина остается «потусоваться», то смело ставьте 50 %. Но если остается один ребенок, то лучше так и записать. Чтобы заполнить некоторые пункты карты, требуется многократное наблюдение. Например, чтобы ответить на вопрос, опаздывают ли учителя на уроки, наблюдения на одной перемене явно мало. И чтобы определить, как часто меняется стенгазета, нужно обращать на нее внимание регулярно.

Иногда требуется большое терпение, чтобы застать момент, когда класс смеется во время урока. А в другой школе требуется еще больше времени, чтобы услышать, как учитель во время урока резко отчитывает ученика. Хотя праздники и другие развлекательные мероприятия проводятся в школе не слишком часто, лучше самому на них побывать, чем отвечать со слов участников (их оценки не будут носить экспертного характера, так как они непосредственно включены в школьную жизнь).

### **3. Материал**

Основные темы наблюдения:

- 1 – внешний вид школы и ее внутреннее оформление;
- 2 – школа во время перемены;
- 3 – школа во время урока;
- 4 – школа после уроков;
- 5 – отношения между учителями;
- 6 – отношения школы и родителей;
- 7 – отношения администрации и учителей;
- 8 – отношения администрации и детей;
- 9 – школьный психолог;
- 10 – техническая оснащенность школы;
- 11 – символика школы;
- 12 – выпускники школы.

Перечислим конкретные пункты, информация по которым заносится в карту в удобном для наблюдателя виде.

#### **1 – внешний вид школы и ее внутреннее оформление:**

- Ухоженность территории (есть или нет; для чего предназначена, кто ухаживает и т.д.).
- Спортивная площадка (оснащена или нет; как часто используется во время уроков; после уроков; сколько детей играют).
- Вход (можно ли войти в школу во время уроков, можно ли выходить из школы на перемене).
- Фойе и раздевалка (можно ли в любое время взять свои вещи, есть ли зеркала, требуется ли сменная обувь, если да, то кто требует).

- Оформление школы:

А) информационное: на кого направлено (на учителей, детей или родителей), количество (сколько объявлений по разным темам, есть ли просроченные сообщения), рациональность расположения информации для разных получателей;

Б) эстетическое: есть ли растения, есть ли «живой уголок», есть ли музей, есть ли уголок для отдыха, для внеурочных мероприятий и т.п.; доступность перечисленного для детей (как часто, сколько и в какое время); есть ли выставки детских работ (художественных, ручных поделок и т.п.), как подобраны рисунки (по качеству, по сюжету), есть ли фамилии авторов, оценки. Как часто меняется экспозиция;

В) стиль оформления(специально заказывается, покупается стандартное, делается собственными руками), насколько все оформление в едином стиле;

Г) школьная газета: есть ли постоянное место, кто делает (взрослые или дети), адресность (на кого рассчитана), актуальность, периодичность, востребованность (сколько человек читают), стиль (формальный, официальный, с юмором и др.);

Д) есть ли стенд «Ими гордится школа!» или выставка достижений школы (грамоты, кубки и др.).

## **2 – школа во время перемены:**

- Можно ли войти или выйти из класса свободно на перемене (или класс заперт).
- Дежурный учитель: что делает, изменяется ли поведение детей при появлении учителя, общаются ли дети с учителем во время перемены по собственной инициативе.
- Учителя на перемене: собираются в коридоре, проводят время поодиночке каждый в своем классе, уходят в учительскую.
- Реакция детей на звонок на урок: все бегут в класс или тянутся, не спеша.
- Опаздывают ли учителя на урок.
- На перемене в школе шумно или тихо.
- Что делают дети на перемене: общаются (%), дерутся (%), курят (%), читают книги (%), списывают(%), делают уроки (%), общаются с учителем (%), участвуют в организованных играх или развлекательных занятиях(%), сколько на перемене одиноких детей (%).

## **3 – школа во время урока:**

- Во время уроков в школе шумно или тихо.
- Есть ли свободно гуляющие по коридорам дети.
- Слышны ли замечания педагога, сделанные на высоких тонах.
- Слышен ли смех в классе.

## **4 – школа после уроков:**

- Дети бегут домой или задерживаются. Если задерживаются, то общаются между собой, на занятия, пообщаться с учителем, убирать класс.
- Есть ли «продленка», до какого класса, сколько детей (%) остается.
- Услуги школы после учебы: кружки, секции, факультативы (сколько, сколько детей посещают, что пользуется наибольшей популярностью).
- Заходят ли дети в учительскую или кабинет директора по собственной инициативе.
- Огоньки, КВН, утренники, дискотеки, игры, конкурсы, спортивные соревнования, экскурсии, выходы в театр, в музей, походы, поездки в другие города, встречи выпускников – как часто; тип (развлекательный, познавательный, воспитательный); сколько детей участвуют (%); участвуют ли учителя во внеучебных мероприятиях и в какой функции (организаторы, присутствуют, участвуют на равных).
- Есть ли особые «свои» мероприятия или праздники школы (какие, сколько, кто участвует).

- Как обеспечивается посещаемость внеклассных мероприятий (добровольно или обязательно).

**5 – отношения между учителями:**

- Задерживаются после работы для общения и неформальных мероприятий (чай, день рождения и т.п.) – (%).

- Обсуждают ли совместно темы, касающиеся детей, классов или своей профессиональной деятельности (например в учительской на перемене).

- Как часто в учительской шутят.

**6 – отношения школы и родителей:**

- Могут ли родители свободно войти в школу.

- Сколько родителей (%), встречая своих детей после уроков, сами подходят к учителю пообщаться.

- Общаются ли между собой родители, ожидая детей после уроков.

- Что делают родители в школе (убираются, делают ремонт, участвуют во вне-учебной жизни детей, др.).

**7 – отношения администрации и учителей:**

- Есть ли информация об организации семинаров, проведении открытых уроков, других профессиональных мероприятий, касающихся педагогов.

- Есть ли информация о неформальных мероприятиях, организуемых администрацией для педагогов.

- Есть ли информация о поощрениях или наградах педагогов.

- Участвует ли администрация в чаепитиях или других неформальных формах общения учителей.

**8 – отношения администрации и детей:**

- Изменяется ли поведение детей при появлении директора.

- Общаются ли дети с завучем или директором во время перемены или после уроков по собственной инициативе.

- В каких ситуациях и в какой форме общается директор с детьми.

**9 – школьный психолог:**

- Бывает ли на уроках (в каких классах, как часто).

- С какими детьми работает.

- Приходят ли дети сами по собственной инициативе обсудить проблему со школьным психологом (сколько, какой возраст).

- Обращаются ли учителя к школьному психологу по личным вопросам.

- Приходят ли родители по собственной инициативе к психологу обсудить проблемы, касающиеся их детей.

**10 – техническая оснащенность школы:**

- Узнаваемость специализированных кабинетов по их оформлению.

- Соотношение оснащенности административных кабинетов и учебных помещений.

- Сколько в школе компьютеров, как распределены.

- Используется ли техническое оборудование на уроках и после уроков (как, сколько).

**11 – символика школы:**

- Есть у школы свой гимн, эмблема, флаг, сайт в Интернете.

- Есть ли школьная форма, обязательно ли ее носить.

**12 – выпускники школы:**

- Как часто приходят (на праздники или по делам?).

- Отдают ли в школу своих детей.

- Есть ли в школе информация о ее выпускниках.

#### **4. Описание способа обработки данных**

Как видно из самого перечисления пунктов Карты наблюдения, для конкретной школы нет смысла использовать какие-либо математические процедуры обработки данных. Качественная обработка сводится к поиску подтверждений или опровержений, позволяющих узнать в конкретной школе определенный тип образовательной среды.

Например, в подтверждение гипотезы о престижной целевой ориентации школы говорят такие факты, как наличие школьной символики, большой объем информации, ориентированной на взрослых (родителей, проверяющие инстанции), неоправданная насыщенность техникой, офисный стиль оформления школы. В обучающей школе обычно представлено много специальной информации для детей (касающейся олимпиад, предметных марафонов и т.п.). Часто есть стенд с грамотами, завоеванными на разных конкурсах знаний. В классах обычно много наглядных материалов, хорошо оснащены специализированные кабинеты. Информационно представлены факультативы, кружки познавательной направленности. Учителя проводят семинары по обмену опытом. В школе «камера хранения» обычно нет никакой информации, нет стенгазеты, праздники организуются только по официальным поводам, но их посещаемость крайне низка, и всем скучно. Во время уроков стоит ровный гул (когда каждый тихо занимается своим делом или болтает с соседом). На перемене шумно и все носятся, как хотят. Учителей на перемене не видно. В школе с воспитательными целевыми установками очень часто бывает свой музей боевой славы, информация посвящена помощи ветеранам, сбору макулатуры, шефской работе. Очень редко на стены просто вешают хорошие рисунки, но могут организовать специальную тематическую выставку. В такой школе во время уроков очень тихо, дети не ходят по коридорам. На переменах поведение детей организуется и регулируется. Всегда есть учителя, наблюдающие за порядком. В гуманистической школе дети часто проводят перемену в классе, играя или общаясь с учителем.

Классы украшены детскими рисунками, наклеенными в свободном стиле (например, ребенок сам вешает свой рисунок, куда хочет).

Обычно бывают специальные уголки, где можно побегать, попрыгать, или отдохнуть (и в коридорах, и в классах). Во время уроков можно слышать детский смех. На уроках шумно, дети обсуждают с учителем и между собой то, что изучают. Часто организуются праздники, и редко – соревнования.

#### **5. Образцы описания психологического климата с использованием материалов, полученных по Карте наблюдения.**

Мы приведем два коротких примера описания психологического климата школы, т.е. для каждой школы мы из всей Карты выбрали только те пункты, в которых эта школа заметно отличается от остальных. Ваша задача – по предложенному описанию психологического климата попробовать определить, к какому типу относится каждая из школ.

**Школа 1.** На газоне перед школой девочки прыгают через веревочку. Вход в школу свободный – вахтер спрашивает, кого хотите навестить. В фойе много информации, написанной от руки или напечатанной на отдельных страничках, приклеенной скотчем. Много объявлений, написанных самими детьми (например: «У меня 16-го день рождения, будем пить чай с тортом в 4 “а”. Приходите после уроков»).

Стенгазета также целиком ученическая – написана разными детскими почерками, есть ошибки. В ней много шуток и смешных фотографий, в частности с учителями. Стенгазета актуальная, т.к. рассказывает о поездке, которая была в последние выходные. На переменах шумно, из класса учащихся на перемене не выгоняют. После уроков дети не спешат покинуть школу (около 2/3 детей в классе задерживаются).

Походы, выезды в другие города, экскурсии, дискотеки, праздники – в традиции школы (за неделю появилось четыре новых объявления о планируемых поездках). Выпу-

скинки за неделю дважды приходили в школу просто навестить учителей. После уроков многие учителя собираются в одном из классов, учительской или курительной комнате, общаются, шутят. О детях говорят позитивно, рассказывают, кто что придумал или сделал. Если учитель остается в классе или коридоре, дети подходят к нему с вопросами, просто поговорить, а младшие – поддержать за руку. Учащиеся ведут себя в школе свободно, при появлении директора в коридоре на перемене их поведение не меняется.

Родители в школу заходят часто и по собственной инициативе (опрошены за неделю 4, 4 и 2 родителя).

**Школа 2.** У школы большая территория, которая содержится в полном порядке. Посажены красивые цветы. Все ходят по одной дорожке, проложенной на газоне. Большой стадион хорошо оснащен (ворота, кольца для баскетбола, хорошее покрытие), за неделю наблюдения на нем провели два урока физкультуры (бегали на время). После уроков на нем никто не играет (висит замок). Внутреннее оформление школы богатое, выполнено в офисном стиле. Кабинет директора обставлен дорогой мебелью, в углу – зимний сад с фонтаном. Кабинет также оснащен компьютером и другой техникой, но все выключено.

В приемной у секретаря также компьютер, который используется постоянно. В коридорах ковры, мягкая мебель с очень светлой обивкой.

Дети на ней не сидят. На переменах тихо, учителя следят за поведением детей, делают замечания по поведению. Вдоль лестниц и на третьем этаже висят картины в рамках, под ними напечатаны названия и фамилии детей. Но работы выполнены слишком профессионально. Учителя собираются вместе редко, в основном остаются на переменах в своих кабинетах, а дети проводят перемену в коридоре под дверью класса. В классах очень чисто, все материалы лежат на полках и в шкафах. Во время уроков в классах очень тихо. Родителей в школу не пускают. Понятно, что на основе наблюдения психологического климата можно сделать лишь предварительные предположения о целевых установках школы. Но в сочетании с анкетами (глава 2) и результатами анализа детских сочинений (глава 4) эта информация может позволить выявить тот набор и ту иерархию целей и задач, которые школа реально ставит для себя в работе. А в сочетании с результатами анализа урока (разделы 3.1 и 3.2) Карта наблюдения психологического климата позволяет уточнить те главные средства, которые школа использует для достижения своих целевых установок.

## **Диагностика социально-психологической структуры класса**

### **1. Назначение методики**

Для исследования реальных отношений между детьми в классе мы используем классическую социометрическую методику. Она была разработана в социально-психологической школе Дж. Морено для оценки эмоционально-психологической взаимосвязи между членами группы.

В классической социометрии участники группы выбирают друг друга исходя из личных предпочтений или симпатий. В нашей социометрической анкете учащиеся производят сознательный выбор предпочитаемых ими одноклассников по критериям, заданным в виде ситуаций или видов совместной деятельности. Используемый нами вариант социометрической анкеты состоит из четырех вопросов, в качестве ответов на которые необходимо назвать фамилии своих одноклассников. Выбор ограничен количественно: в каждом ответе должно быть названо не более пяти фамилий. Мы включили в социометрическую процедуру вопросы, позволяющие выявить предпочтения по четырем критериям: общему, деловому (учебному), эмоциональному и интимно-личностному (по одному вопросу на каждый критерий). По соотношению ответов на эти вопросы можно судить об адаптированности каждого ученика в системе деловых и неформальных межличностных отношений, а также

о преимущественной мотивационной ориентации класса на учебную деятельность, общение или другие сферы групповой активности.

В соответствии с полученными ответами можно определить положение каждого ребенка в целостной статусной структуре класса. Дети, получившие наибольшее число выборов от своих одноклассников по тому или иному критерию, определяются как лидеры. Дети, не получившие выборов по конкретному критерию, определяются как изолированные. Отсутствие в нашей социометрической анкете вопросов, связанных с отвержением одноклассников, не позволяет выявить отдельно отвергаемых детей. Так как отвергаемые (или лидеры по негативным выборам), очевидно, не являются выбираемыми при позитивных формулировках вопросов анкеты, то они автоматически попадают в общую категорию изолированных детей. Мы отдаем себе отчет в этой недостаточной тонкости используемого инструмента. Однако мы считаем недопустимым включение вопросов на отвержение в социометрическую анкету по этическим соображениям.

## **2. Задачи**

С помощью социометрического теста можно получить важную информацию о качествах отношений в классе, их интенсивности и структуре. Но нам в контексте решения общей проблемы – выяснения качественных особенностей образовательной среды конкретной школы – из всего разнообразия возможностей социометрии стоит остановиться на следующих частных вопросах:

1. Выявить в каждом классе степень включенности всех учащихся в различные структуры отношений в классе (есть ли в классе учащиеся, не включенные в структуру социально-психологических предпочтений по различным критериям).

2. Выявить основания для формирования предпочтений в отношениях между учащимися в классе (отдельно в начальной и основной школе).

3. В частности, важно определить, какова роль успешности в учебе в той статусной позиции, которую занимает ученик в структуре отношений в классе.

4. Определить гомогенность структуры класса (есть ли в классе отдельные группировки, выделяется ли общий лидер, или в каждой группировке своя «звезда»).

5. Оценить иерархичность структуры класса (насколько велик разрыв между лидерами и остальными детьми).

6. Оценить тотальность лидера (т.е. выяснить, совпадают ли лидеры, выявленные по отдельным критериям).

7. Выявление общих тенденций в социометрических структурах разных классов одной школы, принявших участие в исследовании, может позволить выдвинуть предварительную гипотезу об общей направленности школы как интегративной характеристике образовательной среды.

Таким образом, единицей анализа в социометрии является класс. А ту информацию, которая характеризует каждого отдельного ребенка в классе, можно (и нужно) использовать в индивидуальной коррекционной работе.

## **Диагностика социально-психологической адаптации ребенка к условиям образовательной среды**

### **1. Назначение метода**

Предлагаемая диагностическая процедура дает богатый материал, характеризующий образовательную среду школы в особом субъективном ракурсе. Детские сочинения на тему «Моя школа» представляют собой непосредственную, ничем не регламентированную по форме, сугубо индивидуальную, качественную оценку разных аспектов школьной жизни вообще и ощущения себя в школе в частности.



Поэтому их анализ позволяет уточнить такие существенные личностные характеристики учащихся, как их самооценка и эмоциональный комфорт в образовательной среде, доминирующая школьная мотивация. В анализе сочинений четко и дифференцированно выявляются особенности различных социальных контактов учащихся: с друзьями и одноклассниками, с учителями и другими взрослыми в школе, с другими учащимися. Наконец, именно в сочинениях образовательная среда школы раскрывается качественно и с точки зрения содержания образовательных воздействий, и с точки зрения их организации. В отличие от других методов диагностики, анализ текстов позволяет не только констатировать особенности образовательной среды школы, но и для многих частных характеристик среды ответить на вопрос «Почему?», т.е. дифференцировать причины тех или иных проявлений особенностей деятельности школы.

## **2. Задачи метода**

Тщательный анализ текстов сочинений может дать информацию по следующим вопросам:

1. Какова общая направленность школы и каковы конкретные ее проявления в этой школе?
2. Как чувствуют себя в школе учащиеся (комфортно, безопасно или тревожно и неуверенно) и каковы причины такого самочувствия?
3. Как строятся отношения между учащимися и педагогами школы и насколько они эмоционально удовлетворяют детей?
4. Каковы отношения в классе (и с другими учащимися школы) и насколько каждый ребенок включен в эти отношения? Какие критерии доминируют при выборе друзей?
5. Какова преобладающая школьная мотивация учащихся, т.е. зачем дети ходят в школу, чего от нее ожидают?

Перечисление тех вопросов, на которые мы можем ответить, анализируя детские сочинения, показывает, что все они касаются субъективных оценок и переживаний того, что в школе происходит с ребенком. Поэтому дополнительная процедура анализа сочинений, которую мы опишем ниже, нацелена именно на выявление степени внутреннего эмоционального благополучия (или неблагополучия) ребенка в образовательной среде своей школы.

## **3. Процедура проведения и инструкция**

Использование этого метода школьным психологом требует особой осторожности и такта. Дело в том, что сочинения могут дать ценную информацию только в том случае, если дети пишут искренне. Поэтому, хотя процедура проведения сочинения проста, она требует строгого соблюдения ряда условий.

**Во-первых**, в классе категорически не должно присутствовать учителей или администрации школы. Психолог должен пообещать учащимся, что он не покажет сами тексты и не будет обсуждать их содержание с учителями или администрацией школы. Если дети не поверят, что их работы останутся «в тайне», это тут же отразится на содержании детских текстов, что сделает их недиагностичными. Желательно заранее поставить в известность учителей, работающих с обследуемым классом, как о самом факте проведения такого сочинения, так и о том, что тексты останутся у психолога\*и не будут предъявлены «заинтересованным лицам».

**Во-вторых**, с учащимися оговариваются технические и этические аспекты работы. Их несколько.

1. Технические: время написания сочинения – один урок, оценки не ставятся, стиль свободный: «Пиши все, что ты хочешь рассказать про школу и свою жизнь в ней».
2. Этические: каждый может иметь собственное мнение, поэтому «не подглядывать в чужие тексты, не списывать, не мешать писать другим».

Важно, чтобы дети почувствовали себя свободно, чтобы поняли, что вас интересует мнение каждого. Не стоит ограничивать творческие порывы детей: на любой вопрос «А нужно писать про...?» следует отвечать: «Конечно, если это имеет отношение к школе». Стимулировать работу нужно также в самых общих словах: «Вы уже столько лет учитесь в школе. Наверняка, вам есть, что вспомнить и рассказать. Все,

что вы напишите, будет интересно».

#### **4. Процедуры первичной обработки текстов**

Мы предлагаем две процедуры первичной обработки. Одна предназначена для выявления объективных характеристик жизни школы и, соответственно, для количественного анализа текстов по группам категорий. Вторая процедура специально разработана для оценки субъективного состояния ребенка в школе, поэтому она построена по оценочному принципу и фиксирует эмоциональную насыщенность суждений.

Для первой процедуры все содержание сочинений «разносится» по шести группам категорий (ниже мы приведем примеры разнесения текста по категориям):

- 1) школа – 16 категорий;
- 2) учителя – 21 категория;
- 3) дети – 20 категорий;
- 4) уроки – 5 категорий;
- 5) о себе – 5 категорий;
- 6) школьная мотивация – 4 категории.

Для групп категорий 1–5 каждому суждению приписывается знак в соответствии с его смысловой нагрузкой. Если высказывание, посвященное какой-либо категории, включает позитивную оценку, то оно фиксируется в столбце «+», т.е. как положительное суждение.

Если высказывание отрицательно характеризует какую-либо категорию описания школьной жизни, то оно фиксируется в столбце «–», т.е. как негативное суждение. Если высказывание носит информативный характер, т.е. в нем безоценочно упоминается какая-либо из категорий, то оно фиксируется в столбце «Упоминания» как нейтральное суждение.

Группа категорий 6 позволяет судить о собственно мотивационной стороне школьной жизни ребенка. Понятно, что для этой группы категорий оценочная шкала не подходит, т.к. они в любом случае носят информативный характер. Однако эти высказывания очень важны, поэтому их нужно фиксировать в протоколе, относя содержание к одной из трех заданных (наиболее распространенных в текстах детских сочинений) мотивационных установок: познавательной (учебной), прагматической или коммуникативной. Если мотивационное высказывание не подходит ни под одну из перечисленных категорий, оно просто записывается в отдельной клетке протокола. В дальнейшем вы сможете проинтерпретировать его в общем контексте результатов.

Приведем для примера категории, выделенные для анализа отношений учащихся и учителей (группа категорий 2), и цитаты из детских сочинений, иллюстрирующие, что включается в каждую категорию (сами определите, в какой из столбцов должна попасть каждая цитата, т.е. какова модальность высказывания – позитивная, негативная или нейтральная).

В группу категорий 2 входят:

- 1 – общие суждения об учителях школы («Теперь у нас сколько предметов, столько учителей»);
- 2 – отношение ребенка к учителям («Я их уважаю»);
- 3 – отношение учителей к детям («Переживают за нас»);
- 4 – оценки учителей по профессиональным качествам («В основном умеют объяснить и спросить»);

- 5 – оценки учителей по человеческим качествам («Хорошие, добрые»);
- 6 – суждения о конкретных учителях («По русскому у нас опять новая училка»);
- 7 – отношение ребенка к конкретному учителю («Мне очень интересно работать на ее уроке»);
- 8 – отношение конкретного учителя к детям («Не оценивает труд ребенка»);
- 9 – оценки конкретных учителей по профессиональным качествам («Хочет научить учеников грамотности и жизни»);
- 10 – оценки конкретных учителей по человеческим качествам («Злее не бывает»);
- 11 – общие суждения о классном руководителе («Наша классная – англичанка»);
- 12 – оценка классного руководителя как профессионала («Всегда все объяснит»);
- 13 – и как человека («Самая добрая и красивая»);
- 14 – отношение ребенка к классному руководителю («Моя самая любимая навсегда»);
- 15 – отношение классного руководителя к ребенку («Не дает нас в обиду»);
- 16 – общие суждения о директоре школы («Наш директор – Петр Иванович»);
- 17 – отношение к нему («Я его побаиваюсь»);
- 18 – его отношение к детям («Заставляет нас ходить в пиджаках»);
- 19 – директор как профессионал («Знает свое дело»);
- 20 – и как человек («Очень добрая»);
- 21 – другие взрослые в школе («Охранник – просто зверь»).

Ниже полностью приводится регистрационная форма для анализа сочинений, заполненная нами при анализе текстов четвероклассников в одной из обследованных московских школ.

Регистрационная форма 1 рассчитана на класс. То есть из каждого детского сочинения вы вносите в регистрационную форму пометки в соответствующие клетки (на пересечении категории и модальности высказывания). Сколько раз упоминается данная категория в тексте сочинения, столько раз вы пометаете ее в протоколе (и так для каждого текста сочинения).

Так выглядит заполненная таблица данных анализа текстов сочинений в одном классе: единицами отмечены упоминания соответствующей категории в соответствующей модальности (позитивной, негативной или нейтральной).

Во второй процедуре используется следующий способ первичной обработки текстов сочинений. Мы сохранили четыре основные группы категорий: школа, уроки, учителя и ребята. И каждое суждение из сочинения не просто относится к одной из этих групп категорий, но и получает балл, характеризующий эмоциональную насыщенность суждения (от «-5» до «+5»). Крайние баллы соответствуют максимальной выраженности позитивного или негативного отношения к категории (например, «я ненавижу» или «я обожаю»). Промежуточные баллы соответствуют более мягким формулировкам отношения к категориям школьной жизни. Так, высказывание «С удовольствием хожу в школу» следует отметить в столбце 2 («Школа») баллом «+3». А предложение «Объясняет плохо – скучно и непонятно» должно получить свое отражение в столбце 4 («Учителя») баллом «-3». Нулевой балл соответствует упоминанию, т.е. суждению информационного характера, не несущему никакой оценочной нагрузки. Например, фраза «Обычно у нас бывает 6 уроков» должна быть отмечена в столбце 3 («Уроки») баллом «0».

Понятно, что оценка эмоциональной напряженности суждения субъективна, и разные люди оценят одно и то же суждение разным баллом. Поэтому важно, чтобы анализ осуществлялся одним человеком. Еще лучше, если тексты, по крайней мере, одного класса обрабатываются полностью «за один заход». Тогда, даже если психолог склонен занижать или, наоборот, завышать оценку эмоциональной напряженности вы-

сказываний, он проявит эту тенденцию ко всем текстам одинаково, что сохранит диагностическую значимость полученных результатов.

Таким образом заполненный протокол при второй процедуре первичной обработки текстов сочинений выглядит следующим образом.

Таблица 13

ученики	«Школа»	«Уроки»	«Учителя»	«Ребята»
1. Ваня А.	0	0, 0, 0, 0, 0, 0	0, 0, +1, 0, 0, 0	–
2. Света А.	+2, +5	+2, +2, +2, 0, +2, +2, +2, +2	+2, +4, 0	+2, +2

Этот протокол представляет тексты детских сочинений с точки зрения выраженности эмоционального отношения каждого ребенка к различным аспектам школьной жизни. В первом столбце фамилии и имена детей – авторов сочинений, в столбцах 2–5 – группы категорий.

Если ребенок не упоминает какой-либо категории, то ставится прочерк. «0» означает нейтральное высказывание о категории.

#### **5. Процедура обсчета данных, или что делать с заполненными протоколами.**

**Шаг 1.** В регистрационной форме 1 считаем количество пометок, сделанных по каждой группе категорий, полученную сумму записываем в соответствующей строке.

В протоколе 2 мы в каждом столбце, т.е. для каждой группы категорий должны получить шесть значений. Для этого мы: а) суммируем все проставленные в столбце баллы; б) считаем общее число высказываний; в) число позитивных, негативных и нейтральных высказываний; г) число детей, включивших данную группу категорий в текст сочинения. Так, в приведенном выше протоколе для группы категорий «Школа» в результате шага (а) мы получаем значение 130; на следующем шаге (б) – 64; на шаге (в) мы получаем три значения: 44/4/16, сумма которых должна совпадать со значением шага (б); на шаге (г) мы получаем 25/26.

**Шаг 2.** Продолжаем обсчет данных. Наша задача – перевести абсолютные (первичные) значения в относительные, чтобы можно было сравнивать результаты классов между собой. Первичные значения зависят от количества детей в конкретном классе, поэтому одно и то же суммарное число высказываний прямо не характеризует интерес класса к соответствующей категории школьной жизни, а выраженное в процентах (т.е. поделенное на число детей, написавших сочинение) характеризует интерес к этой категории. Поэтому в регистрационной форме 1 мы переводим проценты все суммарные значения. Начинаем расчет внутри каждой группы категорий. Например, для группы категорий «Школа» мы получили следующее распределение позитивных, негативных и нейтральных суждений: 57/7/38. Переводим его в проценты. Для этого суммируем все эти значения и делим каждое на полученную сумму.  $57+7+38=102$ .  $57/102 \times 100\% = 55,9\%$ , что означает, что более половины детских суждений о школе носят позитивный характер.  $7/102 \times 100\% = 6,9\%$ , т.е. негативных суждений о школе менее 7%.  $38/102 \times 100\% = 37,2\%$ . Проверьте, сумма позитивных, негативных и нейтральных суждений по каждой группе категорий должна составлять 100% ( $55,9\% + 6,9\% + 37,2\% = 100\%$ ).

Далее рассчитываем распределение акцентов в текстах сочинений, т.е. отвечаем на вопрос, каким группам категорий дети отдают предпочтение, на что больше обращают внимание. Для этого суммируем число позитивных, негативных и нейтральных высказываний по всем группам категорий и принимаем сумму за 100 %. Так, в нашем классе число позитивных суждений составило 57 («Школа») + 44 («Учителя») + 20 («Ребята») + 38 («Уроки») + 7 («О себе») = 166. Теперь смотрим, как все эти позитивные высказывания распределились по группам:  $57/166 \times 100 \% = 34,3 \%$  – про школу;  $44/166 \times 100 \% = 26,6\%$  – про учителей;  $20/166 \times 100 \% = 12\%$  – про друзей;  $38/166 \times 100 \% = 22,9\%$  – про уроки и  $7/166 \times 100 \% = 4,2\%$  – про себя в школе. Проверяем:  $34\% + 27\% + 12\% + 23\% + 4\% = 100\%$ . Аналогичные процедуры осуществляем для расчета негативных и нейтральных суждений. Все вторичные данные сводятся в единую таблицу, что делает результат более наглядным и простым для сравнения (например с результатами другого класса).

Ниже приведена сводная таблица по регистрационной форме 1 по обследованному нами классу.

Таблица 14

Категории	+	-	0
школа	57 (34%) – 56%	7 (30%) – 7%	38 (33%) – 37%
учителя	44 (27%) – 58%	8 (35%) – 10%	24 (21%) – 32%
ребята	20 (12%) – 43%	4 (17,5%) – 9%	22 (19%) – 48%
уроки	38 (23%) – 53%	4 (17,5%) – 5%	30 (26%) – 42%
О себе	7 (4%) – 88%	0	1 (1%) – 12%
сумма	166	23	115

В протоколе 2 мы делим результат (а) на (б) и получаем таким образом средний балл эмоциональной оценки по каждой группе категорий. Например, для той же группы категорий «Школа» +  $130/64 = +2$ . Это значит, что в обследованном классе учащиеся относятся к школе положительно, причем ставят школе довольно высокую оценку – +2.

Далее смотрим, как распределились высказывания разной модальности. На примере все той же категории общее число высказываний о школе (64) принимаем за 100%. Считаем число позитивных суждений:  $44 \times 100/64 = 69\%$ . Число негативных суждений:  $4 \times 100/64 = 6\%$ , а число нейтральных суждений:  $16 \times 100/64 = 25\%$ . Проверьте, сумма суждений всех представленных модальностей должна равняться 100% ( $69\% + 6\% + 25\% = 100\%$ ). И также переводим в проценты число, указывающее в скольких сочинениях задействована каждая группа категорий.

Так, группа категорий «Школа» в обследованном классе упоминалась в 25 сочинениях, а всего писали сочинения 26 детей. Следовательно, упоминания школы представлены в  $25/26 \times 100 \% = 96\%$  сочинений.

Таким образом, вы получаете вторичные данные по каждому классу в том виде, в котором их можно сопоставлять и анализировать. Используя класс как основную единицу анализа, вы получаете возможность сравнивать результаты внутри школы по различным критериям, например, в зависимости от возраста учащихся или в параллельных классах у разных педагогов.

## 6. Анализ результатов

Анализ результатов должен нам позволить получить ответы на вопросы, сформулированные в начале главы. Поэтому он требует объединения количественных и качественных методов, а результаты носят преимущественно гипотетический характер, и для их подтверждения мы привлекаем весь массив данных, включая и результаты всех других диагностических процедур.

Так, ответ на вопрос № 1 – «Какова общая направленность школы?» – мы получим в самом конце количественно-качественного анализа текстов сочинений как вывод из ответов на остальные конкретные вопросы. Поэтому начнем анализ с вопроса № 2.

Вопрос № 2: «Как чувствуют себя в школе учащиеся (комфортно, безопасно или тревожно и неуверенно) и каковы причины такого самочувствия?»

Чтобы ответить на этот вопрос, следует проанализировать следующие данные:

- 1 – средние баллы по всем группам категорий в протоколе 2;
- 2 – распределение позитивных и негативных суждений внутри всех групп категорий в регистрационной форме 1;
- 3 – распределение негативных высказываний (внутри каждой группы категорий) по текстам внутри класса.

Если средние баллы по всем группам категорий в протоколе 2 превышают +1,5, то можно констатировать, что школа ориентирована на детей, причем не только с точки зрения обучающе-воспитательных воздействий, но и с точки зрения создания такого психологического климата, при котором дети себя ощущают в школе комфортно и благополучно. Именно такие данные получены нами в обследованном классе (см. протокол 2 выше). Однако для подтверждения этого вывода важно посмотреть, «зачей счет» получены такие баллы. Поэтому проверим распределение позитивных, нейтральных и негативных суждений внутри отдельных групп категорий в регистрационной форме 1.

Так, в группу категорий «Школа» включены категории, характеризующие школу как среду обитания и школу как образовательное учреждение. Как среду обитания школу описывают категории 1, 3, 4, 5, 10, 14, 15, 16; как образовательное учреждение школу характеризуют категории 2, 6, 7, 9, 11, 13. Поэтому нужно посчитать отдельно средний балл по перечисленным категориям. Так, если окажется, что число упоминаний категорий из первого списка больше, чем в два раза превышает число упоминаний категорий из второго списка, то это будет означать, что школа (предположительно) ориентирована именно на гуманистические установки, а собственно учебно-образовательные цели для нее имеют второстепенное значение. Так, в обследованном нами классе (см. регистрационную форму 1 выше) более 82% позитивных суждений о школе относится к списку 1, и только 17,5% – к списку 2, т.е. первых почти в пять раз больше, чем вторых. Может также оказаться, что при высоком общем числе упоминаний второго списка перечисленные в нем категории присутствуют в очень небольшом числе сочинений (менее 1/3 учащихся в текстах задействовали эти категории).

Это также является свидетельством того, что школа слабо ориентирована на образовательные задачи. Для подтверждения этого вывода важно проверить, имеются ли и как распределяются позитивные, нейтральные и негативные суждения в группе категорий «Учителя». В этой группе есть категория «Учитель как профессионал». Нужно вычесть из общего числа суждений по этой группе те суждения, которые характеризуют учителей вообще, конкретного учителя, классного руководителя или директора как профессионалов, и посчитать их соотношение.

Так, в регистрационной форме 1 общее число позитивных суждений об учителях составило 44, из них к указанной категории отнесено только 8 высказываний, или 18%. Негативных и нейтральных суждений об учителях как профессионалах нет в текстах вообще, т.е. от общего числа высказываний об учителях число высказываний об их профессиональных качествах (8 от 76) составило вообще только 10%. Низкий процент высказываний об учителях как профессионалах относительно всех высказываний в этой группе категорий (менее 25%) подтверждает, что обследованная школа преимущественно ориентирована на гуманистические задачи («чтобы детям было хорошо в школе»).

Проверка третьего показателя – распределение негативных высказываний по текстам внутри класса – позволяет уточнить, распространяются ли выявленные особенно-

сти на всех детей. Так, часто 1–2 сочинения в классе по эмоциональному накалу и модальности оценок резко отличаются от остальных текстов. Если все негативные оценки (по какой-либо группе категорий или по всем группам сразу) сконцентрированы в незначительном числе текстов, а в остальных присутствуют только позитивные и нейтральные высказывания, то это свидетельствует скорее о серьезных личных проблемах авторов, чем о психологическом климате в школе. Хотя сам факт, что хотя бы один ребенок в классе ощущает себя в школе плохо и оценивает ее среду как невыносимую для пребывания, ставит под сомнение гуманистическую направленность школы. В нашем классе в протоколе 2 есть два ребенка (Вася О. и Сережа С.), в сочинениях которых нет позитивных высказываний ни по одной из групп категорий. И хотя фактически в их сочинениях выявлено небольшое число негативных оценок (2 и 1 соответственно), оба эти мальчика, очевидно, испытывают серьезные эмоциональные проблемы в школе. Об этом говорят следующие факты: а) отсутствие позитивных высказываний; б) негативные суждения касаются школы вообще и учителей в частности; в) вообще нет суждений об уроках и занятиях; г) негативных суждений нет только в категории «друзья».

Таким образом, мы можем констатировать, что в целом дети себя ощущают в школе хорошо, они достаточно высоко эмоционально оценивают все основные компоненты школьной жизни. Причем все стороны школьной жизни для них достаточно важны (все группы категорий упоминаются более чем в 80% текстов).

Вопрос № 3: «Как строятся отношения между учащимися и педагогами школы, и насколько они эмоционально удовлетворяют детей?»

Смотрим следующие показатели:

1 – суммарные результаты в регистрационной форме 1 и протоколе 2 по группе категорий «Учителя»;

2 – распределение позитивных и негативных суждений между категориями «Учителя», «Конкретный учитель» и «Классный руководитель»;

3 – распределение позитивных и негативных суждений между категориями «Учитель как человек» и «Учитель как профессионал»;

4 – распределение позитивных и негативных суждений между категориями «Мое отношение к учителю» и «Отношение учителя к детям».

Мы видим, что суждений об учителях в детских сочинениях много (55:26=2,1), к тому же они представлены практически во всех детских текстах (в 92%). Однако из сводной таблицы регистрационной формы 1 видно, что именно по этой группе категорий набран наивысший процент негативных суждений: 10% от всех суждений об учителях, и 35% от всех негативных суждений (т.е. каждое третье негативное суждение посвящено учителям). Посмотрим, какие аспекты отношений с педагогами выглядят для детей как наиболее и наименее эмоционально привлекательные? Для этого рассмотрим распределение высказываний внутри данной группы категорий.

В категориях «Учителя», «Конкретный учитель» и «Классный руководитель» распределение позитивных и негативных суждений выглядит следующим образом: 8/1, т.е. 89% позитивных и 11% негативных суждений. В категории «Конкретный учитель» распределение 20/7, т.е. 74% позитивных и 26% негативных суждений. В категории «Классный руководитель» – 11/0, т.е. все 100% оценочных суждений носят позитивный характер. Можно сделать вывод, что в целом эта сфера школьной жизни выглядит для учащихся как значимая и эмоционально позитивная («Учителя вообще»), но при этом в отношениях с конкретными учителями у детей имеются проблемы и их немало.

Сравнение числа позитивных и негативных суждений в категориях «Учитель как человек» и «Учитель как профессионал» объясняет отмеченный выше факт: все негативные оценки относятся к категории «Учитель как человек», т.е. учителя абсолютно

удовлетворяют детей в профессиональном плане, но зачастую не соответствуют детским личностным и коммуникативным ожиданиям.

Наконец, рассмотрим, как распределяются позитивные и негативные суждения между категориями «Мое отношение к учителю» и «Отношение учителя к детям». Если для «Учителей вообще» не представлено негативных суждений об отношениях, то про конкретных учителей такие суждения есть. Причем дети отмечают как свое негативное отношение к некоторым конкретным учителям, так и негативное отношение отдельных педагогов к детям.

Важно отметить, что негативные суждения не сконцентрированы в 1–2 текстах, а представлены в трети детских сочинений. В большинстве сочинений они зафиксированы наряду с позитивными и нейтральными суждениями. Однако у двоих детей группа категорий «Учителя» представлено исключительно негативно и еще у двоих она. Таким образом, отвечая на вопрос № 3, мы можем констатировать, что отношения с учителями для детей наиболее эмоционально насыщены (по сравнению с другими сферами школьной жизни), т.к. именно в этой группе категорий меньше всего нейтральных суждений и больше всего позитивных и негативных (по сравнению с другими группами). Учащиеся не имеют претензий к профессиональным качествам своих педагогов, проблемы возникают в межличностной сфере, т.е. в неформальных отношениях детей и взрослых.

Отвечая на вопрос № 4 «Каковы отношения в классе (и с другими учащимися школы) и насколько каждый ребенок включен в эти отношения? Какие критерии доминируют при выборе друзей?», рассмотрим следующие показатели:

- 1 – относительная представленность этой группы категорий по сравнению с другими;
- 2 – распределение позитивных и негативных суждений;
- 3 – распределение позитивных и негативных суждений между категориями «Одноклассники», «Друзья» и «Другие классы».

Отметим, что группа категорий «Друзья» задействована менее других: во-первых, она составляет лишь 12% от всех высказываний в текстах, во-вторых, в среднем приходится менее двух высказываний о друзьях на каждого ученика ( $44/26=1,7$ ), в-третьих, в 11% текстов вообще нет упоминаний этой группы категорий. По ней получено также наименьшее число позитивных суждений (43%) и наибольшее – нейтральных (48%). Все негативные суждения касаются «Одноклассников», «Отношения» автора к ним, причем личностного («Как человек»). Из всех позитивных суждений большая часть посвящена «Друзьям» (12/20 или 60%).

Таким образом, можно констатировать, что в обследованном нами классе в целом сфера отношений с одноклассниками эмоционально менее значима для детей, чем другие аспекты школьной жизни. Видимо, эти отношения складываются стихийно и ориентированы преимущественно на личностные качества детей. Но в целом эту сферу отношений можно оценить как благополучную для большинства учащихся.

Вопрос № 5: «Какова преобладающая школьная мотивация учащихся, т.е. зачем дети ходят в школу, чего от нее ожидают?»

Сочинение как свободная форма не предполагает обязательного ответа детей на все интересующие нас как исследователей вопросы.

Так, прямая информация о школьной мотивации в текстах встречается крайне редко. Поэтому для ответа на поставленный вопрос мы сопоставляем следующие данные:

- 1 – в регистрационной форме 1 распределение позитивных и негативных суждений в группе категорий «О себе»;
- 2 – распределение позитивных, нейтральных и негативных суждений между всеми группами категорий в сводной таблице;



3 – формулировки, отмеченные и записанные в категории «Мотивация» регистрационной формы 1.

Как видно из регистрационной формы 1, в восьми текстах (8/26=31%) учащиеся прямо сформулировали, зачем они ходят в школу: четыре человека – учиться, один – общаться и три – демонстрировать свою успешность. Также мы зафиксировали в семи текстах формулировки, соответствующие общей позитивной самооценке себя в школе, как в учебной деятельности вообще, так и в конкретных ее видах.

Таким образом, мы можем предполагать, что у обследованных учащихся познавательная мотивация в явном виде не сформирована, однако они ходят в школу с удовольствием и получают от присутствия там позитивный эмоциональный настрой. Он больше связан с общей обстановкой в школе (и в частности на уроках), чем с близкими дружескими отношениями с одноклассниками. В общении на уроках для них более значим эмоционально-личностный контакт с учителями, чем сама учебная деятельность.

Все эти соображения подводят нас к ответу на самый первый из поставленных вопросов: какова общая направленность школы?

В целом наши данные анализа сочинений позволяют предположить, что основной установкой в работе школы является гуманистическая установка, т.е. школа старается создать условия, в которых дети чувствовали бы себя в школе «как дома», т.е. безопасно и эмоционально комфортно. Однако отдельные данные, касающиеся, в частности, отношений в классе, не позволяют полностью отказаться от предположения, что обследованная школа представляет собой «камеру хранения», где межличностные процессы складываются стихийно, а к детям предъявляется минимальное количество

требований (что вполне может устраивать последних и создавать у них субъективно чувство удовлетворенности своим пребыванием в школе).

## **7. Примеры отдельных высказываний и их категоризация**

7.1 Обычно в текстах детских сочинений представлено относительно много суждений о «Школе» вообще. Часть из них носит информационно-описательный характер, часть – субъективно-оценочный.

Ниже мы приведем примеры из текстов и найдем им место в наших регистрационных формах.

- «Школа – мой второй дом» – это общее суждение, скорее нейтральное (здесь стоит поставить 0, т.к. мы не знаем, что творится у ребенка дома, и, следовательно, является ли это замечание комплиментом или нет).

- «Самая лучшая школа на свете» – также общее суждение, безусловно позитивное (+5).

- «У нас в школе столько интересных и увлекательных занятий!» – школа как учебное заведение, суждение позитивное (можно поставить +3).

- «Школа – супер, просто отличная, дает много знаний» (как предыдущее, оценку поставьте сами).

- «Больше всего нравится, что она очень красивая» – суждение относится к категории «Внешний вид», позитивное (от +3 до +5, на ваше усмотрение).

- «Не нравится, забита мусором» – категория та же, но оценка от –2 до –4.

- «В школе хорошо кормят» – категория «Столовая», оценка позитивная (от +2 до +4).

- «В школу близко ходить, есть ларек...» – общее суждение, нейтральное.

- «Не нравится, что на переменах обязательно выгоняют из класса» – категория «Правила школьной жизни» со знаком «минус» (оценку поставьте сами).

- «Везде телевизоры, компьютеры, но трогать их нельзя» – здесь задействованы две категории – «Техническая оснащенность» и «Правила», причем обе – информационно (нейтрально).

- «В школе не нравится кабинетная система и дисциплина» – здесь задействованы две категории «Кабинеты» и «Правила», причем суждение носит негативный оценочный характер (можно поставить от –2 до –4).

- «Учиться мне в школе очень не нравится, чуть что – оставляют на дополнительные» – категория «Школа как учебное заведение», суждение негативное (–4 или –5), а категория «Дополнительные учебные занятия» упомянута нейтрально.

- «В школе мне не очень, особенно из-за оценок» – категория «Отметки», негативное оценочное суждение (–3).

- «После уроков – самый кайф! – Делаем газету или просто дурачимся!» – категория «Развлечения» с явной позитивной оценкой.

7.2. Группа суждений «Учителя» включает как общие суждения, так и высказывания, касающиеся конкретных педагогов, классного руководителя и школьной администрации.

- «Очень хорошо объясняют и подготавливают к дальнейшей программе» – об учителях вообще, категория «Учитель как профессионал», позитивное (+4).

- «Задают интересные задания, понятно объясняют предмет» – то же, но оценка ниже (от +1 до +3).

- «Некоторые – злые, некоторые – добрые» – об учителях вообще, категория «Учитель как человек», позитивное и негативное (+2; –2).

- «Заботятся, чтобы детям было понятно, переживают за нас» – об учителях вообще, категория «Отношение учителя к детям» со знаком «плюс».

- «Добрая, умная, но она немного на нас кричит по делу или когда мы изводим ее» – конкретный учитель, категории «Учитель как человек» со знаком «плюс», а также «Отношение учителя к детям» – информационно и «Отношение детей к учителю» – также информационно.

- «Мне очень интересно работать на ее уроке» – конкретный учитель, категория «Мое отношение к учителю», позитивное.

- «Некоторыми учителями я не довольна» – об учителях вообще, категория «Мое отношение к учителю», суждение негативное (–3).

- «Хорошо ведет математику, честно ставит оценки» – категория «Конкретный учитель как профессионал», позитивное высказывание (от +1 до +4).

- «Ставит двойки ни за что» – та же категория, но высказывание негативное.

- «На втором этаже такая злобная нянечка!» – категория «Другие взрослые» со знаком «минус».

7.3 Группа суждений «Ребята» включает категории, касающиеся детей вообще, одноклассников, друзей и учащихся других классов школы. Как и в предыдущей группе категорий здесь выделяются категории, характеризующие отношение автора к перечисленным персонажам и их отношение к автору. Мы также выделили в отношениях личностный компонент «как человек» и деловой «как ученик».

Последнее деление помогает зафиксировать учебную направленность школы или учебную мотивацию детей.

- «В школе очень мало нормальных людей» – общее суждение о ребятах информационного характера.

- «В классе не очень спокойно, мальчики бьют девочек» – здесь два суждения: одно – общее суждение об одноклассниках, эмоционально негативное (–2), другое также общее и информационное.

- «Наш класс – самый дружный в мире» – общее суждение об одноклассниках, безусловно позитивное (+5).

- «Очень люблю одноклассников» – категория «Одноклассники», «Мое отношение к ним» позитивное (до +5).

- «У меня в классе много друзей» – категория «Друзья», общее нейтральное суждение.

- «Хотя он мой друг, но часто подставляет меня» – также категория «Друзья», «Его отношение ко мне», нейтральное суждение информационного характера (безоценочное).

- «Старшие часто пихаются на переменках» – категория «Другие классы», суждение информационного характера.

- «Чем старше, тем больше стараются учиться, получить медаль» – категория «Другие классы», «Как ученик», суждение информационного характера.

7.4. Группа категорий «Уроки» очень важна для уточнения направленности школы. В нее включены категории, в которых ребенок выражает свое отношение к учебному содержанию и к нагрузкам.

- «Очень нравятся все уроки» – общее суждение позитивное (от +2 до +5).

- «Учителя очень стараются и делают так, чтобы нам на уроках не было скучно» – общее информационное (0) суждение об уроках и об учителях как профессионалах.

- «На уроках бывает немного тоскливо» – также общее суждение информационного характера (0).

- «Нравятся все уроки по-разному» – общее суждение позитивное, т.к. выражено отношение автора (от +2 до +4).

- «Математика – узнаю, как решать задачи, физра – занимаюсь спортом, на остальных уроках узнаю много нового» – категория «Конкретные предметы», два информационных суждения (0).

- «Это мой самый нелюбимый предмет, потому что очень сложно» – категория «Конкретные предметы», оценочное суждение (–5, потому что «самый»).

- «Я в школе так устаю, что просто ненавижу ее» – категория «Общая нагрузка», суждение информационное, а в категории «Школа» общее суждение крайне негативное.

- «Уроки по математике делаю быстро, а русский ненавижу» – два суждения по категории «Домашние задания», одно информационное («0»), второе негативное (–5).

- «Часто дома задание делаю прямо в учебнике» – два информационных упоминания категорий «Учебники» и «Домашние задания».

7.5 Иногда в текстах есть прямые формулировки, объясняющие, зачем ребенок ходит в школу. Именно такие формулировки заносятся в регистрационную форму 1 в группу категорий 5. В отличие от всех других, в этих категориях нет модальности, они всегда носят информационный характер. В регистрационную форму включены три мотивации, которые наиболее часто встречаются в детских сочинениях, – это познавательная, прагматическая и коммуникативная мотивации. Первая может характеризовать две разные школьные направленности – учебную и развивающую. В случае чисто учебной направленности в мотивационных формулировках детей делается акцент на знаниях. В случае, когда школа сознательно реализует развивающую направленность, в формулировках учащихся акцентируется аспект познания нового, активности и т.п. Конечно, дети далеко не всегда отдают себе отчет в таких нюансах.

Но для психолога имеет большое диагностическое значение фиксация разных познавательных мотивов. Вторая мотивация – прагматическая.

Она означает, что школа нужна ребенку, чтобы решить будущие проблемы взрослой жизни. Третья мотивация – ребенок ходит в школу, чтобы общаться. Но могут быть и другие формулировки, их нужно обязательно зафиксировать в дополнительной строке. Эта группа категорий очень важна как для определения общей направленности школы, так и для практической коррекционной работы с детьми.

- «Можно научиться чему-либо новому» – познавательная (возможно, развивающая).

- «Хочется узнать что-то необычное во всех предметах» – познавательная (возможно, развивающая).
- «Нас учат самостоятельно мыслить» – познавательная (развивающая).
- «Дает знания по разным предметам» – познавательная (учебная).
- «Учат всему и очень хорошо» – познавательная (учебная).
- «Есть все, чтобы получить хорошие знания» – познавательная (учебная).
- «Закончить школу, чтобы было все в порядке с работой» – прагматическая.
- «Учителя делают наше будущее беззаботным и счастливым» – прагматическая.
- «Я изучаю разные вещи. Когда вырасту, они мне помогут» – прагматическая.
- «Люблю, когда ставят “5”, не люблю “2”» – это скорее мотивация успеха, хотя она может быть и прагматической (если ребенок за пятерки что-то получает).
- «Мы с детского сада вместе. С ним даже на уроках прикольно» – коммуникативная.
- «Мне нравится сидеть на уроке с моим классом. Потому что мне приятно общаться с девочками и мальчиками, которые где-то прочитали что-то интересное о чем-то и рассказывают классу новое» – коммуникативная.
- «У меня тут лучшие друзья и родные люди» – коммуникативная.

8. Примеры текстов и их предварительный качественный анализ Иногда, для того чтобы определить направленность деятельности школы (или отбросить какую-либо из гипотез о направленности), бывает достаточно зафиксировать отдельные моменты в содержании детских сочинений. Ниже мы приведем несколько примеров, в которых целевые установки школы выступают очевидно и недвусмысленно.

**Цитата 1.** «Мне не нравится, что нас делят на “сильные” и “простые” классы. С одной стороны, я счастлива, что учусь именно в гимназическом классе. Но мне не нравится то, что ребят из второй смены считают тупыми, ленивыми и лодырями. Учителя относятся к ним с пренебрежением».

Этот текст сразу позволяет отказаться от предположений о гуманистической или развивающей направленности школы. Это и не «камера хранения», т.к. отмеченное ребенком разделение предполагает целенаправленные и осознанные усилия администрации и педагогического коллектива. «Сепарирование» детей характерно для школ, ориентированных на престиж или на педагогическое экспериментирование. Хотя иногда таким образом школа пытается решить учебные или воспитательные задачи.

**Цитата 2.** «Хочу отметить, что учителя стали давать больше знаний. Особенно хочу выделить учительницу. Она вкладывает знания в ученика основательно. Проходя новые темы, она затрагивает и повторяет пройденный материал. В основном школа требовательная, расслабиться не дает».

Этот текст, очевидно, сразу позволяет «заподозрить» школу в учебной направленности.

**Цитата 3.** «Ненавижу половину наших учителей. Физичка постоянно орет, плохо объясняет и много требует. Учитель по истории ... то он хочет слышать наше мнение, а когда мы его высказываем, орет, что мы тупые и что должны рассказывать только то, что написано в учебнике. На уроках постоянно нервная обстановка, страшно, часто просыпается ярость...».

**Цитата 4.** «Я считаю, что в школе не так уж плохо. Я думаю, что в школе весело, мы часто получаем пятерки. Вообще мне здесь нравится». Попробуйте сами проанализировать последние две цитаты по регистрационным формам и сформулировать гипотезу о целевых установках этих школ.

### **Обученность как показатель качества образовательного процесса**

#### **Система диагностики обученности включает в себя:**

1. Предварительное выявление уровня знаний, умений, навыков обучающихся.

2. Текущая проверка в процессе усвоения каждой изучаемой темы, при этом диагностируется уровень отдельных элементов программы.

3. Повторная проверка – параллельно с изучением нового материала идет повторение пройденного материала.

4. Периодическая проверка знаний, умений, навыков по целому разделу курса для наблюдения за усвоением взаимосвязей между структурными элементами образовательной программы, изучавшимися в разных частях курса.

5. Итоговая проверка и учет полученных обучающимися знаний, умений, навыков проводится в конце обучения по предложенной образовательной программе.

**Материалы по мониторингу обученности** дают объективную оценку усвоения обучающимися материала программы (программного материала) и отражаются в графиках и диаграммах, составленных педагогом или методистом. *Отслеживанию подлежат следующие показатели:*

- изменения наполняемости детского объединения за последние три года, показывающие динамику изменения спроса детей на обучение по каждому виду образовательной деятельности (косвенный показатель);

- количество обучающихся, участвующих во внеучрежденческих мероприятиях, выставках, конкурсах, фестивалях, результаты участия по итогам последних лет (прямой показатель);

- количество детей, связавших свою будущую профессию с изученным в учреждении видом деятельности (прямой показатель);

- период времени, проведенный детьми в учреждении дополнительного образования детей (косвенный показатель);

- творческие отчеты, конкурсы, выставки, поставленные спектакли и т.д., оценка педагогов по качеству выполненной работы (прямой показатель);

- мнение родителей о качестве образования, полученном их детьми в стенах учреждения дополнительного образования детей (прямой показатель).

**Уровень обученности** определяется с помощью проведения проверки знаний, умений, навыков – среза занятий, тестирования, проведения творческих отчетов, защиты творческих работ, участия в конкурсах, выставках и др.

## ГЛАВА 5

### МЕТАТЕОРИЯ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

#### 5.1 Теоретико-методологическое обоснование исследования проблем психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата

##### 5.1.1 Концептуальные основы изучения проблем использования копинг-стратегий людьми с травмой опорно-двигательного аппарата

Прежде всего, по нашему мнению, необходимо определить содержание понятий «адаптация», «психическая адаптация» и «психологическая адаптация».

Согласно определению Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко «адаптация (от лат. *adaptare* – приспособлять) – в широком смысле – приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям». Адаптация человека имеет два аспекта: биологический и психологический. Биологический аспект адаптации – общий для человека и животных – включает приспособление организма (биологического существа) к устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды: температуре, атмосферному давлению, влажности, освещенности и др. физическим условиям, а также к изменениям в организме: заболеванию, потере какого-либо органа или ограничению его функций. К проявлениям биологической адаптации относится ряд психофизиологических процессов. У животных адаптация к таким условиям осуществляется лишь в пределах внутренних средств и возможностей регуляции функций организма, человек же использует разнообразные вспомогательные средства, являющиеся продуктами его деятельности (жилища, одежду, средства передвижения, оптическую и акустическую аппаратуру и т.д.). Вместе с тем у человека обнаруживаются способности к произвольной психической регуляции некоторых биологических процессов и состояний, что расширяет его адаптационные возможности. Особый интерес представляют адаптационные реакции организма на неблагоприятные воздействия значительной интенсивности (экстремальные условия), которые нередко возникают в различных видах профессиональной деятельности, а иногда и в повседневной жизни людей; совокупность таких реакций называется адаптационным синдромом. Психологический аспект адаптации (частично перекрывается понятием *Адаптации социальной*) – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными *потребностями, мотивами и интересами*. Процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды называется социальной адаптацией. Последняя осуществляется путем усвоения представлений о *нормах* и ценностях данного общества (как в широком смысле, так и применительно к ближайшему социальному окружению – общественной *группе*, трудовому коллективу, семье). Основные проявления социальной адаптации – взаимодействие (в т. ч. общение) человека с окружающими людьми и его активная деятельность. Важнейшим средством достижения успешной социальной адаптации являются общее образование и воспитание, а также трудовая и профессиональная подготовка. Особые трудности социальной адаптации испытывают лица с психическими и физическими недостатками (дефектами слуха, зрения, речи и т.д.). В этих случаях адаптации способствует применение в процессе обучения и в повседневной жизни различных специальных средств коррекции нарушенных и компенсации отсутствующих функций [33].

Понятие «адаптация» возникло в XIX веке и использовалось вначале главным образом в биологии. Затем это понятие стали применять не только к различным сторонам жизнедеятельности организмов, но и к личности человека и даже коллективному поведению. Функцией адаптации является компенсация недостаточности привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации создаются возможности ускорения восстановления оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке. Если адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предмета деятельности, вплоть до нарушений ее регуляции. Адаптация связана с перестройкой функционирования тех или иных органов, свойств, механизмов, с выработкой новых навыков, привычек, качеств, что приводит в соответствие организм, личность со средой.

Главное отличие биологической адаптации человека в том, что человек – это единственный из всего живого вид, который не только приспосабливается к природным факторам среды, но и приспосабливает среду без изменения своих основных биологических свойств. Эта активная преобразовательная деятельность человека обуславливает отличия человека от животных: а) наличие сознания и труда как осознанной деятельности, б) социальный характер жизнедеятельности человека. Универсальность сущности человека как социального существа в том, что он является и самосознающим и чувствующим субъектом, и одновременно практическим, предметно – действующим, преобразующим и среду и себя. Превращая природное в социальное, создавая искусственную природу – культуру – человек создает, формирует фундамент социальной адаптации. Таким образом, на основе универсальности биологической адаптации у человека возникают механизмы социальной адаптации, формирующиеся на базе его видовых особенностей – наличия сознания, социальной среды обитания, трудовой деятельности, социального общения. Отсюда – универсальность адаптации человека как социально – биологического существа, который и приспосабливается к среде и приспосабливает ее к себе, являясь тем самым, «адаптивно – адаптирующей системой» [113]. Это выражает активный и двуединый характер человеческой деятельности, которая, благодаря возникновению культуры, является универсальным преобразующим механизмом.

На вопрос о том, какое состояние личности можно назвать адаптивным представители различных психологических школ дают существенно различающиеся ответы. Долгое время достаточно распространенным являлся необихевиористский подход к адаптации. В публикациях Г. Айзенка и других необихевиористов давалось следующее определение адаптации: адаптацию, по их мнению, «необходимо определять двояко:

1) как состояние, в котором потребности индивида, с одной стороны, и требования среды – с другой, полностью удовлетворены. Это состояние гармонии между индивидом и природной или социальной средой;

2) процесс, посредством которого это гармоничное состояние достигается» [86].

В настоящее время общепризнанным является определение адаптации как динамического процесса приспособления организма к изменившимся условиям существования, целью которого является поддержание динамического равновесия между организмом и внешней средой [54]. Процесс адаптации приводится в действие каждый раз, когда в системе «организм – среда» нарушается равновесие, и его функцией является обеспечение формирования нового гомеостатического состояния, которое позволяет достигать максимальной эффективности физиологических и поведенческих реакций. Поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношение меняется постоянно, также постоянно осуществляется и процесс адаптации [29]. Благодаря процессу адаптации достигается сохранение гомеостаза при взаимодействии организма и среды.

Гомеостаз в организме может поддерживаться на разных уровнях его организации и, соответственно, на различных уровнях реализуются процессы адаптации. В этом ряду психическая адаптация играет важную роль, в значительной степени оказывая влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на других уровнях. Психической адаптацией принято называть процесс приспособления психической деятельности человека к условиям и требованиям окружающей среды. Психическая сфера в общем процессе адаптации осуществляет интегративную и регулятивную функцию в деятельности всех систем организма. Организация процесса психической адаптации, осуществление взаимосвязей ее основных аспектов, регулирование психофизиологических соотношений реализуются сложной, многоуровневой функциональной системой, на разных уровнях которой регулирование осуществляется преимущественно психологическими (социально-психологическими и собственно психическими) или физиологическими механизмами [14]. Что касается содержания понятия «психическая адаптация», то в данное время можно рассматривать несколько различных подходов к определению данной категории. Ю.А. Александровский определяет «психическую адаптацию», как выражение системной деятельности многих биологических и психологических подсистем, «которая обеспечивает деятельность человека на уровне «оперативного покоя», позволяя ему не только наиболее оптимально противостоять различным природным и социальным факторам, но и активно и целенаправленно воздействовать на них» [4]. Это определение справедливо подчеркивает системную организацию психической адаптации и важную роль целенаправленной активности. В.М. Воловик описывает ее как «активную личностную функцию, обеспечивающую согласование актуальных потребностей индивидуума с требованиями окружения и динамическими изменениями условий жизни» [16]. По Б.Д. Карвасарскому «психическая адаптация определяется как процесс системной интеграции деятельности многих биологических и социальных подсистем, позволяющих человеку не только оперативно противостоять различным природным и социальным факторам, но и активно, целенаправленно воздействовать на них. Спектр таких видов поведения очень широк: от попыток активного преодоления трудноразрешимых ситуаций до полного отказа от необходимых действий и неосознавания такой необходимости» [62]. Ф.Б. Березин рассматривает психическую адаптацию как «процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды» [14]. В тоже время, В.М. Воробьев понимает ее как механизм, возникающий лишь «в результате активного решения задач, связанных с проблемными психическими ситуациями» [17]. Однако, в целом, психическая адаптация рассматривается как целостная многоуровневая структурно-функциональная система, состоящая из взаимозависимых биологических (физиологических), психологических (личностных) и социальных (личностно-средовых) компонентов [14; 15; 29]. Б.Г. Ананьев в своих трудах развивал представление о трех уровнях психической регуляции биологическом, индивидуально-личностном и личностно-средовом [8]. Ф.Б. Березин выделял следующие уровни: *социально-психологический*, *психологический* (особенности личности и актуального психического состояния), *психофизиологический* (интегративные церебральные системы, периферические вегетативно-гуморальные и моторные механизмы, а также уровень органа) [14]. Л.И. Вассерман и М.А. Березин, развивая концепцию Ф.Б. Березина, предлагают трехкомпонентную модель психической адаптации [15]:

- как система, обеспечивающая оптимальное соотношение между психическими и физиологическими адаптационными процессами (психофизиологическая адаптация);



- как система, обеспечивающая сохранение психического гомеостаза и устойчивого целенаправленного поведения (собственно психическая адаптация);
- как система адекватного взаимодействия с социальным окружением (социально-психологическая адаптация) [37].

Таким образом, адаптация человека может быть представлена на разных уровнях, которые находятся в отношениях взаимосвязи и взаимовлияния, но, вне всякого сомнения, имеют свою специфику мобилизации адаптационных ресурсов.

По мнению некоторых отечественных авторов, точки зрения которых придерживаемся и мы, наиболее существенной является проблема личностной (психологической) адаптации, поскольку личность выступает как максимально обобщенная и устойчивая целостность психических свойств и процессов, обнаруживающая себя в самых разных проявлениях активности и в различных социальных условиях [7; 9]. Уровень адаптации, обеспечивающий организацию социального взаимодействия, формирование адекватных межличностных отношений, учет ожиданий окружения и достижение социально значимых целей, относится к социально-психологической адаптации. Социально-психологическая адаптация рассматривается как самостоятельный аспект психической адаптации наряду с собственно психической и психофизиологической. Взаимные влияния особенностей личности, актуального психического состояния и эффективности социального взаимодействия определяют зависимость между психической и социально-психологической адаптацией.

Таким образом, социальная (или социально-психологическая) адаптация понимается как результирующая процессов биологической и психологической адаптации в окружающей среде и представляет собой один из механизмов социализации личности. Она осуществляется на разных уровнях: общества, трудового или учебного коллектива, непосредственного окружения. Конечной целью психобиологической и социальной адаптации является достижение равновесия между индивидуумом и окружающей средой, позволяющего сохранять прежние и развивать новые возможности для удовлетворения потребностей [21].

Особый интерес для работы в выбранной нами сфере адаптации людей с ограниченными физическими возможностями представляет аффективно-динамическая теория адаптации, разработанная И.А. Фурмановым. Согласно данной теории, «в продолжительной кризисной ситуации, когда субъект сталкивается с существующей проблемой, потенциальной или актуальной угрозой удовлетворению основных потребностей, от которой он не может уйти или разрешить её привычным способом, у него возникает чувство страдания». Страдание «побуждает человека предпринять определённые действия для устранения угрозы или изменить своё отношение к объекту, служащему её причиной» [192].

Тяжелая травма или заболевание опорно-двигательного аппарата неизбежно сопровождаются чувством страдания, которое, как аффективный процесс может служить причиной или источником поведения, то есть «фактором, который поддерживает или прекращает возникающие формы поведения» [79]. Это происходит согласно гедонистическому принципу максимизации позитивной аффективности (удовольствия, радости) и минимизации негативной аффективности (страдания). Согласно теории И.А. Фурманова в соответствии с «принципом удовольствия», страдание может вести как к возрастанию активности, увеличению интенсивности внешних реакций с целью удовлетворения потребности, либо может привести к усилению внутренней активности, а именно, к введению механизмов психологической защиты, для уменьшения напряжения. И то и другое может стимулироваться определенными эмоциями, сопровождающими либо реализацию потребности, либо ее сдерживание [192].

В качестве базовых эмоциональных реакций на страдание И.А. Фурманов выделяет эмоции страха и гнева. При этом сложное взаимодействие в триаде «страдание, страх, гнев», по мнению автора, может быть причиной, как адаптивного, так и дезадаптивного поведения. Позитивными последствиями взаимодействия в вышеупомянутой триаде могут стать действия, направленные на преодоление препятствий к удовлетворению потребностей. Дезадаптивность имеет место тогда, когда гнев, происходящий от сильного страдания при повторяющихся попытках обрести утраченный объект удовлетворения потребностей или устранить преграду на пути к нему, ведет к разрушительной агрессии. Вместе с тем, И.А. Фурманов отмечает, что взаимодействие эмоций в данном случае – сложное явление. Оно «может дезорганизовывать те действия, которые привели к возникновению кризисной ситуации или негативного эмоционального состояния, но зато организовывать действия, направленные на уменьшение или устранение неприятных воздействий» [192].

В свою очередь, взаимовлияние страха и гнева может непосредственно сказываться на характере адаптации поведения человека. В частности, при значительном доминировании страха преобладает механизм подавления, направленный на исключения из сознания мыслей или переживания, вызванных негативными эмоциями. Это приводит к формированию подавлено-агрессивного типа поведения. В этом случае адаптация протекает по стратегии пассивного приспособления, когда предпочтение отдается: зависимо-послушному (характеризующемуся сверхконформностью, потребностью в помощи и доверии со стороны окружающих, неуверенностью в себе, неустойчивой самооценкой, подавленной эгоистичностью и агрессивностью) или покорно-застенчивому (характеризующемуся скромностью, повышенным чувством вины, самоуничижением) стилю межличностных отношений с окружающими. В случае относительного паритета страха и гнева может действовать механизм смещения – разрядки накопившихся эмоций на предметы, животных или людей, воспринимаемых как менее опасных для индивида, вместо выражения эмоций на истинные объекты, вызывающие негативные эмоции. Это приводит к формированию пассивно-агрессивного типа поведения [78]. Здесь наиболее распространенной является стратегии адаптивного самоограничения с использованием сотрудничающе-конвенционального (отличающегося стремлением к установлению компромиссов, к сотрудничеству, поиску признания у авторитетных людей, компенсацией вытесненных эгоцентричности и агрессивности за счет повышенного дружелюбия), недоверчиво-скептического (проявляющегося в обидчивости и подозрительности, склонности к критицизму, недовольству окружающими, враждебностью) и ответственно-великодушного (отражающего выраженную готовность помогать и сочувствовать окружающим, гибкую ролевую «палитру», коммуникабельность) стилей. Когда доминирующей эмоцией является гнев, то в таком случае могут наблюдаться открытые агрессивные реакции. Адаптация отличается доминированием процессов активного приспособления и использованием прямолинейно-агрессивного (характеризующегося настойчивостью, несдержанностью, вспыльчивостью, недружелюбием в отношении окружающих, спонтанностью, упорством в достижении цели, практицизмом, чувством враждебности при противодействии и критике в своей адрес), властно-лидирующего (характеризующегося высокой активностью, выраженной мотивацией достижения, тенденцией к доминированию, повышенным уровнем притязаний, нетерпением к критике, ориентацией в основном на собственное мнение, переоценкой собственных возможностей) и независимо-доминирующего (отличающегося уверенной, независимой, соперничающей манерой поведения, самодовольством, нарциссизмом, выраженным чувством собственного превосходства, неадекватно завышенным уровнем притязаний, выраженным чувством соперничества) стилей взаимоотношений с окружающими [82].

В современной отечественной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и овладения с жизненными трудностями. Это и психологическое наполнение введенного Л.Н. Гумилевым понятия пассионарности представителями Санкт-Петербургской психологической школы, и понятие о личностном адаптационном потенциале, определяющем устойчивость человека к экстремальным факторам, предложенное А.Г. Маклаковым, и понятие о личностном потенциале, разрабатываемое Д.А. Леонтьевым на основе синтеза философских идей М.К. Мамардашвили, П. Тиллиха, Э. Фромма и В. Франкла.

Понятие о личностном адаптационном потенциале идет от концепции адаптации и оперирует традиционными для этой научной парадигмы терминами. А.Г. Маклаков считает способность к адаптации не только индивидуальным, но и личностным свойством человека. Адаптация рассматривается им не только как процесс, но и как свойство живой саморегулирующейся системы, состоящее в способности приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям. Адаптационные способности человека зависят от психологических особенностей личности. Именно эти особенности определяют возможности адекватного регулирования физиологических состояний. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность того, что организм человека сохранит нормальную работоспособность и высокую эффективность деятельности при воздействии психогенных факторов внешней среды [110].

Адаптационные способности человека поддаются оценке через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и самого процесса адаптации. Чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации человека и тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым он может приспособиться (Маклаков, 2001). Данные психологические особенности человека составляют его личностный адаптационный потенциал, в который, согласно А.Г. Маклакову, включаются следующие характеристики: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу, самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей, ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих, уровень конфликтности личности, опыт социального общения. Все перечисленные характеристики он считает значимыми при оценке и прогнозе успешности адаптации к трудным и экстремальным ситуациям, а также при оценке скорости восстановления психического равновесия [110].

Д.А. Леонтьев вводит понятие личностного потенциала, как базовой индивидуальной характеристики, стержня личности. Личностный потенциал, согласно Д.А. Леонтьеву, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых им усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни [106].

Одной из специфических форм проявления личностного потенциала – это проблематика преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития. Эти неблагоприятные условия могут быть заданы генетическими особенностями, соматическими заболеваниями, а могут – внешними неблагоприятными условиями. Существуют заведомо неблагоприятные условия для формирования личности, они могут действительно роковым образом влиять на развитие, но их влияние может быть преодолено, опосредовано, прямая связь разорвана за счет введения в эту систему факторов дополнительных измерений, прежде всего самодетерминации на основе личностного потенциала.

Таким образом, проанализировав все вышеизложенные нами подходы можно сказать, что психологическая адаптация – это сложное и неоднозначное понятие, за которым может стоять кратковременный процесс адаптации в контексте поведенческой реакции или поступка, более длительный процесс, характеризующийся как состояние адаптации, и, наконец, динамическая интегральная характеристика личности, в которой представлена способность к приспособлению к изменяющимся условиям [19].

Нарушение равновесия в системе «человек – среда» вызывает напряжение всех адаптационных механизмов и возникает при наличии, по крайней мере, одного из трех факторов:

- при резком изменении условий среды, в результате которого адаптационные механизмы могут оказаться недостаточными, даже если ранее они обеспечивали эффективную адаптацию;
- при существенном преобразовании потребностей и целей индивидуума (даже в относительно стабильной среде);
- при значительном уменьшении физических или психических ресурсов, что может привести к расхождению между значимыми потребностями субъекта и возможностями их удовлетворения [37].

В нашем случае, то есть, когда тяжелая травма или заболевание опорно-двигательного аппарата приводят к нарушению равновесия «человек-среда» при одновременном воздействии всех вышеперечисленных факторов, можно говорить не просто о некотором восстановлении нарушенного равновесия, а о выстраивании взаимоотношений со средой заново. И при этом следует учитывать, что, как и чрезмерное напряжение адаптационных механизмов, так и нерациональное использование имеющегося потенциала приводит к нарушению нормального функционирования организма, и может в итоге привести к ухудшению физического состояния и психического здоровья.

В соответствии с концепцией Ф.Б. Березина, конечная цель психической адаптации – оптимальный уровень приспособления индивида к реальным условиям жизнедеятельности с сохранением здоровья в его субъективной ценности [24]. Одним из критериев прогностической успешности адаптации является соответствие адаптационного потенциала личности требованиям динамично меняющихся условий среды. Адаптацию нельзя считать эффективной, по мнению Ф.Б. Березина, если чрезмерное напряжение адаптационных механизмов приводит к нарушению нормального функционирования организма, к нарушению физического (или психического) здоровья. Адаптированность личности среди прочих условий тесно связана с устойчивостью к фрустрирующим ситуациям, способностью к преодолению стрессогенных воздействий на основе личностных ресурсов и социального опыта, а также способностью интериоризировать опыт других и социальную поддержку. Динамической характеристикой, которая в совокупности с внутренними индивидуально-личностными ресурсами отражает адаптационный потенциал личности, в данном случае является совладающее поведение. По мнению М. Перре и В.А. Абабкова, в условиях обычного ежедневного функционирования личность прибегает к самым разнообразным стратегиям и тактикам поведения, целью которого является достижение баланса между требованиями среды и внутренними потребностями и смыслами самой личности [36]. Это по существу и есть гармоничная адаптация, отражение психологического здоровья личности – соответствие функционирования в социальной среде внутренним потребностям и жизненному замыслу личности; соответствие требований среды ее психологическим возможностям и ресурсам.

При достаточной эффективности адаптационного процесса достигается психический гомеостаз, обеспечивающий ощущение психического комфорта и реализацию целесообразного поведения. Однако этот эффект психической адаптации, по мнению некоторых авторов, недостаточен для суждения о качестве адаптационного процесса.

Расширяя адаптационные возможности, стресс, особенно длительно существующий, может привести к постепенному истощению адаптационных и компенсаторных механизмов личности, нарушению психической адаптации. Очевидно, что эффективность психической адаптации нельзя рассматривать независимо от того, какие физиологические сдвиги влечет за собой напряженность ее механизмов. Ф.Б. Березин в данном случае обращает внимание на физиологическую цену успешности. Напряженность адаптационных механизмов в динамично меняющихся условиях имеет двоякое значение. С одной стороны, она представляет собой цену, которую организм платит за эффективное функционирование, за поддержание оптимальных форм адаптации. С другой стороны, состояние эмоционального напряжения может повышать риск возникновения патологических сдвигов, клинически выраженных нарушений адаптации и соответственно увеличивать группу риска, для которой рассматриваемое напряжение (в силу генетически или онтогенетически обусловленной предрасположенности) представляет собой *форму донозологических нарушений* [78].

В ситуации неэффективности адаптационных механизмов и недостаточности ресурсов возникает состояние дезадаптации, под которым понимают снижение адаптационных возможностей человека в условиях среды жизнедеятельности или в определенных стрессогенных ситуациях. Дезадаптация наступает также в результате длительно действующих раздражителей, превосходящих пороги приспособительных возможностей (адаптационного ресурса) организма. Ю.А. Александровский (1976, 1993, 2000) вводит понятие «барьер психической адаптации», указывая, что *адаптационный барьер* – это условная граница параметров внешней среды, в том числе и социальной, за которыми адекватная адаптация невозможна. Барьер психической адаптации объединяет все потенциальные возможности осуществления человеком адекватной и целенаправленной психической деятельности. Характеристики адаптационного барьера строго индивидуальны и, по мнению Александровского, зависят как от биологических факторов среды и конституционального типа человека, так и от социальных факторов и индивидуально-психологических особенностей личности, определяющих ее адаптационные возможности. Его уровень постоянно колеблется и в экстремальных условиях приближается к индивидуальной критической величине, когда человек использует все резервные психические возможности. Прорыв адаптационного барьера может происходить на разных уровнях личностной организации: биологическом (вегето-висцеральном), психологическом (эмоциональном, мотивационном) или социальном. Как известно, в условиях напряженности физиологические показатели приобретают большую зависимость от психологических особенностей личности. К таким личностным образованиям относятся самооценка личности, система ценностей и др.

Как правило, период физического и психологического восстановления после травмы затягивается на долгие месяцы и даже годы. При этом неадекватные попытки компенсировать затяжной стресс, сопровождающий тяжелую травму или заболевание опорно-двигательного аппарата, посредством неконструктивных механизмов психологической защиты «могут выражаться, в более интенсивном употреблении алкоголя, повышении ежедневных норм курения, избыточном приеме пищи и т.д. Нередко люди пытаются снизить повышенный уровень стресса за счет агрессивных импульсов, «выплескивая» негативные эмоции на других людей» [6]. Данное состояние часто становится «нормой» для тех, кто не смог совладать с создавшейся ситуацией, адекватно воспринять и *пережить* изменения в жизни, неизбежно сопровождающие такую травму.

Всю нашу жизнь можно представить чередой сменяющих друг друга переживаний. Человеку, утратившему в результате тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата огромное количество возможностей, для того, чтобы успешно адаптироваться в новых условиях, необходимо пережить события, обстоятельства и из-

менения своей жизни, порожденные травмой. Причем сделать это он может только сам. Никто за него этого сделать не может, «как не может самый искушенный учитель понять за своего ученика объясняемый материал» [79]. Но, несмотря на то, что совладать с ситуацией человеку придется в итоге самому, все же следует иметь ввиду, что процессом переживания травмированного можно в какой-то мере управлять – стимулировать его, организовать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности – или, по крайней мере, не шел патологическим или социально неприемлемым путем (алкоголизм, невротизация, психопатизация, самоубийство, преступление и т.д.) [53]. Для оказания эффективной психологической помощи человеку, получившему тяжелую травму, необходимо в первую очередь разобраться, что же собой представляет процесс переживания.

Проблемы психологии переживания впервые рассматривались в отечественной психологии Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым. С.Л. Рубинштейн считал, что «переживания человека – это субъективная сторона его реальной жизни, субъективный аспект жизненного пути личности» [8]. Л.С. Выготский и Б.М. Теплов рассматривали переживание как «клеточку сознания... единицу психологии», представляющую собой «единство аффекта и интеллекта» [94].

Особое место в психологической литературе по переживанию занимают работы Ф.В. Бассина [10], с именем которого в советской психологии 70-х годов ассоциируются проблематика «значащих переживаний» (термин Бассина) и попытка представить их как «преимущественный предмет психологии» [10]. Главное в работах Ф.В. Бассина заключается, в наметившемся, хотя явно не сформулированном переводе к «экономической» точке зрения на переживание, т.е. к усмотрению за поверхностью феноменально ощущаемого потока переживания прелываемой им работы, производящей реальные и жизненно важные, значимые изменения сознания человека [17].

В своей монографии С.В. Духновский представляет переживание как динамическую смену состояний и настроений. Глубина, острота и динамика переживания определяется как внешними условиями – природными, физическими, социальными, так и психологической устойчивостью личности [31].

С.В. Духновский выделяет ряд функций переживания. К ним относятся:

1. Организационная функция – благодаря переживанию происходит определенным образом организация бытия и «тогда что-то случается», т.е. осуществляется как событие в жизни человека. В процессе переживания посредством состояний происходит организация психических процессов. Психические состояния в процессе переживания обеспечивают фон психических процессов и влияют на их протекание.

2. Интегрирующая функция переживания и состояний способствует устойчивой взаимозависимости психических процессов и психологических свойств, а также формирования единства психического, его целостности. Вследствие этого образуется соответствующая психологическая структура, включающая свойства-состояния-процессы, в едином процессе переживания, необходимом для эффективного функционирования человека.

3. Функция дифференциации переживания и психических состояний. Она определяет величину, частоту, устойчивость, выборочность и другие параметры связей психических состояний с процессами и свойствами в переживании. Благодаря этому появляется возможность дифференциации и самих переживаний.

4. Регуляторная функция переживания. Складывается в процессе развития личности, и выражается в расширении круга приемов и способов произвольной регуляции психических состояний и настроений. Посредством этой функции обеспечивается уравновешенность субъекта с социальной и предметной средой.

5. Интегрирующая функция переживания тесным образом связана с регуляторной и с формированием и закреплением психологической структуры личности [57].

Помимо этих общих функций С.В. Духновский в зависимости от формы переживания и его результативного выражения выделяет ряд специфических функций переживания. Из этих функций особый интерес представляет функция «второго рождения» человека. Суть ее в том, что человек – это существо, возникающее вторым рождением. И оно уже не случайно: если это происходит, то не случайно, а в той мере, в какой трансцендируются или преодолеваются при этом эмпирические обстоятельства. «Человек как личность, как Человек рождается в переживании» [83].

Л.В. Куликов считает что переживание, и особенно его эффективность и качество в плане воздействия и влияния на личность, будет определяться психологической устойчивостью личности. Переживание внутриличностных и межличностных конфликтов, кризисов и различных жизненных драм, с одной стороны, будет зависеть от психологической устойчивости личности, а с другой – будет развивать, формировать ее, обеспечивая человеку внутреннюю гармонию, ровное настроение [121].

В психологической устойчивости, как качестве личности, по мнению Л.В. Куликова объединен целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых явлений. Автор выделяет три аспекта психологической устойчивости:

- стойкость, стабильность – это способность противостоять трудностям, сохранять веру в критических ситуациях, а также постоянный, достаточно высокий уровень настроения;
- уравновешенность – соразмерность силы реагирования, активности поведения силе раздражителя, значению события (величине положительных или отрицательных последствий, к которым оно может привести);
- сопротивляемость (резистентность) – способность к противостоянию тому, что ограничивает свободу поведения, свободу выбора [132].

Таким образом, психологическая устойчивость – это «качество личности, отдельными аспектами которого являются стойкость, уравновешенность, сопротивляемость. Оно позволяет личности противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях» [122]. При этом успешность противостояния трудностям, а также сохранение здоровья и психологического благополучия будут определяться переживанием этих событий (ситуаций) человеком.

Многими исследователями подчеркивается связь между переживанием и психологической устойчивостью. По мнению Л.В. Куликова, с одной стороны, психологическая устойчивость определяет особенности переживания человеком различных жизненных – экзистенциальных ситуаций (которые могут быть разных модальностей – от негативных, экстремальных, до положительных), а с другой, – переживание определяет и формирует психологическую устойчивость личности, поэтому факторы психологической устойчивости личности, выделенные Л.В. Куликовым, значимы и в отношении переживания [9, с. 72].

Наиболее существенными факторами, оказывающими влияние на процесс переживания, выступают личностные факторы:

- оптимистическое, активное отношение к жизненной ситуации в целом;
- философское (ироничное) отношение к трудным ситуациям;
- уверенность, независимость в отношениях с другими людьми;
- терпимость к другим;
- чувство общности – социальной принадлежности;
- согласованность Я-воспринимаемого и Я-желаемого (Я-реального и Я-идеального);

- вера (в разных ее формах – вера в достижимость поставленных целей, религиозная вера, вера в общие цели);
- экзистенциальная определенность – понимание, ощущение смысла жизни, осмысленность деятельности и поведения;
- установка на то, что ты можешь распоряжаться своей жизнью;
- доминирование стеничных позитивных эмоций;
- понимание жизненной ситуации и возможность ее прогнозировать;
- рациональные суждения в интерпретации жизненной ситуации (отсутствие иррациональных суждений);
- структурированный опыт преодоления трудных ситуаций;
- использование эффективных способов преодоления трудностей [9, с. 72].

Помимо этого на процесс переживания оказывают влияние так же факторы социальной среды:

- факторы, поддерживающие самооценку;
- условия, способствующие самореализации;
- условия, способствующие адаптации;
- психологическая поддержка социального окружения [9, с. 73].

Значимость этой группы факторов в процессе переживания человека после травмы определяется спецификой тяжелой травмы опорно-двигательного аппарата, которая заключается в том, что человек становится очень зависимым (зачастую полностью) от своего окружения. И хотя некоторыми исследователями подчеркивается всего лишь вспомогательная, поддерживающая роль социальных факторов для процесса переживания, тем не менее, учитывая специфику ситуации, можно предположить, что они оказывают гораздо большее влияние на процессы успешного переживания. Уже только потому, что травмированному приходится заново выстраивать отношения со своей социальной средой. И окружение может при этом оказывать как очень сильное положительное, так и отрицательное влияние.

Как личностные, так и социальные факторы являются внутренними ресурсами, обеспечивающими эффективность переживания. При этом полюсами переживания будет выступать преодоление, с одной стороны, и псевдопреодоление – с другой [13, с. 87].

Переживания могут быть как позитивными, так и негативными. Позитивное переживание понимается как средство, повышающее адаптивные возможности субъекта; как реалистическое, гибкое, большей частью осознаваемое, активное, включающее в себя произвольный выбор. Такое переживание ведет к развитию, самоактуализации, становлению личности и её бытия. Оно предполагает использование внутренних личностных ресурсов человека и связано с психологической устойчивостью личности. Такое переживание приводит к внутренней гармонии, высокой работоспособности, полноценному психическому здоровью.

Негативное переживание выступает как ригидное, автоматическое, вынужденное, произвольное, действующее не реалистически, без учета целостной ситуации и долгосрочной перспективы. В этом случае происходит дезинтеграция личности – «потеря организующей роли высшего уровня психики в регуляции поведения и деятельности, распад иерархии жизненных смыслов, ценностей, мотивов, целей» [13, с. 87].

Во многих описаниях процессов переживания их главной целью считается достижение непротиворечивости и целостности внутреннего мира [7, с. 20]. В изучении проблем психологической адаптации человека с тяжелой травмой или заболеванием опорно-двигательного аппарата особый интерес представляет, по нашему мнению, подход Ф.Е. Василюка поскольку в качестве объекта своего исследования он избрал процессы, с помощью которых человек преодолевает жизненные критические ситуации. Основ-



ной целью его исследований являлось установление закономерностей, которым подчиняются процессы переживания подобных ситуаций [14, с. 20].

Термин «переживание» используется Ф.Е. Василюком не в привычном для научной психологии смысле, как непосредственная, чаще всего эмоциональная, форма данности субъекту содержания его сознания, а для обозначения особой внутренней деятельности, внутренней работы, с помощью которой человеку удастся перенести те или иные (обычно тяжелые) жизненные события и положения, восстановить утраченное душевное равновесие, словом, справиться с критической ситуацией [7, с. 18].

Ф.Е. Василюк представляет переживание в качестве механизма функционирования ценностно-смысловой сферы, которое выступает как деятельность, направленная на образование личностных смыслов. За счет переживания происходит перестройка психологического мира человека, установление соответствия между сознанием и бытием, повышение осмысленности деятельности [11, с. 68].

В процессе переживания человеком после травмы новых условий жизнедеятельности можно наблюдать применение большого количества средств и стратегий, постепенно сменяющих друг друга. Несмотря на большие вариации в этой смене многими исследователями были выявлены особые закономерности. Например, М. Махони постулирует, что люди могут лучше адаптироваться к жизни, если они систематически используют последовательность процедур для нахождения решения, примерно так, как это делает ученый или инженер. Этими процедурами являются:

- 1) спецификация проблем,
- 2) сбор информации,
- 3) идентификация причин или ситуативных паттернов,
- 4) анализ вариантов выбора,
- 5) сужение числа этих вариантов и их апробирование,
- 6) сравнение результатов,
- 7) расширение и пересмотр вариантов на основе полученных результатов [171].

Д. Гамбург и Дж. Адаме, анализируя совладание с соматическим заболеванием, выявили следующую закономерность смены фаз переживания: «Сначала это попытки снизить значение события. Во время этой острой фазы наблюдаются тенденции к отрицанию природы заболевания, его серьезности и вероятных последствий» [7, с. 29]. И в случае тяжелой травмы на начальном этапе эта позиция может рассматриваться как естественная, так как травмированный не имел ранее подобного опыта. Для того чтобы предохранить психику от травмирующих переживаний на данном этапе во всю мощь включаются механизмы психологической защиты. И на этом этапе человек искренне верит, что он встанет и пойдет, то есть вернется к своему обычному образу жизни, буквально через несколько дней, или максимум через пару недель.

Постепенно на смену фазе «защитного избегания» рано или поздно приходит другая, когда люди после травмы не отворачиваются от действительных условий заболевания, ищут информацию о факторах, способствующих излечению, принимают вероятность долговременных ограничений. Этот переход от отрицания к признанию обычно совершается не одномоментно, а за счет целого ряда приближений, в результате которых больной приходит к полному пониманию своей ситуации. Но отрицание может быть и второй фазой процесса, означая патологическое развитие переживания [7, с. 29]. Задача психолога на данном этапе – оптимизировать процесс осознания и полного понимания сложившейся ситуации человеком после травмы.

Таким образом, для того, чтобы успешно адаптироваться в новых условиях, возникающих в результате тяжелых травматических событий, человеку необходимо **пережить** эти события, обстоятельства и изменения своей жизни. Эффективность переживания обеспечивается внутренними ресурсами, которые содержатся как в лично-

стных, так и в социальных факторах. В работах отечественных исследователей (Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк) понятие «переживание» используется для обозначения особой внутренней деятельности, внутренней работы, с помощью которой человеку удается перенести те или иные (обычно тяжелые) жизненные события.

В зарубежной психологии проблема переживания активно изучается в рамках исследования процессов психологической защиты, компенсации, совладающего поведения. Изучение поведения человека в стрессовых ситуациях привело к выявлению механизмов совладания, или копинг-механизмов, определяющих успешную или неуспешную адаптацию.

Проблема совладания («копинга») личности с трудными жизненными ситуациями стала активно разрабатываться, прежде всего, в зарубежной психологии во второй половине XX в. Понятие «coping» происходит от английского «cope» (преодолевать, совладать). В российской психологической литературе его переводят, как адаптивное «совладающее поведение» или «психологическое преодоление». Можно отметить, что согласно словарю Владимира Даля, слово «совладание» происходит от старорусского «лад» (ладить) и означает справляться, привести в порядок, подчинить себе. Образно говоря, «совладать с ситуацией» – значит подчинить себе обстоятельства, сладить с ними [34]. На сегодняшний день понятие «совладающее поведение» (coping behavior) является одним из центральных понятий в сфере психологии стресса и адаптации. Главной особенностью совладающего поведения является то, что оно позволяет субъекту в трудной жизненной ситуации обеспечивать, как поддержание физического и психологического здоровья и благополучия, так и способствовать их разрушению.

Многими исследователями под механизмами совладания понимаются «как поведенческие усилия, так и внутриспсихические усилия по разрешению внешних и внутренних требований, а также возникающих между ними конфликтов (т.е. попытки их разрешения, редукции или усиления по созданию терпимого отношения к этим конфликтам), которые требуют напряжения сил или даже превышают эти силы» [3, с. 7]. Другие авторы подчеркивают, что «не все, что в самом широком смысле служит решению проблемы или адаптации, можно назвать совладанием; о нем можно говорить только тогда, когда:

во-первых, умения и навыки, включая таковые и по ориентации, подвергаются серьезному испытанию,

во-вторых, когда нет готовых решений или их невозможно использовать,

в-третьих, когда ситуации или проблемы однозначно не заструктурированы и (или) трудно определить уместность принимаемых решений, и, наконец, когда невозможно предсказать последствия действий» [37].

С.К. Нартова-Бочавер выделила следующие характеристики механизмов совладания:

- 1) ориентированность или локус копинга (на проблему или на себя);
- 2) область психического, в которой разворачивается преодоление (внешняя деятельность, представления или чувства);
- 3) эффективность (приносит желаемый результат по разрешению затруднений или нет);
- 4) временная протяженность полученного эффекта (разрешается ли ситуация радикально или требует возврата к ней);
- 5) ситуации, провоцирующие копинг-поведение (кризисные или повседневные) [120].

С самого начала использования понятия «копинг» многие авторы указывают на тесную взаимосвязь содержания данного понятия с понятием «механизмы психологической защиты». Напомним, что термин «защита» впервые появился в работах З. Фрейда для обозначения «всех приемов, которые Я использует в конфликте и которые могут

привести к неврозу». По первоначальным представлениям, психологические защиты являются врожденными и выступают как средство разрешения конфликта между сознанием и бессознательным. Цель защиты заключается, по словам Фрейда, в ослаблении интрапсихического конфликта (напряжения, беспокойства), обусловленного противоречием между инстинктивными импульсами бессознательного и интериоризированными требованиями внешней среды, возникающими в результате социального взаимодействия [89]. Неспособность личности разрешить «внутренний конфликт» вызывает рост внутреннего напряжения. В такие моменты активизируются специальные психологические механизмы защиты, которые ограждают сознание индивидуума от неприятных, травмирующих переживаний. Впоследствии защитные механизмы стали рассматриваться как функции «Я» – при угрозе целостности личности именно защитные механизмы отвечают за ее интеграцию и приспособление к реальным обстоятельствам. По словам А. Фрейда, в отдельные периоды жизни и в соответствии со своей собственной конкретной структурой индивидуальное Я выбирает то один, то другой способ защиты и может использовать его как в своем конфликте с инстинктами, так и в защите от высвобождения аффекта [67]. А. Фрейд расширила представления о защите, более того, она сделала попытку обобщить и систематизировать знания о механизмах психологической защиты. Она указывала, что защитные механизмы предотвращают дезорганизацию и распад поведения, поддерживают психический гомеостаз личности. По ее мнению, набор защитных механизмов индивидуален и характеризует уровень адаптированности личности. Среди отечественных исследователей наибольший вклад в разработку проблемы психологической защиты внес Ф.В. Бассин. Он подчеркивал, что главное в защите сознания от дезорганизующих его влияний психической травмы – это понижение субъективной значимости травмирующего фактора. По мнению автора, основным в психологической защите является перестройка системы установок, направленная на устранение чрезмерного эмоционального напряжения и предотвращающая дезорганизацию поведения [13; 39]. В современном представлении защитные механизмы представляют собой продукты развития и научения, действующие в подсознании, они запускаются в ситуации конфликта, фрустрации, стресса [39]. Единой классификации механизмов психологической защиты не существует, хотя имеется множество попыток их группировки по различным основаниям.

До сих пор не утихают споры по поводу содержания понятий «копинг» и «механизмы психологической защиты» и критериев различения в их понимании. Одни авторы считают психологическую защиту своеобразным «интрапсихическим копингом», или «механизмом совладания с внутренней тревогой»; другие авторы относят копинг к внешним, поведенческим проявлениям механизмов психологической защиты [2; 47; 70; 75; 81; 82].

Первоначально термин «совладание со стрессом», или «копинг», использовали для описания некоторых механизмов психологической защиты. Отличительной особенностью данного подхода являлось рассмотрение совладания с позиций жизненной истории и развития личности и соотнесение его со способом, которым личность управляет своими эмоциональными состояниями при возникновении психического дискомфорта. Именно бессознательные выученные механизмы защиты отвечают за регуляцию эмоционального состояния и направлены на сохранение психического гомеостаза и целостности личности от повреждающего влияния внешних воздействий. У многих психоаналитически ориентированных исследователей понимание защиты приближается к пониманию преодоления как стиля защиты. G. Vaillant относит «зрелые» механизмы защиты, такие как альтруизм, супрессия, антиципация и юмор, к зрелому адаптивному стилю, проявляющемуся в удовлетворительном разрешении конфликтов. Автор указывает на то, что с годами зрелые механизмы защиты используются все чаще, тем самым

подтверждая произвольный характер и сознательный выбор стратегий реагирования на стресс [226].

Со временем вследствие близости понятий копинга и механизмов психологической защиты возникла необходимость их разграничения. Эта необходимость возникла вследствие того, что в условиях стресса данные механизмы (психологические защиты и копинг-механизмы) при выполнении определенной роли в одной и той же ситуации могут приводить к диаметрально противоположным результатам в процессе психологической адаптации человека. Следует учитывать, что механизмы психологической защиты могут играть сразу две различные по направленности роли. С одной стороны механизмы психологической защиты являются адаптивными и предохраняют сознание человека от болезненных чувств и воспоминаний, но, в тоже время защиты создают определенные препятствия, *сопротивление* переработке психотравмирующего содержания переживаний, что может негативным образом сказаться на процессе адаптации. В тоже время и процессы совладания (копинг-механизмы) могут являться частью эмоциональной реакции, от которой зависит сохранение эмоционального равновесия. Но, существенное различие здесь заключается в том, что они направлены на уменьшение, устранение или удаление воздействия стрессора только на начальном этапе. На этом этапе осуществляется вторичная оценка последнего и результатом вторичной оценки становится один из трех возможных типов стратегии совладания:

- непосредственные активные поступки индивида с целью уменьшения или устранения опасности (нападение или бегство, восторг или любовное наслаждение);
- косвенная или мыслительная форма без прямого воздействия, невозможного из-за внутреннего или внешнего торможения, например вытеснение («это меня не касается»), переоценка («это не так уж и опасно»), подавление, переключение на другую форму активности, изменение направления эмоции с целью ее нейтрализации и т.д.;
- совладание без эмоций, когда угроза личности не оценивается как реальная (соприкосновение со средствами транспорта, бытовой техникой, повседневными опасностями, которых мы успешно избегаем) [28].

Критерии различения понятий копинг-механизмов и механизмов психологической защиты были предложены N. Наан (1974). По мнению автора, копинг представляет собой динамический «параметр», использующийся индивидом сознательно и направленный на активное изменение ситуации. В отличие от копинга, механизмы психологической защиты являются статичным «параметром», реализующим пассивные механизмы, зависящие от интрапсихической деятельности и направленные на смягчение психического дискомфорта. Психологическая защита допускает также скрытые влечения и способствует процессу ожидания, при котором тревога может быть преодолена и без обязательного решения проблемы. N. Наан характеризует процессы совладания как целенаправленные, гибкие и адекватные реальности адаптивные действия, а защитные процессы она понимает как навязанные, ригидные и искажающие реальность [71]. Данное мнение согласуется с точкой зрения Р. Лазаруса и С. Фолькман (1966, 1984), которые рассматривают психологическую защиту как пассивную форму копинг-поведения, а защитные механизмы как временные интрапсихические способы преодоления стресса, предназначенные для снижения эмоционального напряжения до того, как ситуация изменится.

Известны попытки совместить сосуществование понятий «копинг» и «защита» по разным признакам (критериям): уровень осознания, уровень произвольности, время появления в онтогенезе, характер и направление действия [75; 76]. Правда некоторые исследователи, такие как В.А. Ташлыков (1984), В.С. Роттенберг (1984), Ф.Е. Васильюк (1984), И.Д. Стойков (1986) и др., считают психологическую защиту однозначно непродуктивным, вредоносным средством решения внутренне-внешнего конфликта. Среди ученых этого направления популярна идея о том, что защитные механизмы ограни-

чивают оптимальное развитие личности, ее так называемую «собственную активность», «активный поиск», «выход на новый уровень регуляции и взаимодействия с миром» [39]. По мнению В.А. Ташлыкова (1990), с помощью механизмов психологической защиты «Я» стремится удерживать систему отношений в устойчивом положении. Посредством же активных копинг-механизмов «Я» стремится вывести систему отношений из состояния жестко фиксированного равновесия с тем, чтобы перевести ее на новый уровень функционирования, расширяющий возможности совладания с трудностями [47].

Таким образом, механизмы психологической защиты обеспечивают регулятивную систему стабилизации личности, направленную прежде всего на уменьшение тревоги, неизбежно возникающей при осознании конфликта или препятствии к самореализации. В широком психологическом контексте психологическая защита включается при возникновении негативных, психотравмирующих переживаний и во многом определяет поведение личности, устраняя психический дискомфорт и тревожное напряжение. По своим проявлениям она является формой бессознательной психической активности, формирующейся в онтогенезе на основе взаимодействия типологических свойств с индивидуальным, конкретно-историческим опытом развития личности в определенной социальной среде и культуре [31; 39]. С помощью механизмов психологической защиты «Я» пациента стремится удерживать систему отношений в устойчивом положении. Происходит ослабление эмоционального конфликта и стабилизация позитивной Я-концепции (Соколова Е.Т., 1989) [45].

В свою очередь, Ф.Б. Березин указывал, что в ситуациях неопределенности происходит интенсификация поиска наиболее адекватных форм поведения, т.е. усиление поисковой активности. В результате включения психологических защит эффективность поисковой активности (т.е. адаптивность поведения) будет зависеть от характера и выраженности защит. Если психологические защиты, обеспечивающие реориентацию личности по отношению к среде, способствуют адекватной ориентации поиска, то возрастает роль поисковой активности. Если же внутриспсихическая реорганизация оказывается неадекватной, она может способствовать нарушению психической адаптации. Характер поисковой активности, по мнению Березина, зависит от преобладающего механизма интрапсихической адаптации [14]. Совладающее со стрессом поведение он относит к аллопсихической адаптации. В зарубежных источниках также рассматривается соотношение между психологической защитой и совладающим поведением в терминах «аллопсихической» (alloplastic) и «интрапсихической» (autoplastic) адаптации [80].

В целом, в отечественной литературе механизмы психологической защиты и механизмы совладания (копинг-поведение) рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов индивида [2; 38; 41; 47]. По мнению Б.Д. Карвасарского (1990), процессы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, в то время как процессы компенсации и особенно защиты направлены на смягчение психического дискомфорта [38]. Е.И. Чехлатый (1994) считает, что отличие механизмов совладания от механизмов психологической защиты в том, что первые используются индивидом сознательно, а вторые – неосознаваемы и пассивны [52]. На сегодняшний день при постановке психотерапевтических задач принято объединять защитные механизмы и копинг-механизмы в целостную систему адаптивных реакций личности [38].

Л.И. Вассерман и соавт. [14] рассматривает механизмы совладания (копинг-поведение) и механизмы психологической защиты как способы адаптации к стрессовой ситуации, где копинг-поведение определяется как стратегия действия личности, направленная на устранение или переоценку ситуации психологической угрозы. Механизмы психологической защиты направлены на ослабление психического дискомфорта.

Для разграничения механизмов психологической защиты (МПЗ) и механизмов совладания была предложена следующая схема анализа:

- 1) МПЗ не приспособлены к требованиям ситуации, а техники эмоционального самоконтроля (копинг-поведение) являются пластичными и приспособлены к ситуации;
- 2) МПЗ направлены на возможно более быстрое уменьшение возникшего эмоционального напряжения, а используя техники самоконтроля человек, напротив, часто сам причиняет себе мучения (антигедонистический характер техник самоконтроля);
- 3) МПЗ создают возможность только разового снижения напряжения (принцип действия – «здесь и сейчас»), тогда как механизмы совладания рассчитаны на перспективу;
- 4) МПЗ приводят к искажению восприятия действительности и самого себя, механизмы самоконтроля связаны с реалистическим восприятием, а также со способностью к объективному отношению к самому себе [14].

В отличие от копинг-стратегий, защитные механизмы характеризуют неосознаваемый уровень реагирования.

Таким образом, в результате сравнительного анализа нами были выявлены следующие отличительные особенности механизмов психологической защиты и механизмов совладания (таблица 1).

Таблица 1 – Отличительные особенности МПЗ и копинг-механизмов

<b>Механизмы психологической защиты (МПЗ)</b>	<b>Механизмы совладания (копинг-механизмы)</b>
Направлены на смягчение психического дискомфорта, без изменения ситуации.	Направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей.
Создают возможность только разового снижения напряжения.	Рассчитаны на перспективу.
Неосознаваемы и пассивны.	Используются личностью сознательно.
Направлены на возможно максимально быстрое уменьшение возникшего эмоционального напряжения.	Задействовав механизмы совладания человек, напротив, часто сам причиняет себе мучения (антигедонистический характер техник самоконтроля).
Ограничивают оптимальное развитие личности, ее так называемую собственную активность.	Обеспечивают выход на новый уровень регуляции и взаимодействия с миром.
Приводят к искажению восприятия действительности и самого себя.	Связаны с реалистическим восприятием, а также со способностью к объективному отношению к самому себе.

Термин «coping» начал активно использоваться в американской психологии еще в начале 60-х годов для изучения поведения личности в стрессовых ситуациях. Эти исследования, в свою очередь, стали частью массивного когнитивного движения, которое начало формироваться в 60-е годы работами I. Jams (1958), M. Arnold (1960), D. Mechanic (1962), L. Murphy (1962), J. Rotter (1966), R. Lazarus, (1966).

В настоящее время выделяют несколько подходов к толкованию понятия «coping». Первый, наиболее ранний подход, развиваемый прежде всего в работах представителя психоаналитического направления N. Naan (1965, 1974), трактует его в терминах динамики «Эго» как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления психического напряжения. Второй подход определяет coping в терминах черт личности (диспозиционные концепции копинга) – как относительно постоян-

ную предрасположенность индивидуума, устойчивый стиль реагирования на стрессовые события определенным образом [70; 71]. Приверженцы данного подхода утверждают, что выбор определенных копинг-стратегий на протяжении всей жизни является достаточно стабильной характеристикой, мало зависящей от типа стрессора. Однако поскольку стабильность рассматриваемых способов очень редко подтверждается эмпирическими данными, это понимание также не обрело большой поддержки среди исследователей. И, наконец, согласно третьему подходу, разработанному R. Lazarus и

S. Folkman (1984, 1987), coping понимается как динамический процесс и рассматривается как когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса (транзакционный подход, или ситуационный) [76; 77].

Концепция «копинга» детально разработанная Р. Лазарусом и С. Фолкман в рамках транзактной модели стресса, утверждает, что стресс и переживаемые эмоции являются результатом взаимодействия средовых процессов и человека. Относительный смысл эмоции (угроза, потеря, брошенный вызов, выгода) зависит как от контекста, так и от оценки ситуации человеком и взаимодействия этих двух факторов, так называемого «потока действий и реакций» [61, с. 10].

Индивидуальная когнитивная оценка определяет количество стресса, генерированного событием или ситуацией. Первый шаг в процессе когнитивной оценки представлен «поляризующим фильтром», который может усилить или ослабить значимость события. Одни и те же события жизни могут иметь различную стрессовую нагрузку в зависимости от их субъективной оценки [89].

Идея о том, что человек *конструирует* результат формирования эмоциональной и поведенческой реакции имеет давние традиции в западной научной мысли. Еще около двух тысяч лет назад древнеримский философ Эпиктет заявил, что «люди беспокоены не вещами, а представлениями, которые они получают от вещей». Пожалуй, единственное, что являлось новым, это упорная борьба бихевиористской психологии за прошлые приблизительно 75 лет за то, чтобы продемонстрировать, что изучение внутренних психических событий не является необходимым или даже является не научным (Боллс, 1974).

Понятие «оценка» в области изучения психологического стресса стало использоваться многими авторами уже достаточно давно (Barber & Coules, 1959; Fritz & Mathewson, 1957; Janis, 1951; Shannon & Isbell, 1963; Wallace, 1956; Withey, 1962), хотя в основном данное понятие использовалось бессистемно, формально или косвенно. Например, как было заявлено непосредственно в работе Гринкер и Шпигеля (1945), которые писали, что «*оценка* ситуации требует умственной деятельности, вовлекая суждение, распознавание, и выбор деятельности, базируемой в значительной степени на прошлом опыте» [217].

Первой, кто сделал попытку систематической обработки понятия «оценка» в академической психологии, была М.В. Arnold (1960, 1970). Она писала об оценке, как о когнитивной детерминанте эмоции, охарактеризовав ее как быстрый, интуитивно понятный процесс, который происходит автоматически, в отличие от медленного, более абстрактного рефлексивного мышления. По ее мнению, «она [оценка] происходит безотлагательно и непреднамеренно. Если мы видим, что кто-то пытается уколоть нас пальцем в глаз, мы избегаем угрозы немедленно, даже при том, что мы можем быть уверены, что этот человек не имеет намерения повредить нам или даже дотронуться до нас. Прежде, чем мы можем сделать такой мгновенный ответ, мы, должно быть, оцениваем, так или иначе то, что острый палец может повредить наш глаз. Так как данное движение является немедленным, невольным, или даже идти вразрез с нашим знанием, эта оценка возможного вреда должна быть так же немедленной» (1960). И, хотя в данном случае можно согласиться, что оценка определяет эмоцию, и что эмоциональная

реакция может быть немедленной, особенно в ответ на сильные слуховые или зрительные раздражители, или даже в ответ на более тонкие или абстрактные сигналы, такие как выражение лица, в дальнейших исследованиях акцент ставился на более сложной, связанной со значением когнитивной деятельности. Оценки идут дальше непосредственных и непреднамеренных познавательно-эмоциональных ответов. Пожарная тревога, например, является громким слуховым стимулом, который вызывает автоматическое и мгновенное пробуждение (страх). Однако, услышав громкую пожарную сигнализацию в здании, если мы не запаникуем, мы, вероятно, в дальнейшем посмотрим, насколько реальна воспринимаемая опасность на самом деле, если есть время, мы локализуем опасность, оценим ее возможности и, прежде всего, подумаем, как мы могли бы справиться с ней. Новые вводные данные и обращение мысли к исходной оценке угрозы, подтверждающие ее, увеличивая ее, либо снижая, в зависимости от дальнейшей оценки того, что происходит, и что мы можем сделать. Короче говоря, начальный момент страха, испытанного от звука тревоги, начинает целую цепь познавательных процессов, часть которых простирается в течение длинного промежутка времени и включает сложные мысли, действия, и реакции, которые делают возможным точно настроенные и последовательные адаптационные реакции. Непосредственная, интуитивная оценка, такая о которой говорит Arnold, не исключает высокого уровня когнитивной деятельности с самого начала [217].

В психологии также существуют давние традиции, которые подчеркивают важность субъективного смысла в любой ситуации. Мюррей (1938), например, различал между свойствами объектов окружающей среды, раскрытые через объективное исследование (*alpha-pers*) и значение этих объектов, как воспринимаемые и интерпретируемые индивидуально (*beta-pers*). Левин (1936) также указывал на то, что «даже если с точки зрения физика, среда идентична или почти идентична, как для ребенка, так и для взрослого, психологическая ситуация может коренным образом отличаться ... ситуация должна быть представлена в виде, в котором она «реальна» для человека в проблемной ситуации, то есть, как она влияет на него». Много других психологических теоретиков и исследователей могут быть добавлены к списку тех, кто принимает эту позицию (например, Bowers, 1973; Endler & Magnusson, 1976; Magnusson & Endler, 1977; Mischel, 1973; Murphy, 1966; Pervin & Lewis, 1978; Rotter, 1954, 1975; Sarason, 1977). Все эти авторы убеждены, что любые возникающие жизненные ситуации должны быть рассмотрены с точки зрения их значения для данного конкретного человека. Эта тема встречается и в социологии, особенно среди символических интеракционистов (Jessor, 1979). Ekehammar (1974) суммирует значения этих положений следующим образом: ... личность есть функция ситуации, но также и, что еще более важно, ... ситуация – это функция личности через (а) когнитивное конструирование личностью ситуаций и (b) активный выбор и модификацию ситуаций [217].

После завершения процесса когнитивной оценки ситуации индивид приступает к разработке механизмов преодоления стресса, то есть собственно к копингу. В случае неуспешного копинга стрессор сохраняется и возникает необходимость дальнейших попыток совладания. Структуру копинг-процесса можно представить следующим образом: восприятие стресса – когнитивная оценка – возникновение эмоций – выработка стратегий преодоления – оценка результата действий (рис. 1) [79].



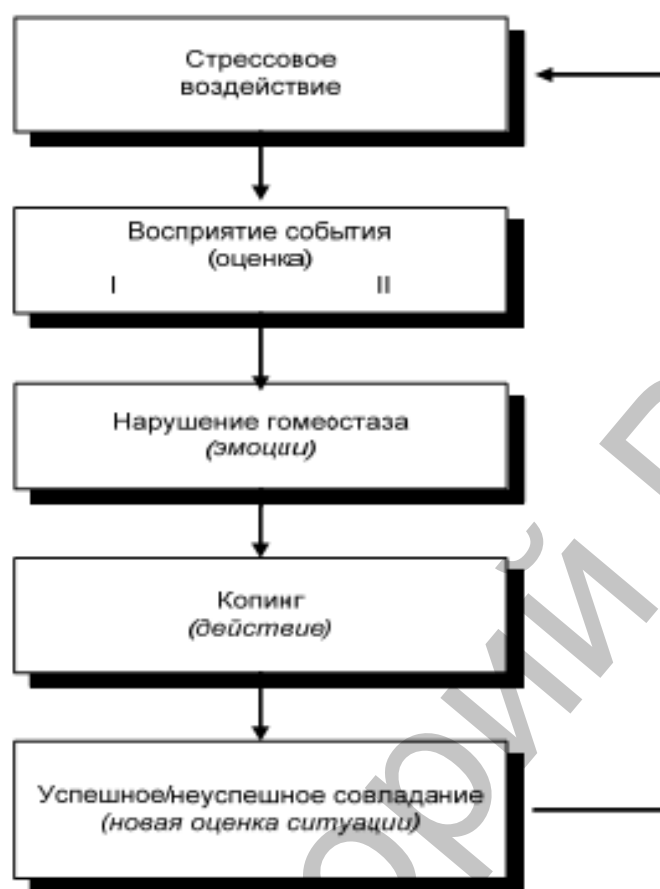


Рис. 1. Структура копинг-процесса

Таким образом, после выхода книги R. Lazarus «Psychological stress and the coping process» стала происходить постепенная смена модели стресса, разработанная Г. Селье. Следует отметить, что в то время, когда Р. Лазарус представлял самую раннюю версию своей теории психологического стресса, основное направление в психологии было еще очень далеко от «когнитивной революции» (Dember, 1974). Доминирующим мировоззрением, в науке вообще и в психологии в частности, был позитивизм, который относился к посредническим процессам несколько подозрительно. Таким образом Р. Лазарусу было необходимо в то время подробно останавливаться на том, почему концепция оценки имеет важное значение для теории психологического стресса, и почему теперь в качестве центрального звена стресса должен рассматриваться копинг, играющий роль стабилизирующего фактора, который может помочь личности поддерживать психосоциальную адаптацию в период воздействия стресса.

Ограничиваясь психологическим аспектом, Лазарус стал трактовать стресс как реакцию взаимодействия между личностью и окружающим миром, опосредованно оцененную индивидом (Folkman S., Lazarus R., 1984). По его мнению, это состояние в большей степени является продуктом когнитивных процессов, образа мыслей и оценки ситуации, знания собственных возможностей (ресурсов), степени обученности способам управления и стратегии поведения в экстремальных условиях, их адекватному выбору.

Р. Лазарус акцентировал внимание на том факте, что хотя определенные повышенные требования окружающей среды и возникающее при этом напряжение продуцируют стресс у существенного числа людей, индивидуальные и групповые различия в

степени и виде реакции всегда очевидны. Люди и группы отличаются по своей чувствительности и уязвимости к определенным типам событий, так же как в их интерпретациях и реакциях. При сопоставимых условиях, например, один человек отвечает гневом (раздражением), другой депрессией, еще один тревожностью или комплексом вины; а еще есть другие, которые чувствуют, что им не просто угрожают, а бросают при этом вызов. Кроме того, один человек использует отрицание, чтобы справиться с неизлечимой болезнью, в то время как другой с тревогой размышляет о проблеме или находится в состоянии депрессии. Один человек справляется с оскорблением, игнорируя его, а другой накапливает в себе зло и планирует месть. Даже в самых разрушительных из обстоятельств, таких как нацистские концентрационные лагеря, люди отличались относительно того, как они воспринимали угрозу, насколько они были дезорганизованы и обеспокоены. Их образцы копинга также отличались (Benner, Roskies, & Lazarus, 1980). Таким образом автор пришел к выводу, что для того, чтобы понять отличия в способах реагирования среди различных людей и групп при сопоставимых условиях, необходимо, в первую очередь принять во внимание когнитивные процессы, которые вмешиваются и становятся посредниками между столкновением с трудностями и реакцией, а также следует вести учет тех факторов, которые затрагивают природу этого посредничества. По мнению Р. Лазаруса, без подробного анализа этих процессов невозможно понять изменения человека в сопоставимых внешних условиях [217].

В дальнейшем в своей работе Р. Лазарус и его сотрудники стали обращать в первую очередь особое внимание на два когнитивных процесса – оценку и преодоление (купирование) стресса, являющихся, по их мнению, наиболее важными компонентами при взаимодействии человека с окружающей средой. Слово «оценка» в рассматриваемом контексте означает установление ценности или оценивание качества чего-либо, а «преодоление» («coping») – приложение поведенческих и когнитивных усилий для удовлетворения внешних и внутренних требований. Копинг вступает в действие, когда сложность задач превышает энергетическую мощность привычных реакции, и требуются новые затраты, а рутинного приспособления недостаточно.

В исследованиях при сравнении двух крайних групп испытуемых (устойчивых и неустойчивых к стрессу) обнаружены существенные различия между группами в отношении личностных особенностей. Так, неустойчивые к стрессу проявили интенсивное чувство неполноценности, отсутствие веры в свои силы, боязливость, значительную импульсивность в действиях. Напротив, лица, устойчивые к стрессу, были менее импульсивны и менее боязливы, им была свойственна большая устойчивость в преодолении препятствий, активность, энергичность, жизнерадостность [61].

Особое значение Р. Лазарус придает когнитивной оценке стресса, утверждая, что стресс – это не просто встреча с объективным стимулом, потому что в данном случае решающее значение приобретает его оценка индивидом. При этом, по его мнению, «когнитивная оценка может скорее всего пониматься, как процесс категоризации столкновений с трудностями, и его различных аспектов, относительно их значения для благополучия субъекта. Это не обработка информации по существу, в смысле, используемом Mandler (1975), Erdelyi (1974), и другими, хотя она принимает участие в такой переработке. Скорее, это в большей степени оценочный, сосредоточенный на смысле или значении процесс, который происходит непрерывно во время бодрствования» [62].

Р. Лазарус выделил три вида первичной оценки:

- 1) не имеет значения,
- 2) благоприятно-положительная,
- 3) стрессовая.

Когда столкновение с окружающей средой не несет последствий для благополучия человека, оценка располагается в пределах категории «не имеет значения». У чело-

века нет никаких инвестиций в возможные результаты, что является другим способом сказать, что в данной ситуации нет посягательств на какую-либо ценность, потребность, или ориентацию; ничто не должно быть утрачено или получено в транзакции. Хотя оценка «не имеет значения» непосредственно не представляет большого интереса для адаптации, в данном случае представляет интерес когнитивный процесс, через который оцениваются события.

«Благоприятно-положительные» оценки производятся в том случае, если результат столкновения со средой рассматривается как положительный, то есть, если это сохраняет или увеличивает благополучие или дает надежду благоприятного исхода. Эти оценки характеризуются приятными эмоциями, такими как радость, любовь, счастье, взволнованность, или миролюбие. Однако, как отмечает Лазарус, полностью благоприятно-положительные оценки, которые не имеют какой-то степени предчувствия, тем не менее, встречаются достаточно редко. Для некоторых людей всегда есть перспектива того, что желательное состояние будет испорчено, и для тех, кто верит, что человек должен в конечном итоге платить за то, что чувствует себя хорошо, тем, что потом ему будет плохо, *благоприятные* оценки могут генерировать чувства вины или тревоги. Эти примеры могут проиллюстрировать идею о том, что оценки могут быть сложны и разнородны, в зависимости от личностных факторов и ситуативного контекста [62].

«Стрессовые» оценки включают: повреждение/утрату, угрозу, и вызов. К категории *повреждение/утрата* относятся: тяжелая травма или заболевание, нанесение ущерба самоуважению или уважению со стороны окружающих, или потеря любимого или значимого человека. Наиболее разрушительными событиями в жизни являются те, в которых утрачиваются центральные и смыслово-жизненные установки и ориентации.

*Угроза* касается вреда или потери, которых еще не было, но которые по различным причинам ожидаются. Первичное адаптационное значение *угрозы*, в отличие от *повреждения/утраты*, то, что она разрешает упреждающий копинг. В той степени, в какой люди могут предвидеть будущее, они могут планировать его и работать с некоторыми трудностями заранее, упреждая возможные потери.

Третий вид оценки стресса - *вызов*, имеет много общего с угрозой, в частности в том, что он также призывает к мобилизации копинговых усилий. Основным отличием является то, что оценка *вызова* сосредотачивается на потенциальной прибыли или потенциальном росте, которые могут быть получены в данном столкновении со средой, и они характеризуются приятными эмоциями, такими как стремление, волнение, и радость, тогда как *угроза* сосредотачивается на потенциальном вреде и характеризуется отрицательными эмоциями, такими как страха, тревога и гнев [62].

Таким образом, ключевым моментом в исследованиях Лазаруса было то, что стресс стал рассматриваться как результат субъективной оценки вредного стимула. Стимулы могут быть оценены как «не имеющие значения», «благоприятно-положительные» или «стрессогенные». Также по мнению автора стрессогенные стимулы приводят к различной величине стресса у разных людей и в разных ситуациях.

В результате Р. Лазарусом и С. Фолкман было сформулировано определение согласно которому под копингами понимаются «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» [62]. Ими же была предложена и феноменологическая классификация копинговых реакций на стрессовые воздействия. Первоначально они подразделяли все многообразие копинг-стратегий, которые использует индивидуум, на две категории: действия (усилия), направленные на себя, и действия (усилия), направленные на окружающую среду.

Группа стратегий, направленных на себя, состоит в большей степени из когнитивных и интрапсихических способов совладания:

1. Поиск информации, сосредоточение внимания, визуализирование (представление и воображение), запоминание и т.д. В соответствии с характером стрессовой ситуации поиск информации может быть направлен на изучение всех характеристик события или на состояние человека, его возможностей для действия по воссозданию благополучия.

2. Подавление информации, наоборот, отвлечение внимания, постепенное «исчезание» информации, поиск отвлекающих мыслей и занятий.

3. Переоценка: изменение или замена оценок, сравнение с другими, нахождение нового представления (значения) относительно происходящих событий.

4. Смягчение, смягчающие способы поведения, нацеленные на сглаживание эмоций, через когнитивные усилия (например, самоуспокаивание или «self-instructions») или инструментальные (поведенческие) действия (эмоциональная разрядка при помощи курения, употребления наркотика, психотропных веществ, а также еды или алкоголя).

5. Самообвинение, «внутрикарательное» когнитивное поведение, т.е. внутренняя активность, направленная на самообвинение, самокритику или жалость к себе.

6. Самонаказание может происходить более или менее выражение, например, от легкой степени – принятие ответственности, и достигать большей степени выраженности – аутоагрессивных фантазий.

7. Обвинение других или экстрапунитивные реакции: агрессивное обвинение других людей или обстоятельств, проявление гнева.

Вторая группа стратегий представляет собой инструментальные попытки совладания, направленные на окружающую среду:

1. Стратегии совладания в условиях, создающих угрозу психологическому благополучию личности и неоднозначных ситуациях:

✓ Активное, инструментальное воздействие на стрессор: попытки влиять или противостоять влиянию другого человека; в неоднозначных ситуациях – активное исследование (изучение) источника стресса (подвергая сомнению или обращаясь за разъяснениями и т.д.).

✓ Уклончивое поведение, укор, или удаление от источника стресса.

✓ Пассивное поведение, колебание, ожидание или отставка (отказ от действий).

2. Стратегии совладания в ситуациях потери (например, потери отношений) или неудачи:

✓ Действия, направленные на предотвращение надвигающейся потери или отказа (неудачи).

✓ Действия, направленные на переориентацию со значимых объектов, поиск источников эквивалентной замены (заместителя).

✓ Пассивное поведение, ожидание, колебание или отставка.

Впоследствии Р. Лазарус и С. Фолькман классифицировали стратегии совладания уже в соответствии с выделенными ими двумя основными функциями копинга:

1) копинг, «сфокусированный на проблеме», направлен на устранение стрессовой связи между личностью и средой (problem focused);

2) копинг, «сфокусированный на эмоциях», направлен на управление эмоциональным стрессом (emotion focused).

Необходимость учета обеих функций авторы обосновывают наличием эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов переживания стресса, которые образуют разнообразные комбинации [77].

При этом С. Фолькман выделяет активное и пассивное копинг-поведение. Поведение, направленное на устранение или избегание угрозы (борьба или отступление), предназначенное для изменения стрессовой связи с физической или социальной средой,

автор называет активным копинг-поведением. Интрапсихические формы преодоления стресса относятся, по определению С. Фолькман, к защитным механизмам, предназначенным для снижения эмоционального напряжения раньше, чем изменится ситуация, и рассматриваются как пассивное копинг-поведение. Иными словами, активная форма копинг-поведения, или активное преодоление, представляет собой целенаправленное устранение или изменение влияния стрессовой ситуации, ослабление стрессовой связи личности с окружающей средой. Пассивное копинг-поведение определяется как интрапсихические способы преодоления стресса с использованием различных механизмов психологической защиты, которые направлены не на изменение стрессовой ситуации, а на редукцию эмоционального напряжения [64].

В дальнейшем Р. Лазарус и С. Фолькман определили 8 видов ситуативно-специфических копинг-стратегий: планомерное разрешение проблем, позитивная переоценка, принятие ответственности, поиск социальной поддержки, конфронтация, самоконтроль, дистанцирование, избегание. Они разработали специальный опросник измерения способов совпадающего поведения (Ways of Coping Questionnaire, WCQ, 1988), ответы испытуемых позволили выделить восемь типов совладания со стрессом (они были получены на основе факторного анализа). Анализ содержания вопросов опросника Р. Лазаруса позволил составить (в соответствии с названием предложенных авторами шкал) и описать основные характеристики указанных копинг-стратегий, проявляющиеся в поведенческой, эмоциональной и когнитивной сферах (цит. по Исаева Е.Р., 2009).

Конфронтация.

В поведении – усиление активности, часто импульсивной, непоследовательной и хаотичной с целью попытаться хоть как-то повлиять на ситуацию.

В эмоциях – эмоциональное возбуждение, преобладают стенические эмоции (агрессивность, злость и досада), настойчивость, чрезмерная прямолинейность и отсутствие гибкости.

В когнитивной сфере – отсутствие плана действий, дезорганизация мыслительной деятельности, аффективная захваченность ситуацией.

Во внешнем поведении этот тип реагирования на стресс будет проявляться в желании «лезть в бутылку», «нарываться на конфликт», ссориться с кем-то, возмущаться и громко разбираться с окружающими, отстаивать свою позицию, спорить с целью «добиться справедливости» и поддержать свою самооценку.

Дистанцирование (когнитивная стратегия преодоления стресса).

В поведении – сохранение привычного поведения, основанного на стереотипах и автоматизмах, переключение внимания на другие, более актуальные виды деятельности.

В эмоциях – сохранение эмоционального равновесия, сознательные усилия по подавлению неприятных переживаний, стремление к эмоциональному отстранению от ситуации.

В когнитивной сфере – мысленное отстранение, выбрасывание негативных, пессимистических («дурных») мыслей из головы, отказ размышлять и глубоко задумываться о случившемся («ну, случилось и случилось», «сегодня не мой день») с тенденцией смягчения удара или поиск каких-то положительных сторон в случившемся. В отличие от механизмов психологической защиты «отрицание» и «рационализация», данные когнитивные усилия являются сознательными стратегиями снижения внутреннего напряжения, но нельзя исключить и того, что они тесно связаны с указанными бессознательными механизмами преодоления стресса (или формируются на их основе). Зачастую это сопровождается временной активной переменой деятельности – уехать на дачу, в отпуск, отключив телефон, либо погружение в любимые дела – компьютерные игры, тренировка в спортзале, шоппинг и пр.

Самоконтроль.

В поведении – повышение контроля за действиями, высказываниями, проявление сдержанности в своих спонтанных проявлениях.

В эмоциях – подавление эмоций, сознательные усилия по сохранению самообладания, уверенности и оптимизма.

В когнитивной сфере – активация мыслительной деятельности, повышение внимания к поступающей информации, повышение внимательности и осторожности, продумывание своих слов и действий, настороженность (бдительность) к внешним сигналам.

Во внешнем поведении данный тип реагирования на стресс может проявляться в стремлении сохранять четкость и последовательность действий, к сохранению контроля над ситуацией и удержанию внимания на целях деятельности на фоне повышенного эмоционального напряжения (пример: выполнение опасного задания, ведение переговоров).

Поиск социальной поддержки.

В поведении – активное взаимодействие, общение с другими людьми.

В эмоциях – эмоциональная включенность в ситуацию, сосредоточенность на ней (захваченность), обеспокоенность или угнетенность, острая потребность в защите и безопасности, сочувствии, принятии.

В когнитивной сфере – активный сбор информации с целью преодоления неопределенности, восприятие чужого опыта, постоянное проговаривание ситуации с другими с целью ослабить эмоциональное напряжение.

Примерами такого типа реагирования могут являться долгие разговоры и посиделки с родственниками и друзьями (обращение к так называемому институту подруг), письма в газету или журнал, популярное сегодня общение в социальных сетях.

Принятие (признание) ответственности.

В поведении – неуверенные и непоследовательные действия, вхождение в состояние беспомощности, переход в безопасную зависимую позицию с извинениями, попытками вызвать снисхождение.

В эмоциях – чувство вины с депрессивным оттенком, иногда сопровождается отчаянием, подавленностью, угрызениями совести (по содержанию очень напоминает механизм защиты «регрессия»).

В когнитивной сфере – растерянность, отсутствие четкого плана, ориентация на внешнюю оценку, неустойчивость представлений о себе, самообвинения и бесконечные проигрыши в уме случившегося, в фокусе внимания – собственная некомпетентность и застревание на ошибках, а не план действий по выходу из ситуации.

Здесь следует отметить, что в русской ментальности это соотносится с традицией (правило, обычай), по которой своевременное покаяние – лучший способ загладить свою вину и избежать наказания. Справедливости ради следует также сказать, что данная стратегия не всегда является удачным способом выхода из трудной ситуации, тем более решения проблем. А как показали наши исследования, чрезмерное использование данной стратегии приводит к развитию чувства подавленности и зависимости с депрессивными переживаниями.

Бегство-избегание.

В поведении – известные способы снятия напряжения с помощью алкоголя, сна и пр., когда происходит непосредственная разрядка эмоционального состояния без стремления осмыслить ситуацию, пассивность, отсутствие какой-либо деятельности по изменению ситуации, уход от активных действий.

В эмоциях – тревога и эмоциональное напряжение на фоне сохранения надежды на положительный исход.

В когнитивной сфере – мысленное избегание проблемы, отказ задумываться о своей роли в ней и попытках ее решения, фантазирование о более благоприятных вариантах развития ситуации.

Внешне это обычное поведение, но можно увидеть в поступках что-то неестественное, вынужденное и подсознательно скрываемое, хотя очевидное для других (наигранное веселье, чрезмерный азарт или, наоборот, неожиданная злость). Это может быть либо внезапная и не характерная для человека активность, с целью отвлечься (забыться), либо наоборот, неоправданная пассивность, либо замкнутость с плохо скрываемой раздражительностью. Все поведение отражает внутреннюю напряженность и плохое понимание своего состояния.

Планомерное решение проблем.

В поведении – активное взаимодействие с внешней ситуацией, с информацией и людьми, сознательные попытки решения проблемы.

В эмоциях – сосредоточенность и уравновешенность, сохранение самообладания.

В когнитивной сфере – мысленные усилия по поиску способов решения проблемы, анализ ситуации, обращение к прошлому опыту.

Положительная переоценка (когнитивная стратегия).

Поведение в данном случае обычное.

В эмоциях – сохранение веры, надежды и оптимизма (по содержанию очень близко, на наш взгляд, к действию механизма защиты «гиперкомпенсация», может быть «сублимация»).

В когнитивной сфере – попытки анализа ситуации, поиск смысла случившегося с фокусированием на положительных аспектах; переосмысление себя, своих отношений и жизненных ценностей; сосредоточение внимания и направление мыслей на извлечение выводов, нахождение «пользы/выгоды» из сложившейся ситуации. Обращение к Богу с целью снижения тревоги и восстановления оптимизма (силы духа) и эмоционального равновесия[87].

С. Фолькман с соавт. (1986), исследовав совладание со стрессом в разнообразных стрессовых ситуациях, показала, что в целом процессы совладания являются «скорее изменчивыми, чем стабильными» [65], но некоторые стратегии совладания обнаруживали относительную устойчивость вне зависимости от ситуаций. Например, выяснилось, что стратегия «позитивная переоценка» наиболее тесно связана с личностными факторами, в то время как сфокусированные на проблеме стратегии «конфронтация», «поиск социальной поддержки» и «планомерное решение проблемы» в наибольшей степени зависели от ситуации. Одним из значимых компонентов формирования адекватного, адаптивного совладания или активного копинг-поведения является стратегия «планомерное разрешение проблем». Данная поведенческая стратегия способствует появлению и дальнейшему рассмотрению широкого круга альтернативных вариантов решения проблемы. Некоторые исследователи считают, что активное разрешение проблем является когнитивно-поведенческим процессом, в результате которого формируется общая социальная компетентность личности. При формировании дезадаптивного поведения одной из ведущих является копинг-стратегия «избегание». Ее использование обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Однако, копинг-стратегия «избегание» может носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости от конкретной стрессовой ситуации, возраста индивида и актуального состояния ресурсной системы личности [41]. Вместе с тем, при изучении взаимосвязей здоровья, критических жизненных событий, социальной поддержки и копинга, было обнаружено, что личности, остающиеся здоровыми при воздействии стресса, чаще использовали стратегию «избегание». При этом семейное окружение действовало как фактор резистентности к стрессу [18].

Возможно, речь шла об объективно неконтролируемых стрессовых ситуациях и жизненных событиях. Поэтому избегание было адекватным функциональным ответом личности, а обращение за поддержкой и, главное, наличие эмоциональной и др. видов

помощи от ближайшего социального окружения являлось одним из важнейших копинг-ресурсов и путей преодоления стресса.

В своем исследовании Carver, Scheier и Weintraub (1989) подтвердили положение Р. Лазаруса о том, что люди чаще используют более активные способы преодоления стресса (планирование, подавление конкурирующих видов активности) именно в контролируемых ситуациях, чем в ситуациях, не поддающихся контролю и влиянию [61]. Надо отметить, что в предложенном списке просматриваются как ситуационные стратегии преодоления, так и относимые авторами к диспозиционным (личностным) чертам стили поведения.

Устойчивые паттерны копингов формируют копинг-стратегии, или личностные стили. В последнее время копинги чаще рассматриваются в контексте эмоциональной регуляции: пусковым механизмом активных действий всегда служит эмоциональное возбуждение, вызванное стрессором [63].

N. Eisenberg и R. Fabes в своих исследованиях выделили три взаимосвязанных вида эмоциональной регуляции:

- регуляция переживаемых эмоций (эмоционально-ориентированные копинги), то есть процессов порождения, поддержания, управления эмоциональными состояниями;
- регуляция поведения (собственных действий и выражения эмоций);
- регуляция контекста, вызывающего эмоции (проблемно-ориентированные копинги) [43].

В настоящее время под копингами понимают, как правило, произвольные и сознательные действия [61], главным критерием их отличия от защитных механизмов является **осознанность**, хотя некоторые исследователи в возрастной психологии придерживаются более широкого определения. В последнем случае к копингам относятся все проявления регуляции эмоционального состояния, включая те непроизвольные процессы, которые обусловлены различиями в темпераменте и привычном поведении [60].

П. Крамер выделяет два основных критерия, отличающих копинг-стратегии и защитные механизмы:

- 1) осознанный / бессознательный характер;
- 2) произвольная / непроизвольная природа процессов [43].

Впоследствии был предложен еще один критерий: направленность на искажение / пересмотр состояния. Искажение подразумевает изменение установок, вызванное неосознанным желанием их отвергнуть и подчиняющееся цели избежать негативных эмоций. Пересмотр состояния – изменение установок, вызванное осознанным желанием их отвергнуть и подчиняющееся цели «эпистемической точности», иными словами, цели максимально точного отражения реальности. Используя копинг-стратегии, человек отвергает или искажает определенное представление (например, «я неудачник»), если и только если проверка доступных доказательств убеждает его, что это представление ошибочно или по крайней мере недоказательно. В остальных случаях он постарается принять его [43].

В отличие от ситуации включения бессознательных защитных механизмов, в случае использования осознанных копинг-стратегий человек может ошибаться, однако его действия управляются целью приближения к реальности. В этом случае всегда присутствует признание проблемы как проблемы, при этом совершенно не имеет значения тот факт, разрешима данная проблема в принципе, либо нет. При защитных механизмах человек не «проверяет» реальность, а изменяет свое состояние вне зависимости от состояния этой реальности, чтобы уменьшить отрицательные эмоции. Согласно этой точке зрения, эмоционально-ориентированные копинги – неоднородное понятие. С одной стороны, они включают ряд феноменов, связанных с избеганием или минимизацией проблемы, – уменьшение негативных эмоций. Тогда к ним относятся классические за-



щитные механизмы – отрицание, подавление, рационализация и т.п. С другой стороны, к ним относятся собственно копинг-стратегии, направленные на принятие проблемы и связанных с ней эмоций. Более дифференцированный, хотя схожий методологически, подход предлагается в работе И.Р. Абитова, где выделяются такие параметры сравнения, как особенности цели (адаптация – комфортность состояния), характер приспособления (активное – пассивное), степень осознанности (осознанное изменение ситуации – бессознательное реагирование на угрозу), возможность коррекции (обучение – осознание) [43].

Согласно теории Р.С. Лазаруса эффективность копинг-стратегий зависит в большей степени от субъективного восприятия стрессогенной ситуации, и в процессе совладания со стрессом автор уделяет особенное внимание когнитивным процессам и когнитивной оценке. При этом он не рассматривает стрессоры и способы совладания с ними с точки зрения объективных ситуаций и, в частности, объективно неконтролируемых ситуаций, на которые невозможно влиять по объективным причинам. Иной точки зрения по данному вопросу придерживаются М. Perrez и М. Reicherts, которые в соответствии с результатами своих исследований утверждают, что в зависимости от объективных возможностей по изменению ситуации строится и поведение человека. По их мнению, если на стрессогенный фактор объективно возможно влиять, то попытка индивида повлиять на него будет адекватной копинговой реакцией. Если по объективным причинам индивид не может повлиять на стрессогенный фактор и изменить ситуацию, то адекватным функциональным способом совладания будет являться избегание. Если личность объективно не может ни избежать ситуации, ни повлиять на нее, то функционально адекватной копинговой реакцией на воздействие стрессора будет являться когнитивная переоценка ситуации, придача ей другого смысла [80]. Адекватный копинг предполагает адекватное восприятие особенностей ситуации. Неадекватная оценка ситуации приводит к неадекватным эмоциям, которые в свою очередь нарушают адаптивные реакции организма [2]. По мнению авторов, успешная адаптация возможна тогда, когда субъект в состоянии объективно и в полном объеме воспринимать стрессор.

В свою очередь, Р. Лазарус утверждает, что когда личность подвергается опасности, будь ли это *угроза* или *вызов*, этой личностью должны быть предприняты какие-либо действия, чтобы управлять ситуацией и не упускать ее из под контроля. В этом случае, дальнейшая форма оценки становится основой той оценки, которая может быть сделана, и которую автор называет вторичной оценкой. Вторичная оценочная деятельность является важнейшей чертой каждого стрессового столкновения, потому что результат зависит от того, что, во всяком случае, может быть сделано, а так же от того, что поставлено на карту.

По мнению Лазаруса, вторичная оценка является более чем просто интеллектуальное упражнение в определении всех вещей, которые могли бы быть сделаны. Это – оценочный комплексный процесс, который принимает во внимание, какие варианты копинга доступны, вероятность того, что данный вариант копинга осуществит то, что он должен осуществить, и вероятность того, что можно применить эффективно одну стратегию или целый набор стратегий. А. Bandura (1977, 1982) подчеркивает различие между этими двумя вероятностями. Он использует термин ожидаемого (вероятностного) результата для обозначения личностного определения того, что данное поведение приведет к определенным результатам и ожидаемая эффективность относится к убеждению человека, что он или она может успешно сформировать поведение, необходимое для произведения желаемых результатов. Кроме того, оценка вариантов копинга включает в себя оценку последствий использования той или иной стратегии или набора стратегий по отношению к другим внутренним и / или внешним требованиям, которые могут иметь место одновременно [217].

Вторичные оценки вариантов копинга и первичной оценки того, что поставлено на карту взаимодействуют друг с другом в определении степени напряжения и силы и качества (или содержания) эмоциональных реакций. Это взаимодействие может быть весьма сложным, и наше понимание этого взаимодействия, по мнению Лазаруса, является все еще элементарным. Например, при прочих равных условиях, если человек чувствует себя беспомощным, чтобы иметь дело с предъявляемым ему требованием, напряжение будет относительно большим, потому что вред / убытки не могут быть преодолены или предотвращены. Если человек делает высокую ставку на результат, подразумевая, что это касается сильного обязательства, беспомощность является потенциально разрушительной. Даже когда люди считают, что они обладают значительной властью для контроля над результатом столкновения с проблемой, если ставки высоки, вне всякого сомнения, это может вызвать значительный стресс [217].

Оценка стрессогенной ситуации, как вызова, более вероятно, произойдет, когда у человека будет ощущение контроля над нарушенными отношениями с окружающей средой. Оценивание ситуации, как *вызова* не будет происходить, однако, если то, что должно быть сделано, не требует существенных усилий. Испытываемые эмоции радости от полученного *вызова* в том, что у человека возникает желание противостоять проблеме самостоятельно вопреки всему.

Особое внимание Р. Лазарус уделяет степени субъективного ощущения контроля в стрессовом столкновении относительно *вызова*. По его мнению, существует множество ситуаций, в которых, как кажется, мало возможностей для разрешения сложившейся ситуации или возможности выбора определенного благоприятного сценария настолько мизерны, что человек чувствует себя абсолютно беспомощным. И все же, даже в таких, казалось бы, безвыходных ситуациях, как считает автор, люди могут оценить эти ситуации как *вызов*, потому что *вызов* также может быть принят даже в таких заведомо проигрышных условиях, в форме повышенного самоконтроля перед лицом невзгод, и даже в самом процессе преодоления трудностей. Примером в данном случае могут являться угрожающие жизни тяжелые заболевания, потеря трудоспособности и тяжелые потери, в которых человеку бросают вызов с трудноразрешимыми задачами по сохранению позитивного мировоззрения, или проявления терпимости к боли и страданию, и это не приводит к катастрофе.

Вторичная оценка вариантов копинга в связи со степенью субъективного контроля над ситуацией была обсуждена в статье Lazarus и Launier (1978). Следующие цитаты описывают ряд взаимосвязанных, воображаемых сценариев, в которых угроза – это отказ в предстоящем собеседовании при приеме на работу. Каждый сценарий демонстрирует несколько иную структуру оценки, как в отношении ставок, так и вариантов копинга, которые оказывают большое влияние на преодоление трудностей и переживаемые при этом эмоции.

1. «При нынешнем положении дел, моя кандидатура будет вероятно отклонена. Это катастрофа, потому что у меня нет никаких других возможностей для трудоустройства. Если бы я умел эффективно проходить собеседование, я мог бы быть принятым на работу, но у меня нет такой способности. Более того, нет никого, кто бы мог помочь мне. Положение безнадежно».

2. «При нынешнем положении дел, моя кандидатура будет вероятно отклонена. Это катастрофа, потому что у меня нет никаких других возможностей для трудоустройства. Если бы я умел эффективно проходить собеседование, я мог бы быть принятым на работу. Я полагаю, что у меня действительно есть такая способность, и я должен продумать то, что сделало бы меня привлекательным кандидатом, репетировать, а также принять транквилизатор за два часа до интервью, чтобы управлять моей нервозностью».

3. «При нынешнем положении дел, моя кандидатура будет вероятно отклонена. Это катастрофа, потому что у меня нет никаких других возможностей для трудоустройства. Если бы я умел эффективно проходить собеседование, я мог бы быть принятым на работу, но я ничего с этим не сделаю. Однако, у меня есть хороший друг, который знает начальника отдела кадров, и я думаю, что он поможет мне».

4. «При нынешнем положении дел, моя кандидатура будет вероятно отклонена. Это будет очень плохо, потому что я нуждаюсь в работе и этот вариант выглядит очень привлекательно. Однако, есть другие возможности, и так как я не нанят, я могу попробовать их».

5. «При нынешнем положении дел, моя кандидатура будет вероятно отклонена. Это катастрофа, потому что у меня нет никаких других возможностей в получении работы. Мне никогда не удастся побывать на этом «празднике жизни», потому что я (черный, еврей, иностранец, уродливый, женщина, и т.д.). Этот мир несправедлив и коррумпирован» [217].

Далее авторы кратко анализируют когнитивный оценочный процесс в каждом из приведенных выше сценариев. Например, в первом сценарии оценка усиливает и увеличивает *угрозу* (ставки высоки), и рассматривает ситуацию как безнадежную. Вероятно, для данного человека депрессивное состояние является нормальным, и он даже может не беспокоиться по поводу того, чтобы показать себя с лучшей стороны в собеседовании. Во втором сценарии человек движется от угрозы и беспокойства (высокая ставка) к обнаружению причин для надежды в свете вариантов копинга и оценки, которая появляется в результате обдумывания возможных вариантов для достижения успеха, и таким образом она становится больше оценкой *вызова*, чем *угрозы*. В третьем сценарии ход событий и эмоциональные воздействия кажутся похожими за исключением того, что человек полагается на хорошее положение друга, а не на личные ресурсы. По мнению авторов данная ситуация хорошо демонстрирует представленные здесь осложнения, когда получение такой помощи противоречит системе личностных ценностей. В четвертом из представленных сценариев ставки не высоки, потому что у человека есть другие варианты; напряжение также будет низким. В пятом из представленных сценариев причина неудачи возлагается на внешние обстоятельства, оценка заключается в ожидании вреда / ущерба, и эмоциональной реакцией является гнев, а не депрессия, которую как реакцию мы имели возможность наблюдать в первом сценарии.

В приведенных выше сценариях, оценка процессов в различных комбинациях иллюстрируют когнитивное посредничество реакции на стрессогенную ситуацию и процесса копинга. Каждый вид эмоциональной реакции зависит от специфического когнитивного оценочного процесса. Например, гнев в пятом сценарии вытекает из экстернализации ответственности в возникновении проблемы, в то время как депрессия в первом сценарии вытекает из оценки безнадежности. То есть, мы можем повернуть рассуждения о когнитивной оценке обратно и утверждать в обратном порядке от конкретного вида эмоции, скажем, гнев, депрессия, тревога, чувство вины, зависти, ревности, и так далее, к специфическому образцу оценки, которая ее произвела. Например, ощущение неотвратимого, но неоднозначного и символического вреда должны привести к тревожности, и суждению, что это унижение производит гнев.

Помимо вторичной оценки ситуации, Лазарус в результате исследований выделил как отдельное понятие «переоценку». Переоценка относится к изменению оценки на основе новой информации поступающей из окружающей среды, которая может оказывать сопротивление или питать давление на личность, и информации из собственных реакций человека. Например, в то время как открытый гнев затрагивает другого человека, она также включает и реакцию на его инициатора. Также, это может привести к чувству вины или позора, или же она может обострить чувство справедливости или да-

же возбудить чувство страха. Посредниками в этих сложных двухсторонних сделках между человеком и окружающей средой выступают когнитивные оценочные процессы. В случаях этого типа обратной связи, угроза может быть повторно оценена как необоснованная или, наоборот, мягкая оценка может превратиться в одну из угроз, создавая последовательность изменяющихся эмоций и оценок. Переоценка – это, по мнению Лазаруса, просто оценка, которая следует за более ранней оценкой в том же самом столкновении с внешней стрессогенной ситуацией и изменяющая ее. Есть другая форма переоценки, которую автор назвал *защитной переоценкой*. Защитная переоценка состоит из любых усилий, прилагаемых, для того чтобы интерпретировать прошлое более позитивно, или иметь дело с настоящим ущербом и угрозой, просмотрев их в направлении менее вредных и / или угрожающих. Теоретически, что отличает защитную переоценку от других переоценок, так это то, что первая самопроизвольна; она возникает из потребностей в пределах личности, а не из требований окружающей среды. Эмпирически, защитные переоценки отличаются от обычных, основанных на информации теми же способами, при этом защиты сами оценены клинически, а именно, по их пристрастию, основанному на противоречиях между вербальными, поведенческими и соматическими показателями или переносом их из одного времени в другое, и очевидных пробелов между такими оценками и внешнесредовыми данными [217].

В ходе дальнейших эмпирических исследований в рамках транзактной модели стресса Р. Лазаруса, показавших, что проблемно-ориентированные копинг-стратегии положительно коррелируют с адаптацией и здоровьем и отрицательно – с уровнем переживаемого стресса, стала развиваться идея «продуктивных» и «непродуктивных» копингов. Вначале считалось, что эмоционально-ориентированные копинги, играют только негативную роль и усиливают стресс, поскольку не разрешают саму ситуацию. Впоследствии были получены данные о том, что такая связь неоднозначна. В целом проблемно-ориентированные копинги связаны с большей эффективностью деятельности и субъективно оцениваются как более эффективные, чем эмоционально-ориентированные копинги [62].

На данный момент существует достаточно большое количество различных классификаций стратегий копинг-поведения. Можно выделить три основных критерия, по которым строятся эти классификации:

1. Эмоциональный / проблемный:

- а) эмоционально-фокусированный копинг – направлен на урегулирование эмоциональной реакции;
- б) проблемно-фокусированный – направлен на то, чтобы справиться с проблемой или изменить ситуацию, которая вызвала стресс.

2. Когнитивный / поведенческий:

- а) «скрытый» внутренний копинг – когнитивное решение проблемы, целью которой является изменение неприятной ситуации, вызывающей стресс;
- б) «открытый» поведенческий копинг – ориентирован на поведенческие действия, используются копинг-стратегии, наблюдаемые в поведении.

3. Успешный / неуспешный:

- а) успешный копинг – используются конструктивные стратегии, приводящие в конечном итоге к преодолению трудной ситуации, вызвавшей стресс;
- б) неуспешный копинг – используются неконструктивные стратегии, препятствующие преодолению трудной ситуации [4, с. 30].

В лонгитюдном исследовании стрессовых событий у студентов, проводившемся Р. Лазарусом и С. Фолькман в течение трех недель, проблемно-ориентированные копинги оказались субъективно более эффективными, чем поиск социальной поддержки, а поиск поддержки, в свою очередь, расценивался как более эффективный, чем эмоционально-ориентированные копинги [43]. При этом в целом юноши оценивали свои

действия как более эффективные, чем девушки, и чаще воспринимали происходящее как вызов своей компетентности, а не как угрозу. Девушки чаще, чем юноши, прибегали к социальной поддержке.

В исследовании проведенном среди менеджеров по продажам при неудачных сделках С. Брауна с коллегами предполагалось, что в ситуации неудачи различные копинги по-разному опосредствуют влияние негативных эмоций на эффективность деятельности. Так, они предполагали, что фокусировка на задаче (поддержание концентрации на отдельных шагах по решению задачи) и самоконтроль (отвлечение от негативных действий, которые могут ухудшить ситуацию) будут способствовать эффективности работы и уменьшать влияние негативных эмоций, а высвобождение эмоций (выражение негативных эмоций другим людям), наоборот, будет ухудшать качество работы. Однако результаты оказались значительно менее однозначны. По их данным, фокусировка на задаче улучшает эффективность деятельности, но не снижает влияния негативных эмоций в ситуации стресса. Самоконтроль помогает справиться с негативными эмоциями, но снижает эффективность труда и поэтому может быть оправдан только в ситуации, вызывающей сильные негативные эмоции. Высвобождение усиливает негативные эмоции, ухудшая деятельность. Иными словами, эффективность копингов зависит от того, насколько сильные негативные эмоции испытывает в данной ситуации человек (от оценки ситуации).

Кроме того, существуют экспериментальные данные о полезности эмоциональных копингов в неконтролируемых ситуациях. Так, в исследовании Г. Баумана и М. Штерн проведенном со средним медицинским персоналом, испытуемых просили рассказать о двух стрессовых эпизодах из их практики, один из которых воспринимался ими как требующий усилий, а второй – как угрожающий компетентности. Было показано, что использование проблемно-ориентированных копингов положительно коррелирует с субъективной оценкой их эффективности, но только в контролируемых ситуациях. Переоценка же ситуации положительно коррелировала с эффективностью копинга как в контролируемых, так и в неконтролируемых ситуациях. Избегание оценивалось как неэффективное во всех случаях. В целом избегание практически во всех исследованиях рассматривается как неэффективный копинг, приводящий к ухудшению ситуации, а в дальнейшем и нарушениям здоровья [43].

Результаты исследования Г. Баумана и М. Штерн позволяют пересмотреть полученные ранние данные, согласно которым влияние оценки ситуации (как угрозы, вызова возможностям или потери) на эффективность выбранных копингов незначительно, то есть эффективность копингов не зависит от ситуации [43]. По всей видимости, влияние все же есть, хотя и не всей ситуации, а отдельных ее параметров (контролируемости, например). Б. Компас определяет эффективность копингов как результат взаимодействия между видом копинга (например, проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный) и актуальной или воспринимаемой контролируемостью ситуации. В целом проблемно-ориентированные копинги эффективны в контролируемых ситуациях, эмоционально-ориентированные – в неконтролируемых [60].

Помимо этого, эффективность стратегии может изменяться по ходу развития ситуации. Например, такая стратегия, как отрицание, которая обычно оценивается как малопродуктивная или просто бесполезная, в определенных обстоятельствах может быть полезной [61].

Опираясь на расширенную классификацию копингов, предложенную Ч. Карвером с коллегами и Э. Фрайденберг и Е. Льюисом [43], можно утверждать, что к наиболее адаптивным копинг-стратегиям относятся стратегии, направленные непосредственно на разрешение проблемной ситуации. Следующий блок копинг-стратегий не связан с активным копингом, но также может способствовать адаптации человека в стрессовой ситуации. К таким стратегиям совладания относятся: «поиск эмоциональной социаль-

ной поддержки» – поиск сочувствия и понимания со стороны окружающих; «подавление конкурирующей деятельности» – снижение активности в отношении других дел и проблем и сосредоточение на источнике стресса; «сдерживание» – ожидание более благоприятных условий для разрешения ситуации вместо импульсивных действий и «юмор» как попытка справиться с ситуацией с помощью шуток и смеха по ее поводу. Наконец, в третью группу копинг-стратегий войдут стратегии, которые не являются адаптивными, однако в некоторых случаях помогают человеку адаптироваться к стрессовой ситуации и справиться с ней. Это такие способы преодоления трудных жизненных ситуаций, как «фокус на эмоциях и их выражение» – эмоциональное реагирование в проблемной ситуации; «отрицание» – отрицание стрессового события; «ментальное отстранение» – психологическое отвлечение (уход) от источника стресса через фантазирование, мечты, сон; «поведенческое отстранение» – отказ от активного разрешения ситуации. Отдельно можно выделить такие копинг-стратегии, как «обращение к религии» и «использование алкоголя и наркотиков».

Немаловажным критерием эффективности копинг-стратегий считают частоту их применения и их разнообразие [43]. Действительно, исследования показывают, что разнообразие репертуара копинг-стратегий может способствовать решению проблем и совладанию со стрессом. Как показывают результаты исследования Р. Маккрая, чем чаще в целом люди используют копинг-стратегии в стрессовой ситуации, тем более эффективно решается проблема и в большей степени снижается субъективный стресс. (Остается не совсем ясным, обусловлен ли этот эффект тем, что более активные люди с большей вероятностью находят решение проблемы, или убеждениями (например, при большей выраженности позитивных факторов человек более активен в использовании копингов и более уверен в своих действиях, т.е. оценивает результат как более эффективный). Первую гипотезу подтверждают результаты исследований связи физической активности, копингов и благополучия. Регулярные физические упражнения способствуют более эффективному совладанию со стрессом и повышению психологического благополучия [43].

Еще в исследовании Р. Маккрая и П. Косты было установлено, что использование более эффективных (субъективно) стратегий совладания связано со счастьем и удовлетворенностью жизнью, хотя эта связь уменьшалась при контроле влияния личностных переменных. Эффективность тех или иных стратегий оценивалась усреднением оценок всех испытуемых в выборке. Наиболее эффективными для решения проблемы испытуемые считали веру, поиск поддержки, рациональные действия, выражение чувств, адаптацию и юмор, тогда как враждебность, нерешительность и уход в фантазию расценивались как наименее эффективные «для дела». К субъективному снижению стресса приводили вера, саморазвитие в результате стресса, поиск поддержки, юмор. Напротив, к усилению стресса приводили самообвинение, нерешительность и враждебность [43].

Исследование влияния смеха как копинг-стратегии на эмоции было проведено Н. Куйпером и Р. Мартином. Они показали, что высокий уровень стресса связан с преобладанием негативного аффекта, но только у тех, кто редко смеется. У часто смеющихся людей усиление жизненного стресса не приводит к нарастанию негативного аффекта. Кроме того, у часто смеющихся мужчин усиление стресса приводило к нарастанию позитивного аффекта. Юмор и уровень стрессоров оказались независимыми предикторами эмоционального выгорания (с противоположными знаками) [43]. То есть чем больше развит у человека юмор, тем менее он склонен к эмоциональному выгоранию в стрессовой ситуации. Взаимодействие юмора и уровня ежедневных стрессов позволяет предсказать количество соматических симптомов у испытуемых.

В качестве важных предикторов психологического благополучия в широком наборе ситуаций рассматриваются два типа копинг-стратегий – направленные на проблему (approach), то есть на активные попытки разрешить проблему, и избегающие

(avoidant), то есть направленные на уход, устранение, избегание проблемной ситуации. Первые оказались в большей мере связанными с психологическим здоровьем и успешной адаптацией к стрессору, чем вторые. Кроме того, избегающий копинг является также фактором риска алкоголизма и использования наркотиков.

Как уже указывалось выше, важным фактором снижения дистресса и улучшения психологического благополучия считается разнообразие копинг-стратегий. Испытуемые с большим разнообразием копинг-стратегий переживают тот же уровень стресса, что и испытуемые с низким разнообразием копингов, но их психологическое благополучие выше. С. Ченг и М. Чеунг предлагают критерий гибкости копинг-стратегий: согласно их гипотезе, более эффективно справляются со стрессом люди, которые применяют различные копинг-стратегии в зависимости от того, какова ситуация (контролируется она или нет) [43].

Основная причина неудач в адаптационном процессе после тяжелой травмы опорно-двигательного аппарата возможно состоит в том, что потеряв возможность двигаться, человек теряет при этом и веру в свои возможности вообще, поскольку не может даже представить, как в таком положении можно продолжать жить и оставаться активным и эффективным субъектом деятельности. Подтверждение данной версии мы находим и в словах А. Бандуры, который считает что «ожидание личной эффективности, мастерства отражается как на инициативе, так и на настойчивости в купирующем поведении. Сила убеждения человека в своей собственной эффективности дает надежду на успех» [75]. Напротив, убеждение в том, что подобных способностей не хватает, может привести к такой оценке ситуации, которая определит произошедшее с ним событие как неподдающееся управлению и, соответственно будет способствовать формированию у травмированного установки пассивного ожидания и, при этом, постоянного избегания, ухода от конструктивного разрешения проблем.

В свою очередь, М. Райхерт и М. Перес указывают, что если в стрессогенной ситуации на стрессор возможно повлиять объективно, то такая попытка будет адекватной копинговой реакцией. Если по объективным причинам индивид не может повлиять на ситуацию и изменить ее, то адекватным функциональным способом совладания является избегание. Если человек объективно не может ни избежать ситуации, ни повлиять на нее, то функционально адекватной копинговой реакцией является когнитивная переоценка ситуации, придача ей другого смысла. По мнению авторов, успешная адаптация возможна тогда, когда субъект в состоянии объективно и в полном объеме воспринимать стрессор [19]. Однако Лазарус с сотрудниками пришли к выводу, что оценкой ситуации и, следовательно, эмоциональной реакцией испытуемого можно манипулировать в ходе эксперимента. Перед демонстрацией экспериментальной группе фильма с жестокими натуралистическими сценами обрезания они зачитывали в одной группе отрывок, в котором говорилось о болезненности этой процедуры и страданиях, которые приходится переносить участникам этого обряда, в другой группе говорили о том, что снятые в фильме мальчики стремились пройти этот обряд инициации и испытывали при этом чувство гордости от того, что смогли выдержать его. Наконец, третьей группе они давали «интеллектуализированное» информационное сообщение, в котором подчеркивалось антропологическое значение данного ритуала. В итоге, наиболее сильное эмоциональное воздействие этот фильм оказал на первую группу, тогда как на эмоции двух других групп испытуемых он не оказал существенного влияния.

Физические ограничения, возникшие в результате травмы, являются объективными причинами, заставляющими человека поверить в невозможность что-либо изменить. По мнению М. Райхерта и М. Переса адекватным функциональным способом совладания в данной ситуации является избегание. И, как показывают наблюдения, большинством травмированных эта стратегия в различных формах и используется. При чем, ес-

ли в острый посттравматический период использование данной стратегии может быть оправданным, поскольку позволяет смягчить удар и избежать тяжелой психологической травмы, то в последующем жизненно необходимо переключение на конструктивные и продуктивные стратегии. И чем раньше это произойдет, тем лучше.

Данное положение подтверждают М. Петроски и Дж. Брикмер, которые в ходе исследований установили, что физическое и психическое самочувствие во многом определяется выбором копинг-стратегии в момент столкновения с психотравмирующей ситуацией. Авторы отмечают, что использование личностью активных, совладающих с проблемой копинг-стратегий ведет к снижению психопатологической симптоматики, тогда как использование пассивных копинг-стратегий (избегание проблем) ведет к её усилению [11].

Таким образом, рассмотрение теории совладающего поведения как процесса переживания трудной жизненной ситуации показывает, что качественный характер её преодоления будет во многом определяться сознательно выбранными и используемыми копинг-стратегиями. Активно-поведенческая борьба с критической ситуацией ведет к снижению негативных переживаний (хотя внутренняя напряженность при этом может возрастать) и способствует развитию личности посредством преодоления ситуации. Использование псевдоадаптивных, пассивных копинг-стратегий, возможно, будет приводить к редукции психоэмоционального напряжения, но при этом будет способствовать появлению защитно-компенсаторных образований. При этом следует учитывать, что если в острый посттравматический период избегание может являться адекватным функциональным способом совладания, поскольку помогает избежать тяжелой психотравмы, то в последующем жизненно необходимо переключение на конструктивные и продуктивные стратегии. Помимо этого, многочисленные исследования показывают, что многие негативные последствия столкновения с трудными жизненными ситуациями могут быть смягчены правильно выбранными адаптивными стратегиями их преодоления (совладания). Именно поэтому копинг-стратегии являются важным предиктором психологического благополучия, здоровья и успешности деятельности.

#### *5.1.2 Обоснование необходимости применения нарративного подхода для исследования проблем использования копинг-стратегий людьми с травмой опорно-двигательного аппарата*

До сих пор остается насущной проблема измерения совладающего поведения. В связи с тем, что психологическое познание связано с феноменами социальной жизни, В.А. Янчук в своей работе «Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: Интегративно-эклектический подход» указывает, что «одним из центральных, в частности, в сфере социальных наук, является вопрос – можно ли феномены социальной жизни объяснить таким же образом, как явления неживой природы?» [210]. То есть, если детально рассматривать этот вопрос в контексте нашего исследования, то речь здесь необходимо вести о том, насколько надежные и валидные данные мы можем получить о качестве и эффективности используемых конкретным человеком в трудных жизненных ситуациях копинг-стратегиях с помощью количественных измерений. И, что самое главное – какую практическую пользу могут дать эти знания.

В большинстве исследований копинги измеряются ретроспективно. По последним данным, это искажает оценки: ретроспективно люди склонны недооценивать когнитивные и переоценивать поведенческие копинги, которые они использовали. Корреляции между экологическими и ретроспективными измерениями средние или несколько выше средних – по разным данным, в пределах 0,47–0,68 [43]. L. Pearlin и S. Schooler одними из первых провели ряд исследований, в которых была сделана попытка измерить копинг-поведение здоровых взрослых людей в стрессовых ситуациях. Используя метод интервью, они выделили три основных копинг-стиля, соответствующих основным сферам психической дея-



тельности: 1) поведенческие ответы, которые воздействуют на ситуацию; 2) ответы, изменяющие значение или оценку ситуации и 3) ответы, нацеленные на контроль негативных ощущений [229]. Было замечено, что большинство людей склонны применять различные стратегии, переходя от когнитивных стратегий к эмоционально-сфокусированным, и наоборот. При этом для успешного выхода из стрессовой ситуации необходимо пропорциональное представительство каждого из указанных видов копинга. S. Folkman и R. Lazarus продемонстрировали это в своем исследовании эмоций и совладания со стрессом у студентов, сдающих экзамены. Они проводили измерения перед экзаменом, между сдачей экзамена и получением оценки, и после ознакомления с экзаменационной оценкой. Авторы выяснили, что на каждом из этих этапов наблюдалось комбинированное использование сфокусированных на проблеме и сфокусированных на эмоциях стратегий совладания, но перед экзаменом и во время ожидания оценки доминировали разные формы комбинаций. Копинг, сфокусированный на проблеме, доминировал перед экзаменом, а сфокусированный на эмоциях – во время ожидания результатов, причем стратегия дистанцирования играла наиболее важную роль во время ожидания [59].

Как правило, в методиках измерения копингов необходимо описать конкретную стрессовую ситуацию, в других опросниках требуется обобщенный ответ («Что Вы обычно делаете в трудной ситуации»). Ситуативные оценки копингов не совпадают с диспозиционными (обобщенными) оценками, даже если испытуемых просят выделить основные стрессовые события за неделю и по ним рассчитывают интегративные баллы по копингам за неделю. Обобщенные и конкретные оценки разделяют 23–36% вариативности данных, то есть не совпадают более чем в половине случаев. И диспозиционный, и ситуативный стресс (его интегративная оценка за определенный период времени) связаны с психологическим переживанием дистресса и определяются личностными переменными и особенностями когнитивной оценки ситуации, однако связь эта различна. Ситуативный копинг связан с дистрессом непосредственно, а диспозиционный – опосредствованно, через ситуативный копинг. Ситуативный копинг удастся предсказать на основе диспозиционного копинга и когнитивных оценок. Причем проблемно-ориентированные копинги связаны со вторичной оценкой ситуации (оценкой своих способностей), а дистанцирование / избегание – с первичной оценкой (оценкой ситуации). В случае ситуативных оценок копингов личностные черты (нейротизм, экстраверсия, открытость) объясняют значительную часть дисперсии проблемно-ориентированных копингов и дистанцирования / избегания. При оценке диспозиционного копинга только нейротизм и открытость слабо связаны с дистанцированием / избеганием, но не с проблемно-ориентированными копингами [43].

В своих последних работах Р. Лазарус настаивает на важности процессуальных измерений копингов при помощи интервью. По его мнению, хотя данные, полученные при помощи нарративных методов, не коррелируют с данными опросников, но их ценность и польза состоит в том, что они позволяют предсказывать такие эффекты, например, как скорость выздоровления и наличие осложнений после хирургического вмешательства.

«Все реакции человека, происходящие в самых различных условиях, имеют одну и ту же природу. Происходит изменение картины мира человека, психика стремится ликвидировать эту деформацию, но этот стихийно возникающий процесс чаще всего приводит к дезорганизации работы психики» [25].

Необходимо признать, что сильные ограничения в физической сфере производят соответственно и сильное искажение картины мира конкретной личности. Ощущения человека, который в результате травмы или заболевания внезапно теряет возможность владеть своим телом, в некоторых случаях можно сравнить, разве что с ощущениями «заживо погребенного». Такое жизненное событие не может не иметь для его субъекта психологических последствий. Оно вызывает изменение социальной ситуации развития личности, при-

водит к смене роли, к изменению круга лиц, включенных во взаимодействие с ним, спектра решаемых им проблем и возможностей принятия им решений и ответственности, к изменению его образа жизни, и, наконец – его «образа Я», представления о самом себе. В таких же условиях изначально находятся те, кто имеет проблемы с опорно-двигательным аппаратом с рождения. При этом каждый случай, отличающийся своей уникальностью, имеет и некие общие закономерности, позволяющие человеку максимально быстро и успешно адаптироваться в новых условиях.

В поиске методов, с помощью которых можно было бы выявить эти закономерности, мы постепенно пришли к выводу, что наилучший результат может быть получен с помощью детального изучения отдельных клинических случаев, в которых людям после травмы или тяжелого заболевания, приводящих к сильным ограничениям в физической сфере, удалось восстановить свое душевное равновесие и, несмотря на трудности и эти порой очень сильные ограничения, они смогли «начать жить заново». Именно поэтому одно из предыдущих исследований мы провели с помощью качественных методов исследования, используя нарративный подход.

По мнению И.Р. Пригожина «современная наука в целом становится все более нарративной. Прежде существовала четкая дихотомия: социальные, преимущественно нарративные науки – с одной стороны, и собственно наука, ориентированная на поиск законов природы, – с другой. Сегодня эта дихотомия разрушается» [40]. Несмотря на многие существующие на данный момент неясности в отношении предмета-объекта-метода исследования, в последнее время исследователи все чаще говорят о том, что нарративное составляет не дополнительную, а неотъемлемую часть психологического знания.

Как считает Джером Брунер, нарративная психология – это наука о том, как «мы конструируем, реконструируем и, в некотором смысле, вновь изобретаем наше *вчера* и *завтра*» [9]. Изначальная лингвистическая ориентированность психологии и, в особенности, психотерапии сейчас уже не вызывает сомнений. Однако в отличие от семиотических, психолингвистических и других линий исследования в психологии, где операциональной единицей изучения является слово, значение и смысл, в нарративном подходе ведется анализ более крупных единиц, а именно нарративов, или рассказов, построенных по принципу художественного текста.

Что касается задач, которые нарративы решают, то первая из этих задач – это коммуникативная задача. Нарративы транслируют информацию от рассказчика к слушателю: «Фридрих Шюце считает, что рассказы (истории) – обычное и широко распространенное в повседневной жизни средство сообщения другим людям того, что касается нас самих или нами пережито, т.е. мы прибегаем к ним как к средству для передачи информации. Поэтому можно говорить о рассказах как «элементарном институте человеческой коммуникации», как о повседневной, привычной форме коммуникации» [18]. Необходимо заметить, что эта «информация» не тождественно содержанию рассказа, ведь некоторые вещи сообщаются и самой структурой нарратива, его жанром, ситуацией, в которой он рассказывается и так далее.

Вторая – это задача по упорядочиванию собственного опыта. Нарративы являются средством организации и соотнесения личного опыта субъекта. В связи с этим, следует сказать, что в исследовании проблем людей с травмами опорно-двигательного аппарата большую ценность нарративный подход представляет именно в силу того, что позволяет упорядочить предыдущий (дотравматический) опыт и соотнести его с посттравматическим.

Для работы в интересующей нас сфере также особое значение имеют дополнительные задачи, которые решаются за счет конструирования нарратива. Следует учитывать тот факт, что нарратив выполняет задачу по самопредъявлению рассказчика, как на сознательном, управляемом рассказчиком уровне, так и на уровне несознательном,

не подчиненном контролю рассказчика. «В результате процесс организации и соотнесения личного опыта рассказчика подвергается многочисленным искажениям вследствие его актуальных целей взаимодействия, действия защитных механизмов, механизмов социальной желательности и т.п.» [23].

И, наконец, одним из главных преимуществ нарративного подхода в исследовании избранной нами сферы является то, что нарратив – это начало, по сути, психотерапии в процессе конструирования клиентом нарратива. Отнесенный к разряду «автотерапевтических» средств, нарратив помогает справляться с неопределенностью, создает убедительную легенду, личную «историю болезни» или рассказа об излечении. В непосредственной работе с психотерапевтом именно на рассказы клиента ложится задача структурирования и презентации проблемы и отношения к ней, представления содержащихся в ней путей ее решения, богатства выбора и прочее.

И именно возможность пересмотра отношения к проблемам и практически «переписывание» наново своей истории предоставляемые нарративным подходом можно использовать в работе с выбранной нами категорией клиентов.

По мнению многих исследователей имеется достаточно причин для того, чтобы заниматься качественным исследованием. Одной из них является убежденность исследователя, основанная на исследовательском опыте. Другая причина заключается в характере исследовательской проблемы. Некоторые области исследования по самой своей сути больше подходят для качественных типов исследования [39, с. 246].

Например, как можно исследовать проблемы человека вынужденного практически начинать жизнь заново в условиях жесткого ограничения его функциональных возможностей?

Есть ли смысл проводить исследование на большой выборке и выявлять некие общие способы адаптации в новых условиях жизнедеятельности, используя количественные методы исследования?

По нашему мнению смысла в таких исследованиях не много, так как исследуемая выборка изначально не является однородной по составу. То есть, в отличие от, скажем, школьного класса или студенческой группы, в эту категорию люди попадают несознательно, не по своей воле. Каждый переходит в эту категорию вынужденно, внезапно, в результате различных травматических событий (дорожно-транспортные происшествия, спортивные, производственные и бытовые травмы).

При этом возникают вопросы по поводу того, по каким признакам исследуемых можно объединять в какие-либо, более или менее, однородные группы. Если критерием определить физиологический уровень травмы, от которого практически в прямой зависимости находятся возможности самообслуживания и независимого функционирования, то наш опыт, полученный в процессе наблюдения за такими больными показывает, что даже при достаточно похожих в физиологическом смысле травмах люди обладают совершенно разными навыками и возможностями.

Это объясняется тем, что каждый из травмированных обладает совершенно отличным от других жизненным опытом, собственным порогом болевой чувствительности и индивидуальным набором личностных качеств, которые могут совершенно по-разному влиять на процессы адаптации.

Более того, поскольку в результате травмы человек теряет возможность свободно перемещаться в пространстве и самостоятельно себя обслуживать, многое зависит от его ближайшего окружения. То есть от того, как близкие организуют процесс реабилитации. Именно близкие, ибо на их плечи ложится вся тяжесть и заботы в этом нелегком деле.

То есть, на психологическую адаптацию и ресоциализацию в каждом отдельном случае воздействует целый комплекс факторов, о влиянии которого можно судить, лишь изучая целостную картину, а не отдельные, вырванные из контекста эпизоды.

И для получения этой целостной картины, по нашему мнению необходимо применение качественных методов исследования.

Наиболее соответствующим требованиям исследований в сфере проблем людей с травмой или заболеванием опорно-двигательного аппарата, по нашему мнению, является метод «обоснованной теории» предложенный американскими социологами Б. Глезером и А. Строссом [50].

Метод обоснованной теории относится к категории качественных. «Качественные методы – не только некая новая, не жесткая технология в добавление к существующему арсеналу жестких количественных методов социальных наук. Способ понимания, подразумеваемый качественными исследованиями, предполагает альтернативную концепцию социального знания, смысла, реальности и истины в социальных исследованиях. Основным предметом науки уже не являются объективные данные, которые нужно квантифицировать, их место заняли значимые отношения, которые нужно интерпретировать» [185].

Одним из методов получения данных для анализа методом обоснованной теории является интервью. В исследовательской работе психолога интервью пожалуй самый необходимый инструмент. Однако научная психология, долго учившаяся у естественных наук в добывании «научного знания», долгое время в значительной степени пренебрегала человеческими аспектами приобретения знаний, включая информационный потенциал человеческой беседы. Если исследователь хочет узнать, как люди понимают свой мир и свою жизнь, то одним из способов для получения этого знания является беседа. В беседе-интервью исследователь слушает то, что сами люди говорят о мире, в котором живут, слышит, как они выражают свои взгляды и мнения своими собственными словами, узнает об их взглядах на ситуацию на работе и в семье, об их мечтах и надеждах. Более того, исследователь имеет возможность наблюдать в момент интервью эмоции и переживания испытуемого непосредственно. Что позволяет превратить качественное исследовательское интервью в эффективный инструмент направленный на то, чтобы понять мир с точки зрения собеседника, раскрыть смысл переживания человека, увидеть мир, в котором он живет, прежде чем давать ему научное объяснение.

При этом в процессе интервью опрашиваемые не только отвечают на вопросы, подготовленные исследователем, но и сами в диалоге формулируют свое представление о мире, в котором они живут. Гибкость качественного исследовательского интервью и его близость к жизненному миру опрашиваемых могут привести к знанию, которое может быть использовано для улучшения условий жизнедеятельности в условиях резкого ограничения свободы действий, самостоятельности в самообслуживании и вообще всех возможностей.

Одним из методов анализа данных полученных с помощью качественного исследовательского интервью является «метод обоснованной теории». Впервые этот метод был представлен в 1967 г. в книге американских социологов Ансельма Стросса и Барни Глезера «The Discovery of Grounded Theory» (Открытие обоснованной теории). Столь амбициозное название теории вполне отвечало научному замыслу авторов, которые стремились противопоставить умозрительно-дедуктивным теориям кабинетных теоретиков, доминировавших в социологии 1960-х гг., обоснованную теорию на базе систематически собранных данных [195]. Эта разработка «представляла собой попытку избежать крайнего абстрагирования в социологии и являлась частью развития в 1970-е гг. качественного анализа, направленного на устранение разрыва между теоретически ненагруженными эмпирическими исследованиями и эмпирически необоснованными теориями» [93].

Используя данный метод, любой исследователь может построить обоснованную теорию какого-то явления (феномена), выбранного им для изучения. Для этого он должен представить события, связанные с этим феноменом, в динамике, идентифицировать изменения, происходящие в нем, чтобы получить ощущение потока событий, объяснить при-

чины и характер изменений – прогресс, регресс, стагнацию – либо отсутствие изменений в ответ на изменения действия/взаимодействия изучаемого феномена [211].

Главное отличие метода обоснованной теории от других качественных методов анализа в том, что ее цели шире, чем просто дать возможность исследователю выделить некоторые темы, или разработать описательную теоретическую рамку неплотно сплетенных понятий.

Авторами данной теории были разработаны определенные аналитические процедуры для того, чтобы:

- 1) Скорее *построить* теорию, чем просто проверить ее.
- 2) Придать исследовательскому процессу строгость, необходимую для того, чтобы сделать теорию «хорошей» науки.
- 3) Помочь аналитику преодолеть предубеждения и допущения, которые он принес в исследование, и те, которые могут проявиться в процессе исследования.
- 4) Обеспечить обоснование, достичь плотности, развить чувствительность и интеграцию, необходимые для образования ценной, плотно соединенной объяснительной теории, *непосредственно приближенной к реальности*, которую она представляет [49].

Главная идея обоснованной теории состоит в том, чтобы строить теорию во время самого исследовательского процесса, *«развертывать из данных»* эмпирических свидетельств в конкретных жизненных ситуациях. В любой изучаемой ситуации можно обнаружить какие-либо действия или взаимодействия, которые направлены на то, чтобы справиться с феноменом, управлять им, реализовать его, реагировать на него, так как он существует в совершенно определенном контексте или в определенном ряду воспринимаемых условий.

Авторами обоснованной теории разработаны оригинальные понятия и инструменты анализа. Методика трехступенчатого кодирования выявленных в данных феноменов, имеющих отношение (релевантных) к предмету исследования, по замыслу авторов метода, способствует обобщению данных, формированию на этой основе понятий и категорий (концептуализация и категоризация). Это позволяет сокращать количество феноменов на каждом последующем этапе анализа, сужая поле анализа и постепенно связывая отдельные разрозненные события в целостную картину определенной области социальной реальности.

Как отмечалось выше, одним из достоинств метода обоснованной теории является его возможность изучать феномен в действии. Действие и взаимодействие феномена изучаются в процессе, т. е. во времени, в движении, с точки зрения следствий. Действия и взаимодействия имеют определенные свойства. Во-первых, они процессуальны, то есть пребывают в процессе постоянного развития. Поэтому их можно изучать с точки зрения следствий, с точки зрения движения или изменения во времени. Во-вторых, действие всегда является целеориентированным, то есть оно выполняется по какой-то причине – в ответ или для управления феноменом. Поэтому оно происходит посредством стратегий и тактик.

Задача исследователя состоит в том, чтобы идентифицировать в данных понятия и категории, затем раскрыть категории. Под раскрытием категории подразумевается выявление в них свойств и аналитически независимых измерений этих свойств. Далее исследователь уточняет характеристики категории (которые авторы теории называют субкатегориями), и идентифицирует их в качестве условий, контекста, стратегий и следствий, относящихся к изучаемому феномену. Субкатегории связываются с категориями, к которым они относятся, посредством модели парадигмы. Все эти аналитические процедуры направлены на выявление и достижение плотности (описательных и понятийных) каузальных связей между категориями, их свойствами и измерениями, и установление оси этих связей.

В итоге мы должны прийти к достаточно определенному решению в правильности, либо не правильности определенных тактик и стратегий по управлению изучаемым нами феноменом.

Анализ в обоснованной теории состоит из трех основных типов кодирования. Они называются: а) открытое кодирование; б) осевое кодирование; в) избирательное кодирование.

Следует сказать, что границы между типами кодирования искусственные. Различные типы кодирования не обязательно привязаны к определенным этапам исследования. В процессе анализа исследователь может свободно переходить от одной ступени кодирования к другой (открытое, осевое и избирательное), возвращаясь в поле, если оказывается, что данных для связывания понятий и категорий недостаточно. Это объясняется тем, что во время избирательного кодирования почти всегда обнаруживаются какие-то понятия, которые остались слабо разработанными или неинтегрированными.

В качестве инструмента, связывающего влияние определенного контекста с различными формами проявления феномена, авторами данной теории разработана и используется объяснительная рамка или матрица условий. Матрица помогает строить теорию как транзакционную систему, т. е. систему или метод анализа, в которой действие и/или взаимодействие наблюдаемого феномена изучается в связи с теми условиями и следствиями, в которых они происходят.

Прослеживая в данных траекторию условий, исследователь связывает влияние определенных условий на действие/взаимодействие изучаемого феномена и следствия этого действия/взаимодействия со следующей последовательностью действий/взаимодействий. Это, по мнению авторов, является одним из отличий этой методологии от других теорий описательного характера, в которых просто сообщается, что существуют определенные условия и таким образом, перед аудиторией поставлена задача «разгадать» эти связи. В соответствии с методом обоснованной теории аналитик должен идентифицировать условия в качестве каузальных, контекстуальных, или промежуточных, чтобы эти условия приобрели смысл в рамках создаваемой теории, и найти в данных свидетельства влияния этих условий на феномен через действие/взаимодействие, т. е. это влияние должно быть верифицировано данными. Феномен, включенный в различные уровни матрицы, анализируют именно на тех уровнях, где в данных найдены свидетельства того, что условия и следствия данного уровня релевантны изучаемому феномену.

Выборочная стратегия обоснованной теории позволяет регулировать процесс сбора данных, принимать во внимание новые идеи, высказанные мимоходом в процессе исследования. В отличие от традиционной статистической выборки, где выборка определена заранее, до начала полевого этапа исследования, идея теоретической выборки заключается в том, чтобы планировать ее гибко, адаптируя ее к развивающейся теории, так как, по мнению авторов, ригидная, жесткая выборка мешает развитию теории.

Согласно этой стратегии исследователь анализирует первые же порции полученных данных, что дает направление для дальнейшего поиска в сборе данных. Исследователь отбирает в теоретическую выборку те случаи или события, в которых неоднократно встречаются определенные понятия, что доказывает их значимость и теоретическую релевантность возникающей теории. Причем следует подчеркнуть, что в данном случае имеется в виду релевантность теории на данном этапе. В процедуре отбора, так же как и на всем протяжении исследования, направляющую роль играют сравнения и вопросы. Они позволяют делать теоретическую выборку на месте, т.е. интервью и наблюдение строятся таким образом, чтобы сразу, «на месте», выбрать фокус, решить, о чем спрашивать, и куда смотреть. Некоторые «заготовки» вопросов на месте сразу могут отпасть, показаться несущественными. Иногда исследователь случайно обнаруживает ре-

релевантные данные в поле или при чтении документов, однако он может распознать аналитическую значимость события или случая, если открыт и теоретически чувствителен к новым, или чем-то отличающимся (вариациям) данным.

На осевом этапе выборка фокусируется на поиске свидетельств вариации и процесса в данных и валидации взаимосвязей категорий по всей линии аналитически независимых измерений. На третьем, избирательном, этапе отбор более направленный и преднамеренный, обеспечивающий максимум возможностей для верификации линии истории. Сбор данных и их анализ чередуются на протяжении всего исследовательского процесса вплоть до момента насыщения выборки, который наступает, когда в поле перестают появляться новые или вариативные данные. Наиболее ответственный момент для исследователя наступает на избирательном этапе, когда он должен выбрать из множества идентифицированных им категорий центральную категорию, связанную со всеми другими категориями и, таким образом, охватить всю проблему в целом.

В процессе анализа данных с помощью разработанных авторами аналитических инструментов – аналитических памяток и диаграмм, являющихся графической репрезентацией взаимосвязей между понятиями, сохраняется непрерывная запись аналитического процесса, обеспечивая «фонд» аналитических идей и распознавание слабых категорий. Они составляются с начала и до конца исследовательского проекта, помогая аналитически дистанцироваться от материалов, в то же время поддерживая исследователя в его движении от «сырых» данных к абстракции и формулированию обоснованной теории.

Систематически разыскивая и изучая множество эмпирических свидетельств, отражающих перспективы исследуемых феноменов, которые содержатся в понятийных связях, отбирая из этого «многоголосия» значимые для заданной темы, релевантные перспективы, и включая в собственные интерпретации (концептуализации), исследователь строит свою обоснованную теорию.

Авторские разработки процедур постоянных сравнений, постановки вопросов, составления теоретической выборки, развития понятий и их связей направляются на то, чтобы защитить исследователя от «поглощения», принятия перспективы любого деятеля в качестве концепции самого исследователя.

С целью более надежной легитимации результатов применяется комбинирование разнообразных методов, техник и процедур сбора и анализа данных, разнообразных эмпирических материалов, перспектив и наблюдателей. Здесь используются методы включенного наблюдения, глубинных тематических интервью, оригинальные процедуры сравнений и постановки вопросов, которые побуждают исследователя задаваться вопросами и скептически рассматривать свои собственные интерпретации на каждой ступени опроса.

Строя обоснованную теорию какого-либо явления, исследователь разыскивает события и случаи, указывающие на релевантные феномены, стремясь к насыщению теоретической выборки и плотности категорий и не заботясь о достижении определенного, заранее обусловленного количества таких случаев. Таким образом, репрезентативность в этой теории, по мысли ее авторов, достигается не соотношением генеральной и выборочной совокупностей, а репрезентативностью понятий. С точки зрения традиционной количественной методологии такой подход рассматривается как квазинаучный, в то время как «математико-статистические и жестко формализованные процедуры» считаются «базисом достоверного научного знания». Цель «качественников», по мнению их оппонентов, состоит в том, чтобы «избежать взыскательной профессиональной экспертизы и в то же время обрести видимость дисциплинарной легитимности» [39]. Сторонники качественной парадигмы, однако, считают неправомерным оценивать качественные исследования с точки зрения количественной методологии.

Что касается возможности применения обоснованной теории, выведенной из какой-либо конкретной предметной области, то построенная и сформулированная в определенных условиях и контекстах, она, согласно принципам обоснованной теории, применима именно для этих условий и контекстов. В других условиях и контекстах теория будет требовать включения условий и контекстов, в которых действует и взаимодействует другой феномен, в матрицу условий и соответствующего изменения формулировки теории. Кроме того, обоснованная теория конкретной предметной области может быть преобразована в формальную или общую теорию, и, следовательно, более широко применена, если ее данные будут дополнены данными других предметных областей. Лишь при условии, что теория умозрительно не отдалена от феномена, который она предназначена объяснить, формальная обоснованная теория может претендовать на объяснение реальности не в одной, а в ряде областей. Так Стросс и Корбин формулируют принципы построения обоснованных теорий разных уровней и степеней абстракции.

Основной целью реализации обоснованного подхода является продвижение от неструктурированных данных к ряду теоретических кодов, концептов и интерпретаций.

Н.Р. Пандит предлагает подробное описание процесса пяти аналитических фаз (не обязательно последовательных) построения обоснованной теории: организация исследования; сбор данных, упорядочивание данных, анализ данных, теоретический анализ. Данные фазы сопровождаются соответствующими исследовательскими процедурами и предполагают оценку по критериям: конструктивной валидности; внутренней валидности; внешней валидности и надежности. Конструктивная валидность обеспечивается четко определенными операциональными процедурами. Внутренняя валидность обеспечивается установлением причинных отношений. Внешняя валидность предполагает четкое определение области, на которую могут быть генерализованы результаты исследования. Наконец, надежность предполагает возможность подтверждения полученных результатов [28, с. 265].

Подход с позиций обоснованной теории предоставляет чрезвычайно широкие возможности для построения теорий, во-первых, наиболее близко и полно отражающих своеобразие реальной феноменологии социального бытия личности и ее окружения, во-вторых, способствует освобождению от давления стереотипов и рамок предшествующих теорий, в-третьих, способствует повышению конструктивной, внутренней и внешней валидности результатов исследования [29, с. 5].

И хотя ряд авторов (Н. Пиджеон, К. Хенвуд) придерживается позиции, что по отношению к обоснованной теории «не существует методологических критериев, гарантирующих абсолютную точность исследований (как количественных, так и качественных)» [18, с. 268]. Тем не менее, этими же авторами признается возможность получения практических рекомендаций, способствующих прогрессу в познании исследуемой области. Среди этих критериев определяются: близость к данным; интегрированность теории на различных уровнях абстракции; рефлексивность; документирование; анализ теоретической выборки и негативных случаев; чувствительность к реальности участников исследования (респондентная валидность); прозрачность; убедительность [24, с. 4].

## **Выводы**

1. Психологическая адаптация – это сложное и неоднозначное понятие, за которым может стоять кратковременный процесс адаптации в контексте поведенческой реакции или поступка, более длительный процесс, характеризующийся как состояние адаптации, и, наконец, динамическая интегральная характеристика личности, в которой представлена способность к приспособлению к изменяющимся условиям. В современной отечественной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления



личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладания с жизненными трудностями. Адаптационные способности человека поддаются оценке через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и самого процесса адаптации. Чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации человека и тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым он может приспособиться. Данные психологические особенности человека составляют его личностный адаптационный потенциал, в который включаются следующие характеристики: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу, самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей, ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих, уровень конфликтности личности, опыт социального общения. Все перечисленные характеристики он считает значимыми при оценке и прогнозе успешности адаптации к трудным и экстремальным ситуациям, а также при оценке скорости восстановления психического равновесия. Личностный потенциал, согласно Д.А. Леонтьеву, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых им усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни. Одной из специфических форм проявления личностного потенциала – это проблематика преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития. Эти неблагоприятные условия могут быть заданы генетическими особенностями, соматическими заболеваниями, а могут – внешними неблагоприятными условиями. Существуют заведомо неблагоприятные условия для формирования личности, они могут действительно роковым образом влиять на развитие, но их влияние может быть преодолено, опосредовано, прямая связь разорвана за счет введения в эту систему факторов дополнительных измерений, прежде всего самодетерминации на основе личностного потенциала. В ситуации неэффективности адаптационных механизмов и недостаточности ресурсов может возникнуть состояние дезадаптации, под которым понимают снижение адаптационных возможностей человека в условиях среды жизнедеятельности или в определенных стрессогенных ситуациях.

2. Для того, чтобы успешно адаптироваться в новых условиях, возникающих в результате тяжелых травматических событий, человеку необходимо **пережить** эти события, обстоятельства и изменения своей жизни. Переживания человека являются субъективной стороной его реальной жизни, субъективным аспектом его жизненного пути. Помимо этого переживание представляет собой особую внутреннюю деятельность, внутреннюю работу, с помощью которой человеку удастся перенести тяжелые жизненные события. В процессе переживания человеком трудных жизненных ситуаций и новых условий жизнедеятельности можно наблюдать применение большого количества средств и стратегий совладающего поведения. Как личностные, так и социальные факторы являются внутренними ресурсами, обеспечивающими эффективность переживания. При этом полюсами переживания будет выступать преодоление, с одной стороны, и псевдопреодоление – с другой. Переживания могут быть как позитивными, так и негативными. Позитивное переживание понимается как средство, повышающее адаптивные возможности субъекта; как реалистическое, гибкое, большей частью осознаваемое, активное, включающее в себя произвольный выбор. Такое переживание ведет к развитию, самоактуализации, становлению личности и её бытия. Оно предполагает использование внутренних личностных ресурсов человека и связано с психологической

устойчивостью личности. Такое переживание приводит к внутренней гармонии, высокой работоспособности, полноценному психическому здоровью. Негативное переживание выступает как ригидное, автоматическое, вынужденное, непроизвольное, действующее не реалистически, без учета целостной ситуации и долговременной перспективы. В этом случае происходит дезинтеграция личности – потеря организующей роли высшего уровня психики в регуляции поведения и деятельности, распад иерархии жизненных смыслов, ценностей, мотивов, целей. Главной целью процессов переживания считается достижение непротиворечивости и целостности внутреннего мира. Процессом переживания можно управлять – стимулировать его, организовать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности.

3. В зарубежной психологии проблема переживания активно изучается в рамках исследования процессов психологической защиты, компенсации, совладающего (копинг) поведения. Изучение поведения человека в стрессовых ситуациях привело к выявлению механизмов совладания, или копинг-механизмов, определяющих успешную или неуспешную адаптацию. В настоящее время выделяют несколько подходов к толкованию понятия «coping». Первый, наиболее ранний подход, развиваемый прежде всего в работах представителя психоаналитического направления Н. Наан трактует его в терминах динамики «Эго» как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления психического напряжения. Второй подход определяет coping в терминах черт личности (диспозиционные концепции копинга) – как относительно постоянную предрасположенность индивидуума, устойчивый стиль реагирования на стрессовые события определенным образом. Приверженцы данного подхода утверждают, что выбор определенных копинг-стратегий на протяжении всей жизни является достаточно стабильной характеристикой, мало зависящей от типа стрессора. Однако поскольку стабильность рассматриваемых способов очень редко подтверждается эмпирическими данными, это понимание также не обрело большой поддержки среди исследователей. И, наконец, согласно третьему подходу, разработанному R. Lazarus и S. Folkman «coping» понимается как динамический процесс и рассматривается как когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса (транзакционный подход, или ситуационный). Стресс и переживаемые эмоции являются результатом взаимодействия средовых процессов и человека. Относительный смысл эмоции (угроза, потеря, брошенный вызов, выгода) зависит как от контекста, так и от оценки ситуации человеком и взаимодействия этих двух факторов, так называемого «потока действий и реакций». Индивидуальная когнитивная оценка определяет количество стресса, генерированного событием или ситуацией. Первый шаг в процессе когнитивной оценки представлен «поляризующим фильтром», который может усилить или ослабить значимость события. Одни и те же события жизни могут иметь различную стрессовую нагрузку в зависимости от их субъективной оценки. После завершения процесса когнитивной оценки ситуации индивид приступает к разработке механизмов преодоления стресса, то есть собственно к копингу. В случае неуспешного копинга стрессор сохраняется и возникает необходимость дальнейших попыток совладания.

4. В ходе исследований М. Петроски и Дж. Брикмер установили, что физическое и психическое самочувствие во многом определяется выбором копинг-стратегии в момент столкновения с психотравмирующей ситуацией. Авторы отмечают, что использование личностью активных, совладающих с проблемой копинг-стратегий ведет к снижению психопатологической симптоматики, тогда как использование пассивных копинг-стратегий (избегание проблем) ведет к её усилению. Таким образом, рассмотрение теории совладающего поведения как процесса переживания трудной жизненной ситуации показывает, что качественный характер её преодоления будет во многом определяться сознательно вы-

бренными и используемыми копинг-стратегиями. Активно-поведенческая борьба с критической ситуацией ведет к снижению негативных переживаний (хотя внутренняя напряженность при этом может возрастать) и способствует развитию личности посредством преодоления ситуации. Использование псевдоадаптивных, пассивных копинг-стратегий, возможно, будет приводить к редукции психоэмоционального напряжения, но при этом будет способствовать появлению защитно-компенсаторных образований. При этом следует учитывать, что если в острый посттравматический период избегание может являться адекватным функциональным способом совладания, поскольку помогает избежать тяжелой психотравмы, то в последующем жизненно необходимо переключение на конструктивные и продуктивные стратегии. Помимо этого, многочисленные исследования показывают, что многие негативные последствия столкновения с трудными жизненными ситуациями могут быть смягчены правильно выбранными адаптивными стратегиями их преодоления (совладания). Именно поэтому копинг-стратегии являются важным предиктором психологического благополучия, здоровья и успешности деятельности.

5. В большинстве исследований копинги измеряются ретроспективно. По последним данным, это искажает оценки: ретроспективно люди склонны недооценивать когнитивные и переоценивать поведенческие копинги, которые они использовали. В своих последних работах Р. Лазарус настаивает на важности процессуальных измерений копингов при помощи интервью. По его мнению, хотя данные, полученные при помощи нарративных методов, не коррелируют с данными опросников, но их ценность и польза состоит в том, что они позволяют предсказывать такие эффекты, например, как скорость выздоровления и наличие осложнений после хирургического вмешательства. Одним из главных преимуществ нарративного подхода в исследовании избранной нами сферы является то, что нарратив – это начало, по сути, психотерапии в процессе конструирования клиентом нарратива. Отнесенный к разряду «автотерапевтических» средств, нарратив помогает справляться с неопределенностью, создает убедительную легенду, личную «историю болезни» или рассказа об излечении. В непосредственной работе с психотерапевтом именно на рассказы клиента ложится задача структурирования и презентации проблемы и отношения к ней, представления содержащихся в ней путей ее решения, богатства выбора и прочее. И именно возможность пересмотра отношения к проблемам и практически «переписывание» наново своей истории предоставляемые нарративным подходом можно использовать в работе с выбранной нами категорией клиентов. Для выявления условий успешной психологической адаптации человека после тяжелой травмы опорно-двигательного аппарата считаем целесообразным изучение конкретных клинических случаев в рамках нарративного подхода с применением качественных и количественных методов исследования.

## **5.2 Эмпирическое исследование копинг-стратегий людей с травмой опорно-двигательного аппарата**

### *5.2.1 Исследование переживаний людей с травмой опорно-двигательного аппарата качественными методами*

Для проведения исследования с помощью метода обоснованной теории нами была разработана авторская методика, в основу которой был положен метод интервьюирования. Напомним, что интервьюирование (от англ. «встреча», «беседа») – метод получения информации в ходе устного непосредственного общения. Предусматривает регистрацию и анализ ответов на вопросы, а также изучение особенностей невербального поведения опрашиваемых [14].

Для нашего исследования метод интервью полезен тем, что позволяет собрать достаточно разнообразных психологических фактов для последующего их анализа и выявления в каждом отдельном случае определенных повторяющихся связей и закономерностей.

Изначально предполагалось, что по форме общения наше интервью должно быть полустандартизированным (частично структурированным), поскольку именно эта форма позволяет определенную вариативность опроса и возможность учета индивидуальных особенностей респондентов. И, что самое важное, именно полустандартизированное интервью обеспечивает гибкость процесса интервьюирования, получение полных и содержательных данных и отсутствие напряженности у испытуемого. Кроме того, оно позволяет получить более личную информацию, как в прямом виде, так и в форме определенных оговорок, различных интонаций, пауз и т.д.

Целью нашего интервью являлось получение данных о переживаниях людей после тяжелой травмы, связанных с изменением условий жизнедеятельности, для определения условий успешной психологической адаптации.

По нашему мнению, для того чтобы понять отношение человека к его проблемам с целью последующего решения этих проблем, совсем не обязательно применение интервью, состоящих из большого количества вопросов.

В некоторых случаях может быть достаточно и одного правильно заданного вопроса, в ответ на который можно услышать целый рассказ, который можно детально проанализировать и получить необходимые нам сведения.

Поэтому для проведения пробного исследования нами было составлено интервью из 4 основных вопросов:

1. Бывают ли ситуации в которых Вы забываете о своей болезни?
2. В каких ситуациях Вы наиболее остро ощущаете свою болезнь?
3. В каких ситуациях Вы ощущаете свою независимость?
4. В каких случаях Вы остро ощущаете свою зависимость?

Тематика задаваемых вопросов определялась исходя из следующих теоретических предпосылок: для поддержания нормального психологического равновесия человеку необходимо осознавать свою автономность, обладать свободой выбора, ощущать себя действующим субъектом.

Интервьюирование проводилось с помощью телефона. Потенциального испытуемого информировали о проведении исследования, и при получении его согласия принять участие в исследовании ему задавались выше приведенные вопросы. При этом в телефоне включался диктофон для получения записи разговора. Затем запись разговора преобразовывалась в машинописный текст для детального анализа и интерпретации. В целях получения большего количества информации, в ходе беседы, для получения более развернутых и полных ответов в некоторых случаях задавались дополнительные вопросы.

Одним из достоинств, которое привлекло наше внимание к используемому нами методу исследования являются его возможности в изучении тех процессов и значений, которые не строго исследуются или измеряются, или не измеряются вообще с точки зрения количества, интенсивности или частоты. Кроме того, эти явления мы изучаем в их естественном окружении и интерпретируем с точки зрения тех значений, которыми наделяют их участвующие в исследовании индивиды.

Следует сказать, что со всеми испытуемыми мы знакомы лично. Имеем достаточно длительный (от 2 до 4 лет) опыт наблюдения за каждым и к моменту начала нашего исследования у нас уже сформировалось определенное мнение о степени успешности адаптационного процесса в каждом случае. И при формировании нашей первой теоретической выборки, учитывая, что предметом наших поисков являются пути успешной

адаптации, мы естественно стремились привлечь в нее тех испытуемых, которые, по нашему мнению, уже адаптировались, или, по крайней мере, двигаются в правильном направлении. Эти обстоятельства, с одной стороны, дают нам направление поиска путей успешной адаптации, а с другой, позволяют подтвердить или опровергнуть наш субъективный опыт предшествующих наблюдений за данными испытуемыми.

И так, мы задали вопросы и получили на них следующие ответы.

На вопрос «Бывают ли ситуации, в которых ты забываешь о своей болезни?» мы получили ответы:

**М.С.:** ...Ну, да...и часто...телевизор, компьютер, интернет, друзья когда приходят...ну, отвлечься, это понятно... найти какое-нибудь интересное занятие, которое будет отвлекать и которое будет интересно...ну, вот как я все в интернете сижу, сайт делаю наш городской ...в принципе, и с людьми общаюсь и все делаю, и никаких вопросов....

**Д.С.:** Ну, прежде всего на это влияло время...жизнь, занятия, работа...прежде всего на это влияет вот это...увлечения какие-то...и время...постепенно со временем сглаживаются старые воспоминания...и...они затираются новыми...э...жизненным опытом...и уже...ты становишься...ну как другим человеком...это как мутация или, что-то вот...просто забываешь уже, ну...те чувства, которые могут вызвать негативную реакцию...ты просто забываешь что такое ходить...и как это...и тому подобное...

**К.С.:** Ну, бывают наверное...если чем-то занят – так и забываешь...все зависит от того...насколько ты погрузился в то, чем ты занимаешься...Ну, даже если на машине еду могу забыть...могу забыть на компьютере работаю когда...или, там, если фильм интересный смотришь...передачу, скажем...тут как бы не один случай, а несколько...

**Д.М.:**... Да...Когда ничего не болит..... и... к тому же надо еще быть занятым чем-нибудь,.... не обязательно работой, но чем-нибудь занят... и не чувствовать боли.

**А.Г.:**.....Как-то вроде никогда я особо не задумывался...что я ..не заиклен на том, что я колясочник...было как-то...немножко, поначалу, после больницы...какое-то депрессивное состояние...временами как-то...угнетенное такое...что вот я не могу сделать...и я, как бы обижен на себя...что я вот в таком положении...И никто помочь, сделать ничего не может, и я сам не могу ...был бы здоровым - все было бы совсем всё...Это в начале...это может 2, 3 раза таких вот, прямо таких слёзных...в течение полугода первых.....А потом уже даже и всё, я даже... и не задумываюсь..

На вопрос «А бывают ли ситуации, когда ты остро ощущаешь свою болезнь?» были получены ответы:

**М.С.** ...Ну, тут даже легче наверное ответить...ну, тут вопросы связанные с пресой, тот же спорт, когда футбол смотрю, легкая атлетика...кажется, бегаю в футбол играю...ну, или друзья когда приходят, которые знакомые были *раньше*... ну, в принципе, именно когда пересекаешься *с прошлым* именно такие моменты...это чаще всего...

**Д.С.:** Бывают...только точно охарактеризовать когда они бывают (?) Э...прежде всего они бывают в процессе заболевания...в период общего спада жизненных сил организма...ну это главный пункт такой...в период простудного заболевания или еще какого-то заболевания...тогда...

**К.С.:** Ну, если на коляске, то и ощущаю...Постоянно? Нет. Ну, вот я пока...пока на коляске меня везут до машины, то я себя ощущаю; сел я – уже все, меньше ощущаю...

**Д.М.:** ....Ну, опять таки же, когда очень больно... Первое, наверное, и основное...и..... ну да, наверно это, с обострением связано здоровья вот именно.... Когда здоровье гнетет...когда долго...тогда это начинает давить...длительное обострение.. не день ни два, а *дольше* хуже себя чувствуешь...

**А.Г.:** ...это было три раза первых таких слёзных...потом, ну такие бывают мысли посещают...вот даже при выполнении какой-то работы...мысль такая посещает, что был бы я здоровым...сделал бы её...а так как я в коляске, то я не могу это сделать и вынужден...это частенько ... именно с работой...есть такая работа...Которую лучше выполнять на ногах... ну, да, даже с той машиной..... я вполне бы сам её поправил, если был бы здоровым...а так вот не могу, потому что...не подлезу не залезу и так далее...был бы я здоровый – было б так, но при этом никакой досады и обиды нет.

На вопрос «Бывают ли ситуации, когда ты чувствуешь свою независимость?»:

**М.С.:** ...Интернет, полностью....общение...в компьютере...единственное в чем независим...

**Д.С.:** ... Возможности самообслуживания – первое естественно...они влияют на чувство независимости, потом, мы все люди – материальное обеспечение.....влияет на чувство независимости...ну и третье, опять же работа какая-то, занятие...увлеченность...чем-нибудь...

**К.С.:** Я скорее всего ощущаю, что от меня ничего не зависит...ну а так не знаю.....ну чего-то на ум не приходит ни чего такого.....Если ты за рулем в машине ты чувствуешь что ты независим? Ну, да, но только...ну, как полностью независим – мало ли что может быть... ну, тут скажем, заглохла – под капот не залезешь, а так.....ну, на машине более независим, чем так...но.... просто что б уж совсем...

**Д.М.:** Ну опять таки ...это от состояния здоровья, настроения...когда что-нибудь именно делаешь ...сам...ну, например когда с работой это возня была...Даже если не все сам...но именно, организовать все это сам....добиваться....Активность – главное....неважно, что бы ты делал...умственным чем-то занят, обдумываешь что-то...или физически, но активность...на независимость влияет

**А.Г.:** ...Когда приходится быть одному...на выездах в основном...когда я не дома...когда я ездил в Польшу, в Витебск...тогда я... чувствую, что, просто, ну, как бы сам себе хозяин...и если какие проблемы, то решать мне приходится самому...ну вообще, справляться со всеми трудностями.... А дома ты не можешь этого ощутить? Я так понял, когда нету рядом близких людей. Да, да, да. Потому что, если дома, все равно я, знаешь, могу попросить, там, сестру или маму что-нибудь подать, сделать, помочь....А вот именно, когда я ну, не дома, где-нибудь на выездах то, конечно там приходится...самому справляться...

И наконец, на вопрос «В каких случаях ты остро чувствуешь свою зависимость?»:

**М.С.:** ...Ну, наверное во всем остальном...именно быт сам...тоже поесть, там, крутануться на бок, на коляску чтоб сесть...тоже сам же не смогу...

**Д.С.:** ...Ну...естественно первое – это когда проблемы с самообслуживанием появляются...так, это остается...А второе добавляется...вредные привычки какие-то или наклонности...ну правильно, если чувствуешь себя зависимым от чего-то....от вредных привычек...

**К.С.:** ...ну в основном, эти всякие...ну, проблемы эти...физиологические и физические, так? Ну, да.....Все таки в большинстве случаев чувствуешь, что ты зависишь? Ну, да...ну, от обстоятельств, постоянно от чего-нибудь...ну, хотя не то что постоянно, но как-то так...

**Д.М.:** Ну, это когда я слягу.....Я понимаю что сейчас я не могу сделать это и это...что это не получится, что в планах было ...

**А.Г.:** Хм...А вот с этим делом даже я как-то.....зависимость.....Неужели не было таких ситуаций когда ты ощущал это? Что ты зависишь от окружения, от посторонней помощи? Это можно взять противоположность того моего варианта – зависим тогда, когда вот...именно есть кто-то близкий, к которому я могу обратиться...без всяких таких вот сомнений, что все таки он поможет...и тогда я ...завишу от того,

что.....То есть если рядом есть поддержка, то ты ей обязательно воспользуешься...Да, можно так сказать...Даже вот в городе...вот эти вот препятствия все...барьеры...то, если, ну...люди ... я могу от них быть зависим, так как попрошу их мне помочь...тогда я завишу от окружения, ...а... когда нету – тогда да, мне приходится самому справляться.

Из этих данных можно сделать следующие выводы.

В представленных здесь фрагментах интервью мы наблюдаем присутствие буквально в каждом ответе в качестве действия позволяющего забыть о своем положении какое-либо **занятие**. Причем это понятие можно конкретизировать в зависимости от вида и направленности занятий. Особенность, которая дает облегчение здесь видимо заключается в том, что погружаясь, что называется, с головой, в какое-либо поле ощущений, лежащее вне его организма, человек полностью переключается на эти ощущения и перестает ощущать все неполадки и неудобства, связанные с травмой.

**Активность** помогает травмированному ощущать себя действующим субъектом. Человеку, потерявшему многие возможности важно ощущать, что, не смотря на все потери, он еще на что-то способен. Естественно, эта активность не обязательно должна проявляться в физической сфере. Можно проявить себя в интеллектуальной сфере, в организаторской.

Далее понятие **работа**. Это уже не просто занятие. Здесь подразумевается уже некая полезная, то есть приносящая не только себе, но и окружающим пользу деятельность, позволяющая также почувствовать свою материальную независимость. И главное здесь то, что человек при этом ощущает свою дееспособность, свои не полностью утраченные или, более того, новые возможности, часто открывающие не реализовавшийся ранее по разным причинам потенциал.

В тоже время, если человек берется за работу, которая ему не по силам, то есть ее можно выполнить, только имея возможность передвигаться на ногах, то это лишний раз напоминает ему о его урезанных возможностях. Но с другой стороны, эта ситуация может дать человеку мотив для активных поисков путей восстановления здоровья.

Далее можно определить понятие **прошедшее время**. Значимость этого понятия для успешной адаптации определяется следующим. Если после травмы прошло еще очень мало времени и человек еще находится в состоянии кризиса, обусловленного непосредственно травмой, то нельзя ему прямо «в лоб» заявлять, что в плане улучшения физических кондиций ему рассчитывать не на что, поэтому необходимо смириться и ... в большинстве случаев дальше ничего не предлагается. Нельзя, потому что в это время человек живет надеждой скорого возвращения к прежнему состоянию. И если в этот период прийти к нему и начать «рассказывать о том, как хорошо быть инвалидом-колясочником» (цитата из беседы с травмированным), то ни к какому положительному результату это не приведет. Естественно, осознание случившегося и трезвая оценка своего положения происходит в каждом случае по-разному. Кому-то для этого необходимо несколько месяцев, а для другого этот процесс может длиться годами.

Для восстановления нормального психологического равновесия, **воспоминания о прошлом**, как показывают наши данные, должны как можно быстрее «затираться» новым «жизненным опытом». Поэтому для травмированного необходимо, чтобы он не заикливался на прошлом, а двигался в направлении будущего, как можно активнее приобретая этот новый жизненный опыт. Естественно, чем больше у травмированного будет новых впечатлений и значимых событий, тем быстрее пройдет этот процесс «затирания» и, как сказал один из респондентов, процесс «мутации».

**Помощь близких**. На начальном этапе без нее, конечно, никак не обойтись. В острый посттравматический период травмированный действительно не может осуществлять никаких действий ввиду «свежести» травмы, так как существует вероятность своими движениями сдвинуть с места не до конца сросшиеся позвонки или их обломки.

И за время вынужденного бездействия, а это как правило несколько месяцев, человек успевает привыкнуть к тому, что он ничего не может и продолжает пользоваться своими приобретенными в результате травмы «привилегиями». Во многих случаях человек не проявляет никакой активности в плане расширения своих возможностей по инерции. Более того, ему в этом активно «помогают» близкие родственники, стараясь максимально «облегчить» страдания больного.

В итоге, как показало наше исследование, проведенное на базе ГУ СО «Витебский областной территориальный центр социального обслуживания ветеранов и инвалидов» в котором приняло участие восемь человек с травмами опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести, значимыми факторами успешности переживания травмированными своего нового положения являются «прошедшее время» и «воспоминания о прошлом».

Значимость фактора «прошедшее время» для успешной адаптации определяется следующим. Если после травмы прошло еще очень мало времени и человек находится в состоянии кризиса, обусловленного непосредственно травмой, то нельзя ему прямо, открыто заявлять, что в плане улучшения физических кондиций ему рассчитывать не на что, поэтому необходимо смириться и в большинстве случаев далее ничего не предлагается. Этого делать нельзя, потому что в это время человек живет надеждой скорого возвращения к прежнему состоянию. И если в этот период прийти к нему и начать «рассказывать о том, как хорошо быть инвалидом-колясочником» (цитата из беседы с травмированным), то ни к какому положительному результату это не приведет. Естественно, осознание случившегося и трезвая оценка своего положения происходит в каждом случае по-разному. Кому-то для этого необходимо несколько месяцев, а для другого этот процесс может длиться годами.

Что касается фактора «воспоминания о прошлом», то для успешного переживания, как показывают данные исследования, они должны как можно быстрее «затираться» новым «жизненным опытом». Поэтому для травмированного необходимо, чтобы он «не заикливался» на прошлом, а двигался в направлении будущего, как можно активнее приобретая этот новый жизненный опыт. Естественно, чем больше у травмированного будет новых впечатлений и значимых событий, тем быстрее пройдет этот процесс «затирания» и, как сказал один из респондентов, процесс «мутации».

Было выявлено, что на процесс переживания оказывают влияние так же факторы социальной среды. Значимость этой группы факторов в процессе переживания человека после травмы определяется спецификой тяжелой травмы опорно-двигательного аппарата, которая заключается в том, что человек становится почти полностью зависимым от своего окружения. Поэтому роль социальных факторов из вспомогательной и поддерживающей часто переходит в процессе переживания в категорию определяющую. Уже только потому, что травмированному приходится заново выстраивать отношения со своей социальной средой. И окружение может при этом оказывать как положительное, так и очень сильное отрицательное влияние.

Как показало наше исследование, значительное и очень неоднозначное влияние на процесс переживания оказывает такой фактор, как «помощь близких». На начальном этапе без этой помощи, конечно, никак не обойтись. В острый посттравматический период человек действительно не может осуществлять никаких действий ввиду «свежести» травмы, так как существует, например, вероятность своими движениями сдвинуть с места не до конца сросшиеся позвонки или их обломки, или имеются другие медицинские противопоказания. И очень часто получается так, что за время вынужденного бездействия, а это, как правило, несколько месяцев, человек успевает привыкнуть к тому, что он ничего не может и продолжает пользоваться своими приобретенными в результате травмы «привилегиями». Здесь следует подчеркнуть, что во многих случаях



человек не проявляет никакой активности в плане расширения своих возможностей по инерции. Более того, ему в этом активно «помогают» близкие родственники, стараясь максимально «облегчить» страдания больного.

Помимо выше перечисленных факторов, на процесс переживания существенное влияние оказывает такой фактор, как «активная деятельность» самого травмированного. Анализ данных эмпирического исследования показал, что успешному переживанию изменений условий жизнедеятельности травмированного способствует его собственная активность, которая помогает ощущать себя действующим субъектом. Человеку, потерявшему многие возможности, важно ощущать, что, не смотря на все потери, он еще на что-то способен. Естественно, эта активность не обязательно должна проявляться в физической сфере. Можно проявить себя в сфере, требующей приложения интеллектуальных или организаторских способностей. Нынешний уровень развития техники позволяет человеку с ограниченными возможностями продемонстрировать даже некое превосходство во многих сферах, например, в сфере компьютерных технологий.

Положительным фактором, способствующим успешности процесса переживания можно считать также какое-либо занятие, в качестве действия позволяющего забыть о своем положении. Особенность, которая дает облегчение здесь видимо заключается в том, что, погружаясь, что называется, с головой, в какое-либо поле ощущений, лежащее вне его организма, человек полностью переключается на эти ощущения и перестает ощущать все неполадки и неудобства, связанные с травмой.

Ну и, наконец, еще одним фактором, определяющим успешность процесса переживания, является такой фактор, как наличие работы. Здесь подразумевается уже некая полезная, то есть приносящая не только себе, но и окружающим пользу деятельность, позволяющая также почувствовать свою материальную независимость. И главное здесь то, что человек при этом ощущает свою дееспособность, свои не полностью утраченные или, более того, новые возможности, часто открывающие не реализовавшийся ранее потенциал.

Таким образом, наше исследование переживаний людей, в результате тяжелой травмы или заболевания оказавшихся в ситуации ограниченных возможностей, показало, что внутренними ресурсами, обеспечивающими эффективность переживания являются многообразные личностные, социальные факторы и, в первую очередь, такой фактор, как активность самого травмированного. При этом результирующими полюсами этого переживания будет выступать преодоление, с одной стороны, и псевдопреодоление – с другой.

### *5.2.2 Стремление к самоактуализации людей с травмой опорно-двигательного аппарата*

Как показало исследование с помощью метода обоснованной теории большое значение в успешности адаптационного процесса имеет такой фактор, как активность самого травмированного. Опыт наблюдения за людьми с травмой или заболеванием опорно-двигательного аппарата, которые сопровождаются серьезными ограничениями физических возможностей, показывает, что очень небольшому числу из данной категории удается самостоятельно успешно адаптироваться в новом положении, поскольку большинство не находит возможности в реализации своей активности. Как показывают многолетние наблюдения, многими травма переживается как безвременно наступивший конец жизни и при этом почти осознанно запускается программа на самоуничтожение. Так происходит тогда, когда человек думает, что с потерей свободы в передвижении своего собственного тела в пространстве он потерял **всё**. Но, в тоже время, бывают случаи, когда травма становится мощнейшим стимулом личностного роста. Более того, порой создается впечатление, что для того, что бы данная личность начала

свое активное развитие, ей просто необходимо было ограничение ее физических возможностей.

В связи с этим возникает вопрос: что необходимо человеку, попавшему в условия ограничения физических возможностей для того, чтобы он нормализовал свое психическое состояние и гармонизировал свой внутренний мир, который находится в состоянии хаоса обусловленного травмой?

Можно предположить, что есть два крайних варианта: активная деятельность с целью самореализации и самоактуализации, или полное устранение, уход от реальности и сосредоточение на восстановлении душевного равновесия путем избегания ситуаций напоминающих об ограниченных травмой физических возможностях.

Также можно предположить, что адаптационный процесс протекает успешно только тогда, когда человек пытается не просто приспособиться к новым условиям существования (при этом используя всю «выгодность» своего положения), но пытается двигаться по пути самосовершенствования и самореализации, даже если это движение сопряжено с потерей ощущения комфорта и еще большим усложнением условий жизнедеятельности.

Как соотносится стремление личности к самоактуализации и успешность адаптационного процесса в ситуации полной или почти полной потери свободы и самостоятельности? Ведь вполне возможна ситуация, когда человек, не рассчитав своих возможностей, вместо достижения высокого уровня самоактуализации окажется в состоянии глубокой депрессии.

Для изучения данной проблемы мы решили исследовать группу инвалидов-колясочников с целью выявления их стремления к самоактуализации и наличия у них при этом определенного уровня депрессивного состояния.

Изучением проблемы самоактуализации личности занимались представители гуманистического направления Карл Роджерс, Абрахам Маслоу и другие ученые. В их трудах подробно и детально были проанализированы процессы самоактуализации. Однако проблемами самоактуализации людей с тяжелой травмой, приводящей к ограничениям в передвижении, никто специально не занимался.

«Все психические процессы протекают в личности, и каждый из них в своем реальном протекании зависит от нее» [18, с. 406]. И поскольку личность образование очень сложное и формируемое в процессе онтогенеза, на ее формирование оказывает влияние огромное количество факторов. Естественно такой фактор как тяжелая травма опорно-двигательного аппарата приводящая к полной неподвижности не может не оказать на структуру личности своего влияния.

Травма меняет все. Коренным образом меняется образ жизни. Естественная и привычная до травмы активная деятельность, после травмы во многом ограничивается, а во многих сферах становится невозможной. В такой ситуации человек теряет не просто свободу выбора и самостоятельность в своей деятельности, но, очень часто не может найти смысла своего существования в новом положении. Это неизбежно сказывается на психике травмированного, ибо, как писал С.Л. Рубинштейн «психический облик личности во всем многообразии психических свойств определяется реальным бытием, действительной жизнью человека и формируется в конкретной деятельности» [18, с. 411].

Понятие «личность» с позиций различных подходов в психологии трактуется весьма разнообразно. При этом следует сказать, что каждое из определений личности, имеющих в научной литературе, подкреплено экспериментальными исследованиями и теоретическими обоснованиями и поэтому заслуживает того, чтобы его учитывать при рассмотрении понятия «личность».

И все же, несмотря на сложности, возникающие при определении данного феномена, «большинство теоретических определений личности содержат следующие общие положения:

– В большинстве определений подчеркивается значение индивидуальности, или индивидуальных различий. В личности представлены такие особые качества, благодаря которым данный человек отличается от всех остальных людей. Кроме того, понять, какие специфические качества или их комбинации дифференцируют одну личность от другой, можно только путем изучения индивидуальных различий.

– В большинстве определений личность предстает в виде некоей гипотетической структуры или организации. Поведение индивидуума, доступное непосредственному наблюдению, по крайней мере частично, рассматривается как организованное или интегрированное личностью. Другими словами, личность – абстракция, основанная на выводах, полученных в результате наблюдения за поведением человека.

– В большинстве определений подчеркивается важность рассмотрения личности в соотношении с жизненной историей индивидуума или перспективами развития. Личность характеризуется в эволюционном процессе в качестве субъекта влияния внутренних и внешних факторов, включая генетическую и биологическую предрасположенность, социальный опыт и меняющиеся обстоятельства окружающей среды.

– В большинстве определений личность представлена теми характеристиками, которые «отвечают» за устойчивые формы поведения. Личность как таковая относительно неизменна и постоянна во времени и меняющихся ситуациях; она обеспечивает чувство непрерывности во времени и окружающей обстановке» [22, с. 7].

В вышедшей в 1937 году книге «Личность: психологическая интерпретация», Г. Оллпорт представил теорию, согласно которой личность представляет собой открытую психофизиологическую систему, особенностью которой является стремление к реализации своего *жизненного потенциала*. Личность человека, по Оллпорту, – это динамическая организация внутри индивида особых мотивационных систем, установок и личностных черт, которые определяют *уникальность* его взаимодействия со средой» [5, с. 17]. В данной работе содержались многие идеи, которые получили свое дальнейшее развитие в рамках гуманистического направления в психологии.

Представление о личности как о системе стремящейся «к реализации своего жизненного потенциала» является наиболее перспективным при определении путей выхода из сложных психологических состояний, обусловленных травмой. Поэтому в качестве теоретической базы наших исследований перспективным представляется использование гуманистического подхода, поскольку возникающие в связи с травмой проблемы в большинстве своем имеют в своей основе противоречия между стремлением и возможностями «реализации своего *жизненного потенциала*».

Травма, приводящая к ограничению в свободе передвижения и деятельности, в первую очередь, оказывает влияние на потребностно-мотивационную сферу личности, поскольку коренным образом изменяет систему и приоритет потребностей и мотивов.

«Среди многообразия потребностей личности можно выделить две фундаментальные, взаимосвязанные между собой. Это потребность быть личностью (потребность персонализации) и потребность самореализации. Потребность персонализации обеспечивает активное включение индивида в социальные связи и вместе с тем оказывается обусловленной этими связями, общественными отношениями и т.п. Как и любая потребность, она может иметь многоуровневую выраженность и проявляется как стремление субъекта быть идеально представленным в жизнедеятельности других людей. Потребность самореализации проявляется в стремлении реализовать свой личностный потенциал (запас жизненной энергии, задатки, способности)» [24].

Исследование с помощью метода «обоснованной теории» (grounded theory) А. Стросса и Б. Глезера помогло нам в определении направления исследования комплекса проблем сопровождающих травму или заболевание опорно-двигательного аппарата с тяжелыми нарушениями в двигательной сфере. Анализ данных полученных в процессе исследования показал, что значимыми понятиями, определяющими успешность адаптационного процесса людей получивших тяжелую травму ОДА являются «занятие», «активность», «работа».

Эти результаты, а также результаты наблюдений свидетельствуют о стремлении людей найти доступные им пути самореализации вне зависимости от тяжести травмы и степени ограничения их возможностей в передвижении и самостоятельности в обеспечении процессов собственной жизнедеятельности. В связи с полученными результатами наш научный интерес был сосредоточен на понятиях «самореализация» и «самоактуализация».

Данные понятия детально рассматриваются в рамках «теории самоактуализации». Эта теория была разработана в США в середине XX века и стала ключевой составляющей для «гуманистической» психологии, объявившей себя «третьей ветвью» психологии в противовес бихевиоризму и психоанализу [4, с. 10].

«Самоактуализация, как концепция развития человека и общества, основывается на идее опоры на саморазвитие и самоорганизацию, предполагающей максимально эффективное использование человеком всей совокупности своих сил, способностей, навыков и иных ресурсов (самости) в своей индивидуально неповторимой ситуации с целью достижения внешней и внутренней синергии» [5, с. 6].

Тенденция к самоактуализации, по К. Роджерсу, есть проявление глубинной тенденции к актуализации: «Подтверждением этому служит универсальность проявления этой тенденции во вселенной, на всех уровнях, а не только в живых системах... Мы подключаемся к тенденции, пронизывающей всю фактическую жизнь и выявляющей всю сложность, на которую способен организм. На еще более широком уровне, как я уверен, мы имеем дело с могучей созидательной тенденцией, сформировавшей нашу вселенную: от самой крохотной снежинки до самой огромной галактики, от самой ничтожной амебы до самой тонкой и одаренной личности. Возможно, мы касаемся острия *нашей способности преобразовывать себя*, создавать новые, более духовные направления в эволюции человека... Именно такая формулировка является философской основой личностно-центрированного подхода. Она оправдывает мое участие в жизнеутверждающем способе бытия». Путь роста личности, по Роджерсу, это путь самопреобразования, объективным показателем которого является преобразование «Я-концепции» [16, с. 23].

В книге «Мотивация и личность» Маслоу определяет самоактуализацию как стремление человека к самовоплощению, к актуализации заложенных в нем потенций, проявляющееся в стремлении к идентичности: «Этот термин выражает «полноценное развитие человека» (исходя из биологической природы), которое (эмпирически) нормативно для всего вида, безотносительно ко времени и месту, то есть в меньшей мере культурно обусловлено. Оно соответствует биологической предопределенности человека, а не исторически-произвольным, локальным ценностным моделям... Оно также обладает эмпирическим содержанием и практическим смыслом» [10, с. 48].

Абрахам Маслоу разработал «теорию самоактуализации», то есть ту психологическую теорию, ключевым понятием которой является «самоактуализация», но первым в научный оборот понятия «самоактуализация» и «самореализация» ввел немецкий нейрофизиолог К. Гольдштейн. «На первом этапе, в клинической практике, он понимал под «самоактуализацией» активацию неких внутренних ресурсов организма, до травмы не проявлявших себя, результатом действия которых является способность организма к реорганизации, восстановлению свойств личности после перенесенного ранения или травмы. Прежде всего, этим понятием именовались психофизиологические процессы,

проявляющиеся на клеточном и тканевом уровне, напоминающие описанные А. Адлером механизмы компенсации физической недостаточности органов» [4, с. 16].

«На втором этапе, Гольдштейн осмысливает самоактуализацию как универсальный принцип жизни, не соотносимый уже с органами и клетками. В этом аспекте он пишет о «высшей самоактуализации». Гольдштейн постулирует наличие постоянного запаса энергии в организме, имеющего тенденцию к равномерному распределению. Воздействие внешней среды приводит к изменению распределения энергии. Реакция организма на такое вмешательство – тенденция вернуться в исходное состояние равновесия – включает основной динамический процесс – процесс выравнивания. Уровень, на котором напряжение становится уравновешенным, – представляет «центрирование» организма. Это «центрирование» позволяет организму действовать наиболее эффективно, справляясь с воздействием внешней среды и самоактуализируясь в будущих видах активности, соответствующих его природе» [5, с. 96]

Гольдштейн предполагал, что препятствия для самоактуализации могут возникнуть только по той причине, что в среде не находится тех объектов и условий, которые необходимы организму для самоактуализации. По его же мнению, нормальный, здоровый организм – это тот, в котором «тенденция к самоактуализации действует изнутри и который преодолевает сложности, возникающие из-за столкновений с внешним миром не на основе тревоги, но благодаря радости победы» [21, с. 238]. Это означает, что приход к согласию со средой в первую очередь состоит в овладении ею. И только если это невозможно, человек вынужден принять трудности и приспособиться к реалиям внешнего мира [4, с. 99].

И здесь возникает вопрос: каким образом может «приспособиться к реалиям внешнего мира» человек с тяжелой травмой опорно-двигательного аппарата, приводящей к катастрофическим нарушениям во взаимодействии с внешней средой? А также, в чем это приспособление должно выражаться? Ведь налагаемые травмой ограничения во многих случаях не позволяют даже приблизиться к этому «согласию со средой».

В то же время, видный представитель экзистенциального направления в философии и психологии, автор фундаментальных трудов по патопсихологии К. Ясперс считает, что «среда порождает «ситуации», каждая из которых содержит «возможности», каждая из которых может быть обращена на пользу или во вред или служит основанием принятия решения. Индивид может создавать ситуации самостоятельно, стимулировать или предотвращать их возникновение. Он подчиняется сложившимся в мире порядкам и условностям и в то же время может использовать их в качестве инструментов для того, чтобы пробить в этом мире брешь. В конечном итоге только «границные ситуации» бытия – смерть, случай, страдание, вина могут пробудить в человеке *действительное бытие самости*» [4, с. 146].

В связи с вышесказанным можно сделать вывод о том, что стремление к самоактуализации может иметь как позитивные, так и негативные последствия для организма. Это означает, что достижение самоактуализации не приводит однозначно к некоему концу проблем и трудностей. Наоборот, могут возникнуть проблемы более сложные, потому что только здоровый организм, по мнению Гольдштейна, нацелен в первую очередь на «формирование определенного уровня напряжения, такого, которое сделает возможной дальнейшую упорядоченную деятельность» [20, с. 289]. У больного организма более сильным побуждением является ослабление напряжения. Из этого Гольдштейн делает вывод, что «способности организма определяют его потребности», а не наоборот. Кроме того, если задача человеку навязывается – поведение его становится ригидным и механистичным [5, с. 17].

Таким образом, потребность самореализации является одной из фундаментальных потребностей личности, которая проявляется в стремлении реализовать свой личностный потенциал. Она сохраняется даже в условиях жесткого ограничения физических

возможностей обусловленных тяжелой травмой опорно-двигательного аппарата приводящей к полной неподвижности. Однако самоактуализации не приводит однозначно к некоему концу проблем и трудностей.

Учитывая все вышесказанное, можно выдвинуть предположение, что для оказания эффективной психологической поддержки человеку, получившему травму, которая привела к неподвижности и рассогласованию его взаимодействия со средой необходимо создавать условия для того, чтобы человек осознал свою травму как ситуацию, которая «содержит возможности» и приложил максимальные усилия для реализации этих возможностей.

### *5.2.3 Уровень депрессии как показатель успешности адаптационного процесса*

Как правило, травма опорно-двигательного аппарата ограничивающая двигательную активность неизбежно сопровождается и сильным снижением поведенческой активности, которое выражается в ограничении участия в общественной жизни, низкой коммуникабельности, пониженной сексуальной активности, отсутствии аппетита, психомоторном замедлении, недостаточном внимании, уделяемому своему внешнему виду, а также общей потере интереса [8, с. 265]. Все выше перечисленные признаки в совокупности являются одним из основных признаков состояния депрессии.

М. Перре в свои исследования отмечал, что более эффективно преодолевают стресс, обнаруживая при этом более высокие показатели душевного здоровья, те люди, которые чаще руководствуются правилами поведения, соответствующими объективным признакам и особенностям ситуации – контролируемость, изменяемость, негативная значимость события (терминология Perrez и Reicherts) [80]. Оказалось также, что лица, склонные к депрессии, например, не способны активно влиять даже на поддающиеся влиянию, управляемые стрессоры. Депрессивные больные недооценивают контролируемость и преобразуемость стрессоров и потому более пассивны в совладающем поведении [3]. Одним из факторов, определяющих полезность различных стратегий, является то, в состоянии ли человек контролировать ситуацию или нет (Ис).

«Депрессия (от лат. depressio – подавление, угнетение) – аффективное состояние личности, заключающееся в подавленности, состоянии безысходности и общей пассивности поведения» [14, с. 33].

С.Ю. Головин определяет депрессию как «аффективное состояние, характерное отрицательным эмоциональным фоном, изменениями сферы мотивационной, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения. Субъективно человек испытывает прежде всего тяжелые, мучительные эмоции и переживания – подавленность, тоску, отчаяние. Влечения, мотивы, волевая активность (воля) резко снижены. Характерны мысли о собственной ответственности за разнообразные неприятные, тяжелые события, происшедшие в жизни человека или его близких. Чувство вины за события прошлого и ощущение беспомощности перед жизненными трудностями сочетаются с чувством бесперспективности. Самооценка резко снижена. Изменяется восприятие времени, кое течет мучительно долго. В состоянии депрессии характерны замедленность, безынициативность, быстрая утомляемость; это приводит к резкому падению продуктивности. В тяжелых, длительных состояниях депрессии возможны попытки самоубийства» [6, с. 89].

Головин различает:

1. функциональные состояния депрессии, возможные у здоровых людей в рамках нормального психического функционирования;

2. депрессия патологическая – один из основных психиатрических синдромов [6].

«Исторические сведения о депрессивных расстройствах восходят к древней Греции, когда Гиппократ (ок. 330 г. до н. э.) дифференцировал 3 типа расстройств – манию,

меланхолию и френит (психическую спутанность и делирий). За этим последовали работы Аретея Каппадокийского, который рассматривал меланхолию и манию как проявления одной болезни и расширения нормальной личности. Он много писал о личностных типах больных манией и меланхолией. В 1621 г. англичанин Роберт Бёртон опубликовал книгу «Анатомия меланхолии», ставшую классической в этой области. Весомый вклад в дальнейшем исследовании депрессии был сделан Теофилом Бонэ, Франсуа Боссье де Соваж, Жаном Пьером Фальре, Жаном Байарже, Эмилем Крепелином» [8, с. 265].

«Депрессия – термин, используемый для описания настроения, симптома и синдромов аффективных расстройств. Что касается настроения, депрессия означает преходящее состояние, для которого характерны чувства грусти, уныния, покинутости, безрадостности, несчастья и/или подавленности. Как симптом, депрессия означает жалобы, часто сопровождающие группу биопсихосоциальных проблем. Депрессивный же синдром, напротив, включает широкий спектр психобиологических дисфункций, варьирующих по частоте, тяжести и длительности течения. Нормальная депрессия представляет собой преходящий период грусти и повышенной утомляемости, который обычно наступает в ответ на идентифицируемые стрессовые события жизни. Настроения, связанные с нормальной депрессией, варьируют по продолжительности, но, как правило, не затягиваются дольше 7–10 дней. Если проблемы сохраняются более длительное время и если нарастает сложность и тяжесть симптомов, можно говорить о клинических уровнях депрессии. Клиническая депрессия обычно проявляется нарушениями сна и аппетита, повышенной истощаемостью, чувством безнадежности и отчаяния. Иногда проблемы принимают психотические размеры, и больной может совершить суицидную попытку и/или продемонстрировать галлюцинаторную и бредовую симптоматику, а также сильную психологическую и двигательную заторможенность» [15, с. 121].

В течение многих лет разрабатывались конкурирующие между собой системы классификации депрессий, которые основываются на теоретических пристрастиях и ориентациях теоретиков и клиницистов. «Эти системы представляют собой унитарные, дуалистические и плюралистические типы классификаций и диагностических концепций. С точки зрения унитарного подхода, существует один основной тип депрессии, который может меняться по степени тяжести. В рамках этого подхода депрессию можно классифицировать как слабую, умеренную или тяжелую» [8, с. 266].

«Дуалистический подход предполагает существование двух типов депрессий: один имеет четкую психологическую этиологию, непродолжительное течение и относительно благоприятный исход; другие – биологическую этиологию, затяжное течение и относительно плохой прогноз. В рамках дуалистического подхода противопоставлялись реактивный и автономный, невротический и психотический, экзогенный и эндогенный, оправданный и соматический типы депрессий» [8, с. 267].

«Плюралистические системы классификации включают много типов депрессивных расстройств. Гринкер с соавторами предложили четыре типа депрессивных расстройств, основанных на данных факторного анализа форм поведения, настроений и реакций на терапию. Это – дисфорический, пустой, тревожный и ипохондрический типы депрессий» [86].

«Нейроэндокринные теории депрессивных расстройств основываются на анатомической и физиологической дисфункции гипоталамически-гипофизарно-адреналовой оси, представляющей собой основу реакции организма на стресс. Известно, что в состоянии стресса гипоталамус продуцирует кортикотропный гормон (КТГ), контролирующий выброс адренокортикотропного гормона (АКТГ) надпочечников. АКТГ стимулирует кору надпочечников, в результате чего повышается выброс двух основных кортико-стероидных гормонов: минералокортикоидов и глюкокортикоидов. Основным минералокортикоидом является альдостерон – вещество, контролирующее электролиты во внеклеточном про-

странстве; основным глюкокортикоидом является кортизол (гидрокортизон) – вещество, воздействующее на иммунную систему. Химия кортизола может быть связана с депрессией. Недавно установлено, что секреция КТГ определяет концентрацию серотонина и норадреналина. Таким образом, имеется сложная взаимосвязь между нейромедиаторами, нейротрофическими факторами и действием стресса, которая может приводить к возникновению и/или поддержанию депрессивного болезненного процесса» [122].

Необходимость оценки депрессивных расстройств в клинических и научно-исследовательских целях привела к разработке многочисленных психологических и биологических мер и средств измерения. «Особое значение придавалось методам самоотчета, интервью, семейным оценкам и показателям биологического функционирования (например, метаболитам, определяемым в церебральном ликворе или моче)» [8, с. 269].

Как показала клиническая практика, биологические методы не могут обеспечить необходимую надежность и валидность, поэтому наиболее распространенными средствами оценки уровня депрессии в настоящее время остаются стандартизованные самоотчеты и клинические оценочные шкалы.

В качестве психологических методов оценки депрессии могут использоваться такие стандартизованные самоотчеты, как «Опросник депрессии Бека», «Шкала депрессии Зунге», «Контрольный список прилагательных для описания депрессии и подшкалы MMPI» [69].

Некоторыми исследователями предпочтение в использовании отдается проективным методикам. Например, к признакам депрессии относят скудное количество ответов и низкое число цветовых и двигательных детерминант при анализе данных полученных с помощью теста Роршаха. Из проективных методик так же пользуется большой популярностью тест тематической апперцепции (ТАТ). «В последние годы приобрели популярность оценочные (рейтинговые) шкалы, с помощью которых специалисты в области психического здоровья оценивают пациентов по целому комплексу поведенческих и психологических шкал и их комбинациям («индексам»). К их числу относятся такие методики, как «Шкала депрессии Гамильтона», «Обследование текущего состояния» и «Структурированное клиническое интервью» [8, с. 270].

Следует отметить, что тяжелая травма опорно-двигательного аппарата сама по себе неизбежно приводит к сильному снижению поведенческой активности, психомоторному замедлению, а также общей потере интереса. А все эти признаки, как указывалось выше, в совокупности являются одним из основных признаков состояния депрессии. Однако, есть основания полагать, что правильный подбор методики диагностики позволит дифференцировать физиологически обоснованные особенности травмированного от психологических проявлений проблем адаптационного процесса.

Таким образом, термин «депрессия», может использоваться как для описания настроения, так и симптома, а также синдромов аффективных расстройств. Что касается данного исследования, то термин «депрессия» используется для характеристики настроения, а так же в качестве симптома сопровождающего группу биопсихосоциальных проблем связанных с травмой и последующей адаптацией. Поскольку проблемы связанные с адаптацией после травмы могут сохраняться достаточно длительное время, то работа с исследуемой категорией людей должна заключаться в предотвращении нарастания сложности и тяжести симптомов, поскольку это может вывести состояние депрессии на клинический уровень. А на данном уровне помимо обычных физиологических проявлений (нарушении сна и аппетита), появляется чувство безнадежности и отчаяния, которые в дальнейшем могут принять психотические размеры, что в некоторых случаях может привести к аддиктивному и, даже суицидальному поведению.



#### *5.2.4 Исследование стремления к самоактуализации и депрессивного состояния у людей с травмой опорно-двигательного аппарата*

Адаптированность личности среди прочих условий тесно связана с устойчивостью к фрустрирующим ситуациям, способностью к преодолению стрессогенных воздействий на основе личностных ресурсов и социального опыта, а также способностью интериоризировать опыт других и социальную поддержку. Копинг-поведение – это динамическая характеристика, которая в совокупности с внутренними индивидуально-личностными ресурсами отражает адаптационный потенциал личности [23]. По мнению М. Перре и В.А. Абабкова (2004), в условиях обычного ежедневного функционирования личность прибегает к самым разнообразным стратегиям и тактикам поведения, целью которого является достижение баланса между требованиями среды и внутренними потребностями и смыслами самой личности [36]. Это по существу и есть гармоничная адаптация, отражение психологического здоровья личности – соответствие функционирования в социальной среде внутренним потребностям и жизненному замыслу личности; соответствие требований среды ее психологическим возможностям и ресурсам. При достаточной эффективности адаптационного процесса достигается психический гомеостаз, обеспечивающий ощущение психического комфорта и реализацию целесообразного поведения. Однако этот эффект психической адаптации, по мнению некоторых авторов, недостаточен для суждения о качестве адаптационного процесса. Расширяя адаптационные возможности, стресс, особенно длительно существующий, может привести к постепенному истощению адаптационных и компенсаторных механизмов личности, нарушению психической адаптации [89].

Для того, чтобы исследовать отношение успешности адаптационного процесса со стремлением человека с тяжелой травмой опорно-двигательного аппарата к самоактуализации мы исходили из следующего предположения: успешность адаптационного процесса можно оценить при помощи измерения уровня депрессивного состояния. Если человек адаптируется успешно, то у него не должно быть выявлено депрессивных тенденций. В обратном случае, то есть, если фиксируется некий уровень присутствия депрессивной составляющей в его эмоциональном состоянии, то в таком случае нет оснований считать адаптационный процесс успешным. Поэтому для оценки качества адаптационного процесса была выбрана методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний.

С целью исследования проблемы отношения стремления к самоактуализации и успешности адаптационного процесса была изучена группа инвалидов-колясочников с целью выявления их стремления к самоактуализации и наличия у них при этом определенного уровня депрессивного состояния.

Стремление человека к самоактуализации исследовалось с помощью методики «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ). Данная методика позволяет выявить наличие определенного общего уровня стремления человека к самоактуализации, а так же имеет 11 шкал, позволяющих определить сферы, в которых человек может себя реализовать («Ориентация во времени», «Ценности», «Взгляд на природу человека», «Потребность в познании», «Креативность (стремление к творчеству)», «Автономность», «Спонтанность», «Самопонимание», «Ауто-симпатия», «Контактность», «Гибкость в общении») [7, с. 293]. (см. Приложение 1)

Уровень депрессии определялся с помощью методики «Дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге» в адаптации Т.И. Балашовой. Данный опросник был разработан для дифференциальной диагностики депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии. Он позволяет диагностировать состояние без депрессии, легкой депрессии ситуативного или невротического генеза, субдепрессивное состояние и истинное депрессивное состояние [15, с. 82]. (см. Приложение 2)

В исследовании приняли участие 39 человек. Все инвалиды-колясочники с различной степенью нарушений в двигательной сфере. Со всеми мы знакомы лично на протяжении достаточно длительного периода времени. По данным наблюдения никто из испытуемых не имеет склонности к аддиктивному поведению и каждый, в определенной мере, сумел адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности.

Каждый из испытуемых вначале исследовался с помощью методики «Диагностика самоактуализации личности» (САМОАЛ). В методике в качестве стимульного материала испытуемому предлагалось сто пар утверждений. Из каждой пары ему предлагалось выбрать одно утверждение, с которым он либо согласен, либо оно точнее отражает его мнение по предложенным утверждениям.

Время ответов не ограничивалось, но при этом рекомендовалось, как указывается в инструкции, долго не задумываться над ответом, и давать тот, который возникал по первому побуждению.

После того, как испытуемый заканчивал работу с методикой САМОАЛ, ему предлагалось ответить на вопросы методики диагностики депрессивного состояния. Испытуемому предлагалось из двадцати предложенных утверждений оценить каждое в той степени, в какой оно соответствует его самочувствию в последнее время. Также согласно инструкции было рекомендовано «над вопросами долго не задумываться, поскольку правильных или неправильных ответов нет».

Степень соответствия могла быть выражена четырьмя вариантами ответов: «никогда или изредка», «иногда», «часто», «почти всегда или постоянно».

Обработка полученных результатов по методике «Диагностика самоактуализации личности» показала, что у всех испытуемых, был выявлен определенный уровень стремления к самоактуализации. Большинство показало результаты в пределах средне-статистической нормы. При этом пять испытуемых показали результат выше среднего, а трое из испытуемых – ниже среднего.

Подсчет баллов, полученных по отдельным шкалам, показал следующее.

Высокие баллы, полученные испытуемыми по шкале «ориентации во времени» показывают, что испытуемые в большинстве живут настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом» и не пытаются найти убежище в прошлом. Как указано в интерпретации данной методики «высокий результат, полученный по данной шкале характерен для лиц, хорошо понимающих экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Низкий результат показывает – это люди, невротически погруженные в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительные и неуверенные в себе» [7].

Можно отметить высокие результаты полученные по шкале «потребность в познании». Данная потребность «характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям. Эта шкала описывает способность к бытийному познанию – бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Такое познание, считает Маслоу, более точно и эффективно, поскольку его процесс не искажается желаниями и влечениями, человек при этом не склонен судить, оценивать и сравнивать. Он просто видит то, что есть и ценит это» [7].

Необходимо отметить высокие баллы показанные по шкале «Автономность». По мнению большинства гуманистических психологов, автономность личности является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты. Это понятие тяготеет к таким чертам, как жизненность (aliveness) и самоподдержка (self-support) у Ф. Перлза, направляемость изнутри (inner-directed) у Д. Рисмена, зрелость (ripeness) у К. Роджерса. Самоактуализирующаяся личность автономна, независима и свободна, однако

это не означает отчуждения и одиночества. В терминах Э. Фромма автономность – это позитивная «свобода для» в отличие от негативной «свободы от» [7].

Так же следует отметить высокие баллы, полученные испытуемыми по шкале «Аутосимпатия». Данная шкала, по мнению психологов гуманистического направления, является показателем «естественной основы психического здоровья и цельности личности». «Низкие показатели имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе. Аутосимпатия вовсе не означает чрезмерного самодовольства или некритичного самовосприятия, это просто хорошо осознаваемая позитивная Я-концепция, служащая источником устойчивой адекватной самооценки» [7].

Достаточно высокий результат был показан испытуемыми по шкале «самопонимание». «Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям. Такие люди свободны от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами» [24]. И в данном случае, результаты методики совпадают с данными, полученными в процессе наблюдения. «Низкий балл по шкале самопонимания свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих – Д. Рисмен называл таких «ориентированными извне» в отличие от «ориентированных изнутри» [7].

Высокие результаты были показаны по шкале «Гибкости в общении». «Шкала гибкости в общении соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении» [7]. Высокие показатели показанные испытуемыми свидетельствуют об их аутентичном взаимодействии с окружающими, их способности к самораскрытию. «Люди с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением – стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. Низкие показатели характерны для людей ригидных, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие [7].

Подсчет полученных баллов по методике «Дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге» позволил диагностировать у большинства испытуемых состояние «без депрессии». По условиям инструкции к методике, если показатель уровня депрессии вычисленного по формуле не превышает 50 баллов, то диагностируется состояние «без депрессии». Если уровень депрессии более 50 баллов и менее 59, то делается вывод о «легкой депрессии ситуативного или невротического генеза». При показателе уровня депрессии от 60 до 69 баллов диагностируется «субдепрессивное состояние или маскированная депрессия». «Истинное депрессивное состояние» диагностируется при уровне депрессии более чем 70 баллов [15].

Количество полученных баллов у большинства испытуемых не превысило оговоренных в методике пределов, что позволяет говорить о состоянии «без депрессии». И только у одного испытуемого полученные результаты позволяют предположить наличие «легкой депрессии ситуативного или невротического генеза». При этом следует отметить тот факт, что при сопоставлении результатов двух методик показанных всеми испытуемыми, оказалось, что данный испытуемый одновременно продемонстрировал и самый низкий уровень стремления к самоактуализации (42 балла).

В тоже время, нельзя не отметить тот факт, что самый низкий уровень депрессивного эмоционального фона (30 баллов) был отмечен у испытуемого, который показал самый высокий результат (73 балла) по методике САМОАЛ.

Таким образом, исследование группы инвалидов-колясочников с помощью методик «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ) и «Дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге» в адапта-

ции Т.И. Балашовой показало, что при наличии стремления к самоактуализации в рамках среднестатистической нормы у исследуемых одновременно отмечалось состояние «без депрессии».

В результате анализа полученных данных был выявлен факт, свидетельствующий о том, что испытуемый с самым высоким уровнем стремления к самоактуализации одновременно продемонстрировал и самый низкий уровень наличия депрессивного состояния. В тоже время испытуемый с самым низким уровнем стремления к самоактуализации показал более высокий балл в методике диагностики депрессивных состояний. Это может свидетельствовать о действительном наличии связи между стремлением человека к самоактуализации и успешности адаптационного процесса.

Результаты исследования могут являться подтверждением предположения о наличии обратной связи между стремлением к самоактуализации и уровнем депрессивного состояния у людей с травмой или заболеванием опорно-двигательного аппарата и, в тоже время, свидетельствуют о перспективности исследований в данном направлении. Есть основания полагать, что дальнейшие исследования покажут, что «формирование определенного уровня напряжения» необходимо не только для успешного функционирования «здорового организма», как считал Гольдштейн, но также имеет определяющее значение в успешности адаптационного процесса для человека с определенными проблемами в здоровье.

Таким образом, проведенное исследование позволило предположить, что при оказании психологической помощи человеку, получившему тяжелую травму опорно-двигательного аппарата повлекшую ограничение его физических возможностей, необходимо учитывать, что некоторыми из условий успешной адаптации являются:

1. Ориентированность травмированного на «жизнь настоящим», то есть он не должен откладывать свою жизнь на «потом» и не пытаться искать «убежище в прошлом».

2. Высокая потребность травмированного в познании. Данная потребность характеризует способность к бытийному познанию – интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей.

3. Гибкость в общении, которая проявляется во взаимодействии с окружающими, ориентированность на личностное общение, избегание фальши и манипуляции.

Кроме этого, для оказания эффективной психологической поддержки человеку, получившему травму, которая привела к неподвижности и рассогласованию его взаимодействия со средой, необходимо создавать условия для того, чтобы человек осознал свою травму как ситуацию, которая «содержит возможности», то есть возможности личностного развития, которые были вне зоны его осознания до травмы, и приложил максимальные усилия для реализации этих возможностей.

#### *5.2.5 Выбор стратегии совладающего поведения*

Анализ литературы посвященной изучению процессов переживания и совладания со стрессогенными психотравмирующими ситуациями показал, что человек попадая в такие ситуации, для того, чтобы с ними справиться, прежде всего, восстановить психологическое равновесие, использует определенные стратегии совладающего поведения.

Как указывает в своей работе «Введение в кризисную психологию» Л.А. Пергаменщик, необходимость в стратегиях преодоления, возникает и включается (или не включается):

- а) при столкновении личности с новыми для этой личности требованиями;
- б) когда ранее усвоенные и привычные формы реагирования уже не срабатывают;
- в) когда субъект сталкивается с невозможностью реализации своих планов и намерений, стремлений и ценностей [136].

Характеристика ситуации данная Л.А. Пергаменщиком достаточно полно описывает ситуацию, возникающую после тяжелой травмы опорно-двигательного аппарата, поскольку человеку в действительности приходится сталкиваться с новыми требова-

ниями, невозможность реализации потребностей. При этом обращает на себя внимание вариативность в возможности их включения либо не включения.

В условиях жёстких физических ограничений, возникших вследствие тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата, для совладания с трудной жизненной ситуацией человеку необходимо задействовать весь свой потенциал. Вероятность развития психологического стресса зависит от особенностей личности, обуславливающих степень устойчивости к стрессу. Подобные черты, повышающие ресурсы противостояния стрессогенным ситуациям, обозначаются как чувство когерентности, «стрессоустойчивость» или «личностная выносливость», понимаемая как потенциальная способность активного преодоления трудностей [57]. Ресурсы личности в значительной степени определяют способность к построению интегрированного поведения, что позволяет даже в условиях фрустрации, психической напряженности сохранить устойчивость избранной линии поведения, соразмерно учитывать собственные потребности и требования окружения, соотносить немедленные результаты и отложенные последствия тех или иных поступков. Психическая устойчивость связывается с умением человека ориентироваться на определенные цели, характером временной перспективы, организацией своей деятельности. В зарубежных исследованиях широкую известность и популярность приобрела в 80-е годы концепция S. Kobasa и S.R. Maddi (1979, 1980), в которой личность, личностные свойства и преодоление рассматривались в терминах «hardiness» или «твердость, выносливость» личности. Твердость или крепость духа (воли) – это тенденция индивида воспринимать стрессоры как «вызов», как стимул для личностного развития и готовность противостоять им. Данный концепт понимался авторами как ресурс резистентности к стрессу [74].

Считается, что успешность адаптации к жизненным стрессам во многом определяется эффективностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов [41, 62]. Так, например, S. Folkman (1984) выделяет следующие виды копинг-ресурсов [64]:

- физические (здоровье, выносливость и т.п.);
- психологические (убеждения, самооценка, локус контроля, мораль);
- социальные (индивидуальная социальная сеть, социальные поддерживающие системы и т.д.);
- материальные ресурсы (деньги, оборудование и т.д.).

Важнейшей характеристикой и ресурсом личности, по мнению В.Д. Небылицына (1976), является активность. По его мнению, активность является ядром функционального состояния человека и служит побудительной силой мотивационного статуса человека [33]. По мнению Л.Н. Собчик (2000), активность и сила личности составляют эмоционально-динамический паттерн индивида, уходящий своими корнями в тип высшей нервной деятельности и свойства нервной системы. Эмоционально-динамический паттерн играет важную роль в формировании базисных индивидуально-личностных свойств, структура которых определяется ведущей тенденцией или несколькими тенденциями, придающими индивидуальную окраску и определенную качественную специфику стилю переживаний, мышления, межличностного поведения и основной направленности и силе мотивации. Более того, формируя характер человека, ведущие тенденции эмоционально-динамического и индивидуально-личностного паттерна, в известной степени, ограничивают русло, в рамках которого формируются более высокие уровни личностного развития, создавая определенную избирательность и тропизм в отношении тех или иных ценностей, а также возможных вариантов направлений социальной активности [44].

В настоящее время в исследованиях, посвященных изучению адаптационных возможностей личности, достаточно часто встречается понятие «*личностный адаптационный потенциал*» (Маклаков А.Г., 2001; Портнова А.Г., Богомолов А.М., 2003: цит. по

Хохлова К.А., 2007) [50]. Некоторые авторы отождествляют «адаптационный потенциал» с понятием «адаптивность», т.е. свойство, выражающее возможность личности к психической адаптации и определяющее адекватную регуляцию функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности. А.М. Богомолов рассматривает адаптационный потенциал как возможности личности к продуктивному прохождению адаптационного процесса, как способность личности (под воздействием внутренних и внешних факторов) к структурным и уровневым изменениям своих качеств и свойств, повышающим ее организованность и устойчивость. Автор выделяет следующие его компоненты: энергетический, когнитивный, инструментальный, креативный, мотивационный и коммуникативный. Динамические свойства адаптационных ресурсов и в целом потенциала, по мнению Богомолова, являются наиболее значимыми. Таким образом, адаптационный потенциал рассматривался в отечественной психологии как системное свойство личности, определяющее границы адаптационных возможностей и характер протекания адаптации личности в ответ на воздействие тех или иных факторов и условий среды [50].

Современные отечественные исследователи утверждают, что целесообразно рассматривать совладание со стрессами с позиций внутреннего мира человека, и прежде всего его ценностей [19]. Такие динамические образования, как направленность личности, ее мотивы и ценности, формируются в обществе, тесно связаны с характеристиками микросоциума и могут рассматриваться как личностный потенциал адаптации, ее адаптационный ресурс. По мнению Д.А. Леонтьева (1997), устойчивость личности определяется соотношением смыслообразующих мотивов с определенными поведенческими особенностями, со способами осуществления деятельности [26]. На важность изучения совладания через призму ценностно-смысловой сферы личности указывала также в своих работах Л.И. Анцыферова. По ее мнению, «люди, прибегающие к механизмам психологической защиты в проблемных и стрессовых ситуациях, воспринимают мир как источник опасностей, у них невысокая самооценка, а мировоззрение окрашено пессимизмом. Люди же, предпочитающие в подобных ситуациях конструктивно преобразующие стратегии, оказываются личностями с оптимистическим мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистическим подходом к жизни и сильно выраженной мотивацией достижения» [10]. Е.Е. Торчинская (2001) изучала стратегии адаптации к жизни после тяжелой травмы позвоночника у пациентов в условиях депривации витальных и социальных потребностей (на примере спинальных больных). По ее мнению, в основе стратегий совладания и адаптации в условиях хронического стресса лежат различия в структуре ценностно-смысловой сферы человека [48].

Важными личностными ресурсами являются Я-концепция, восприятие социальной поддержки и др. психологические конструкты. Так, исследования подростков показали взаимосвязь между характеристиками Я-концепции и копинг-поведением. Сочетание активных копинг-стратегий с позитивной Я-концепцией рассматривается в качестве фактора резистентности к стрессу и предиктора адаптивного совпадающего поведения, а сочетание пассивных копинг-стратегий с негативной Я-концепцией оценивается как фактор повышенной уязвимости к стрессу и диагностический предиктор дезадаптивного поведения [41, 42, 55]. Эти данные позволяют выделить Я-концепцию личности в систему важнейших копинг-ресурсов, определяющих адаптивное либо дезадаптивное функционирование копинг-процесса в целом. В.М. Ялтонский с соавт. (2001) выделяют следующие характерологические особенности личности, позволяющие справиться с требованиями среды [55]:

- уровень интеллекта (способность и возможность осуществлять когнитивную оценку проблемной ситуации);

- сформированность позитивной Я-концепции (самооценки, самоуважения, самоэффективности),
- интернальный локус контроля (умение контролировать свою жизнь, свое поведение, брать за это ответственность на себя);
- социальная компетентность (умение общаться с окружающими и знания о социальной действительности);
- эмпатия (умение сопереживать окружающим в процессе общения);
- аффилиация (желание и стремление общаться с людьми), и многие другие.

Помимо ресурсов личности, человек обладает и ресурсами социальной среды, которые также определяют его поведение. Низкое развитие средовых копинг-ресурсов (материальных, социальных) обуславливает формирование пассивного копинг-поведения, социальной изоляции, ведет к снижению качества жизни и дезинтеграции личности. Важным в исследовании становления и функционирования адаптивного копинг-поведения является изучение *социально-поддерживающего процесса*. Социально-поддерживающий процесс включает в себя три компонента: *социальные сети, субъективное восприятие социальной поддержки и копинг-стратегию «поиск социальной поддержки»*. Социальные сети являются источником социальной поддержки, которая оказывает смягчающий эффект воздействия стрессовой ситуации на личность [55].

В концепции R.S. Lazarus социальная поддержка подразделяется на эмоциональную, материальную или «ощутимую» и информационную. В салютогенной («salutogenic concept») модели здоровья А. Antonovsky (1979) копинг и социальная поддержка являются центральными конструктами, определяющими понятие резистентности к стрессу [57]. В. Sarason и I. Sarason (1985) изучили взаимодействие личностных переменных и социальной поддержки как *модераторов* реакции на стресс и показали, что комбинация воспринятой поддержки и копинга была наиболее эффективной и оказывала «буферный эффект» [18].

Согласно модели, разработанной Н.А. Сирота и В.М. Ялтонским, успешное или адаптивное копинг-поведение включает в себя следующие компоненты:

- Сбалансированное использование соответствующих возрасту копинг-стратегий разрешения проблем и поиска социальной поддержки.
- Сбалансированность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов копинг-поведения и достаточное развитие когнитивно-оценочных механизмов у данной личности.
- Преобладание мотивации на достижение успеха над мотивацией избегания неудачи, готовность к активному противостоянию негативным факторам среды и осознанная направленность копинг-поведения на источник стресса.
- Достаточные личностно-средовые копинг-ресурсы, обеспечивающие позитивный психологический фон для преодоления стресса и способствующие развитию копинг-стратегий (позитивная Я-концепция, развитость восприятия социальной поддержки, интернальный локус контроля над средой, эмпатия и аффилиация, наличие эффективной социальной поддержки и т.д.).

Перечисленные выше характеристики копинг-поведения фактически являются психологическими факторами стрессорезистентности, и их преобладание в структуре копинг-поведения, в конечном итоге, определяет его исход в социальную интеграцию и конструктивную адаптацию. Помимо этого механизмы психологической адаптации тесно связаны с индивидуально-типологическими характеристиками личности (адаптационными ресурсами или копинг-ресурсами), поскольку формируются на основе типологических свойств и эмоционально-динамического паттерна личности. В сочетании с накопленным индивидуальным опытом личностно-средового взаимодействия указан-

ные психологические характеристики представляют собой, в конечном счете, адаптационный потенциал личности.

Поскольку ситуация в которую попадает человек после травмы или тяжелого заболевания опорно-двигательного аппарата отличается особой спецификой, то можно предположить, что при выборе стратегии совладающего поведения будут выявлены определенные особенности, которые оказывают влияние на успешность адаптационного процесса.

В первую очередь специфика посттравматической ситуации заключается в том, что человек после тяжелой травмы опорно-двигательного аппарата, лишаящей его возможности передвигаться и самостоятельно управлять своим телом, становится полностью (или почти полностью) зависимым от своего ближайшего окружения. В связи с этим обстоятельством естественным образом выдвигается предположение, что адаптационные ресурсы необходимо изыскивать путем налаживания взаимоотношения с окружающей средой посредством поиска и использования социальной поддержки.

Конечно, во время посттравматического периода без такой поддержки никак не обойтись. Однако наши наблюдения показывают, что излишняя опора травмированного на социальную поддержку и, особенно, гиперопека со стороны его окружения во многих случаях оказывают негативное и, даже, блокирующее влияние на процесс адаптации. Любая попытка совершить какое либо трудно выполнимое действие на глазах у сочувствующих близких в большинстве случаев приводит к тому, что они не выдерживают этой душераздирающей сцены («не могу смотреть, как он мучается») и выполняют это действие за травмированного. При многократном повторении данная ситуация очень быстро становится привычной и естественным образом подталкивает человека к постоянному использованию поддержки со стороны и прекращению попыток что-либо сделать (пусть и с большим трудом и болью) самостоятельно. В результате человек даже не пытается использовать свой реабилитационный потенциал, с помощью которого он может развиваться как личность, как активный субъект деятельности, и зачастую пытается удовлетворить свою потребность в самоутверждении путем демонстративного асоциального, и очень часто аддиктивного поведения.

Для определения успешности адаптационного процесса в связи с использованием человеком с травмой опорно-двигательного аппарата определенных стратегий совладающего поведения была исследована группа инвалидов-колясочников в количестве 42 человек.

В исследовании были использованы методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского и методика измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана [25].

Психодиагностическая методика «Индикатор копинг-стратегий», созданная Д. Амирханом в 1990 г. и адаптированная Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским в 1994 г. применяется при исследовании механизмов совладания. Методика представляет собой самооценочный опросник, определяющий базисные копинг-стратегии (разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание) и их выраженность – структуру совладающего со стрессом поведения. С помощью данной методики мы определяли предпочитаемые травмированными стратегии совладающего поведения.

С помощью методики Л.И. Вассермана мы определяли уровень невротизации испытуемых, поскольку данный показатель может служить показателем успешности адаптационного процесса после тяжелой травмы опорно-двигательного аппарата. Если у травмированного диагностировался высокий уровень невротизации, то это свидетельствовало о высоком уровне выраженной эмоциональной нестабильности, в результате которой продуцируются различные негативные переживания, такие как: тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность. Высокая невротизация также свидетельствует о безынициативности этих лиц, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Их эгоцентрическая личностная направленность



проявляется как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Это, в свою очередь, формирует чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. Все выше перечисленные симптомы говорят о неэффективности и неуспешности адаптационного процесса.

При диагностировании низкого уровня невротизации можно говорить об эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний: спокойствие, оптимизм. Оптимизм и инициативность, простота в реализации своих желаний формируют чувство собственного достоинства, социальную смелость, независимость, легкость в общении. Данные показатели свидетельствуют об успешности адаптации человека после травмы. Проведя исследование с помощью данных методик, мы рассчитывали определить, каким образом взаимосвязаны между собой выбор стратегии совладающего поведения и успешность адаптационного процесса.

Результаты исследований были обработаны с помощью компьютера средствами пакета SPSS. Для определения степени взаимовлияния изучаемых нами переменных был применен корреляционный анализ. Результаты корреляционного анализа данных нашего исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Таблица коэффициентов корреляции Пирсона

		«Невротизация»	«Решение проблемы»	«Поиск поддержки»	«Избегание»
«Невротизация»	Pearson Correlation	1	-,651*	,938**	,820**
	Sig. (2-tailed)		,042	,000	,004
	N	10	10	10	10
«Решение проблемы»	Pearson Correlation	-,651*	1	-,594	-,367
	Sig. (2-tailed)	,042		,070	,296
	N	10	10	10	10
«Поиск поддержки»	Pearson Correlation	,938**	-,594	1	,696*
	Sig. (2-tailed)	,000	,070		,025
	N	10	10	10	10
«Избегание»	Pearson Correlation	,820**	-,367	,696*	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,296	,025	
	N	10	10	10	10

\*, Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

В результатами нашего исследования было выявлено, что между интересующими нас переменными существует определенная связь. В первую очередь была отмечена сильная (по общей классификации) положительная корреляция между переменными «Поиск поддержки» и «Невротизация» ( $r = 0,938$ ), а так же между переменными «Избегание» и «Невротизация» ( $r = 0,820$ ). В соответствии с частной классификацией корреляционных связей между данными переменными зафиксирована высокая значимая корреляция, так как коэффициент корреляции соответствует уровню статистической значимости  $p \leq 0,01$ .

Средняя отрицательная корреляция по общей классификации фиксируется между переменными «Решение проблемы» и «Невротизация» ( $r = -0,651$ ). В соответствии с частной классификацией между этими переменными существует значимая корреляция, поскольку коэффициент корреляции соответствует уровню статистической значимости  $p \leq 0,05$ .

В итоге, наличие сильной положительной корреляции, которая существует между выбранной стратегией совладающего поведения «Избегание» и уровнем невротизации стала свидетельством того, что травмированные, использующие преимущественно данную стратегию не могут успешно адаптироваться в новых посттравматических условиях.

Почти такое же соотношение между уровнем невротизации и использованием стратегии «Поиск поддержки». Это также свидетельствовало об отсутствии успешной адаптации.

В тоже время, значимая отрицательная корреляция, существующая между уровнем невротизации и стратегией «Решение проблемы», может свидетельствовать о том, что человек, использующий преимущественно именно эту стратегию, добивается наибольшего успеха в посттравматическом адаптационном процессе и в действительности достигает того уровня, который можно назвать успешной адаптацией.

Эти данные стали подтверждением нашей гипотезы о том, что адаптационный процесс может быть успешен только в том случае, если травмированный выбирает стратегию совладающего поведения «решение проблемы».

Таким образом, в ходе теоретического исследования было выявлено, что одной из важнейших характеристик процесса переживания является то, что им можно управлять – стимулировать его, организовать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности. Из этого следует, что существует возможность влияния на выбор стратегии совладающего поведения человеком после травмы.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволили говорить о том, что при оказании психологической помощи человеку, получившему тяжелую травму опорно-двигательного аппарата, повлекшую ограничение его физических возможностей, необходимо учитывать, что условиями успешной адаптации является не создание условий комфортного существования, а стремление к самостоятельности и максимальному использованию имеющихся ресурсов, поэтому основным направлением в психологическом сопровождении человека после травмы должна являться ориентация (и, при необходимости, переориентации) его на стратегию совладающего поведения «Решение проблемы».

## **Выводы**

Проведенные эмпирические исследования переживаний и стратегий совладающего поведения людей после травмы опорно-двигательного аппарата показали что:

1. Тяжелая травма опорно-двигательного аппарата может сопровождаться серьезными психологическими последствиями (проявляющихся в алкоголизации, невротизации, психопатизации, суицидальных намерениях), поскольку она вызывает изменение социальной ситуации развития личности, спектра решаемых человеком проблем и возможностей принятия им решений, а так же делает его зависимым от ближайшего окружения. Исследования показали, что внутренними ресурсами, обеспечивающими эффективность переживания являются многообразные личностные, социальные факторы и факторы активности самого травмированного. При этом полюсами переживания будет выступать преодоление, с одной стороны, и псевдопреодоление – с другой.

2. Исследование группы инвалидов-колясочников с помощью методик «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ) и «Дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге» в адаптации Т.И. Балашовой показало, что при наличии стремления к самоактуализации в рамках среднестатистической нормы у исследуемых одновременно отмечалось состояние «без депрессии». В результате анализа полученных данных был выявлены факты, свидетельст-

вующие о том, что испытуемый с самым высоким уровнем стремления к самоактуализации одновременно продемонстрировал и самый низкий уровень наличия депрессивного состояния. В тоже время испытуемый с самым низким уровнем стремления к самоактуализации показал более высокий балл в методике диагностики депрессивных состояний. Это может свидетельствовать о действительном наличии связи между стремлением человека с травмой к самоактуализации и успешности адаптационного процесса. Есть основания полагать, что «формирование определенного уровня напряжения» необходимо не только для успешного функционирования «здорового организма», как считал Гольдштейн, но также имеет определяющее значение в успешности адаптационного процесса для человека с определенными проблемами в здоровье. Проведенное исследование позволило предположить, что при оказании психологической помощи человеку, получившему тяжелую травму опорно-двигательного аппарата повлекшую ограничение его физических возможностей, необходимо учитывать, что некоторыми из условий успешной адаптации являются: ориентированность травмированного на «жизнь настоящим», высокая потребность травмированного в познании, гибкость в общении, которая проявляется во взаимодействии с окружающими, ориентированность на личностное общение, избегание фальши и манипуляции. Кроме этого, для оказания эффективной психологической поддержки человеку, получившему травму, которая привела к неподвижности и рассогласованию его взаимодействия со средой, необходимо создавать условия для того, чтобы человек осознал свою травму как ситуацию, которая «содержит возможности», то есть возможности личностного развития, которые были вне зоны его осознания до травмы, и приложил максимальные усилия для реализации этих возможностей.

3. Для определения успешности адаптационного процесса в связи с использованием человеком с травмой опорно-двигательного аппарата определенных стратегий совладающего поведения была исследована группа инвалидов-колясочников в количестве 42 человек. В исследовании были использованы методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского и методика измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана. Психодиагностическая методика «Индикатор копинг-стратегий» представляет собой самооценочный опросник, определяющий базисные копинг-стратегии (разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание) и их выраженность – структуру совладающего со стрессом поведения. С помощью данной методики мы определяли предпочитаемые травмированными стратегии совладающего поведения. С помощью методики Л.И. Вассермана мы определяли уровень невротизации испытуемых, поскольку данный показатель может служить показателем успешности адаптационного процесса после тяжелой травмы опорно-двигательного аппарата. Если у травмированного диагностировался высокий уровень невротизации, то это свидетельствовало о высоком уровне выраженной эмоциональной нестабильности, в результате которой продуцируются различные негативные переживания, такие как: тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность. Высокая невротизация также свидетельствует о безынициативности этих лиц, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Их эгоцентрическая личностная направленность проявляется как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Это, в свою очередь, формирует чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. Все выше перечисленные симптомы говорят о неэффективности и неуспешности адаптационного процесса. При диагностировании низкого уровня невротизации можно говорить об эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний: спокойствие, оптимизм. Оптимизм и инициативность, простота в реализации своих желаний формируют чувство собственного дос-

тоинства, социальную смелость, независимость, легкость в общении. Данные показатели свидетельствуют об успешности адаптации человека после травмы. Проведя исследование с помощью данных методик, мы рассчитывали определить, каким образом взаимосвязаны между собой выбор стратегии совладающего поведения и успешность адаптационного процесса. В результате проведенного эмпирического исследования копинг-стратегий людей с травмой опорно-двигательного аппарата была выявлена сильная положительная корреляция между переменными «Поиск поддержки» и «Невротизация» ( $r = 0,938$ ), а также между переменными «Невротизация» и «Избегание» ( $r = 0,820$ ). Значимая отрицательная корреляция была выявлена в отношении переменных «Решение проблемы» и «Невротизация» ( $r = -0,651$ ).

4. Результаты проведенных эмпирических исследований позволили говорить о том, что при оказании психологической помощи человеку, получившему тяжелую травму опорно-двигательного аппарата, необходимо учитывать, что условиями успешной психологической адаптации является не создание условий комфортного существования, а стремление к самостоятельности и максимальному использованию имеющихся ресурсов. Исходя из этого, мы пришли к выводу, что для организации эффективной психологической поддержки человеку с травмой ОДА необходимо разработать программу психологической адаптации на основе копинг-стратегий.

### **5.3 Программа психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата**

#### *5.3.1 Работа с копинг-стратегиями в группе*

Еще в конце 20-х – начале 30-х годов XX века. Ш. Бюлер попыталась понять жизнь человека не как цепь случайностей, а через ее закономерные этапы и понять личность через ее внутренний мир. И, хотя биографический подход Ш. Бюллер к изучению человека стоит особняком в истории психологии и не получил достойного дальнейшего развития в психологической науке, идеи разрабатываемые автором в рамках данного подхода имеют большое значение для работы в выбранной нами сфере психологической адаптации людей с ограниченными возможностями вследствие травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата. Главная движущая сила развития личности по Ш. Бюлер, – врожденное стремление человека к самоосуществлению, самоисполнению, то есть всесторонней реализации самого себя. Реал изовать себя человек может только благодаря творчеству, созиданию. Самоосуществление – итог жизненного пути. Она считает, что причина психического нездоровья человека, причина неврозов – в отсутствии жизненных целей, наиболее адекватных его внутренней сущности. В данном аспекте идеи Ш. Бюлер получили свое развитие в гуманистической теории А. Маслоу, который охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать [141].

Один из лучших и успешных психотерапевтов, Милтон Эриксон говорил: «Всегда ставьте себе реально выполнимую цель в ближайшем будущем. Не всегда нужно, чтобы другие знали мотивы наших действий, но необходимо, чтобы мы имели цели – конкретные и достижимые» [36].

Травма меняет все. Коренным образом меняется образ жизни. Естественная и привычная для человека активная деятельность, после травмы во многом ограничивается, а в некоторых сферах становится невозможной. В такой ситуации человек теряет не просто свободу выбора из-за отсутствия самостоятельности в своей деятельности, но, очень часто не может найти смысла своего существования в новом положении.

Более того, как показывают многолетние наблюдения, многими тяжелая травма или заболевание опорно-двигательного аппарата, приводящие к серьезному ограничению в свободе передвижения, переживаются как безвременно наступивший конец жизни и при этом почти осознанно запускается программа на самоуничтожение. Реализация данной программы происходит посредством злоупотребления алкоголем, неумеренного курения, бессистемного и бессмысленного образа жизни. Но, в тоже время, мы неоднократно наблюдали такие случаи, когда травма для человека становится мощнейшим стимулом личностного роста. Более того, порой создается впечатление, что для того, чтобы данная личность начала свое активное развитие, ей просто необходимо было ограничение ее физических возможностей. Такие случаи показывают возможность успешной адаптации в любом положении, несмотря ни на какие ограничения.

Следует сказать, что вне зависимости от того, в каком состоянии здоровья пребывает человек, он идет вперед благодаря возникающим у него потребностям требующих реализации. «Среди многообразия потребностей личности можно выделить две фундаментальные, взаимосвязанные между собой. Это потребность быть личностью (потребность персонализации) и потребность самореализации. Потребность персонализации обеспечивает активное включение индивида в социальные связи и вместе с тем оказывается обусловленной этими связями, общественными отношениями и т.п. Как и любая потребность, она может иметь многоуровневую выраженность и проявляется как стремление субъекта быть идеально представленным в жизнедеятельности других людей. Потребность самореализации проявляется в стремлении реализовать свой личностный потенциал (запас жизненной энергии, задатки, способности)» [56].

Так же следует отметить, что по мнению Э. Фромма «человеку присущ инстинкт преодоления» [55], одной из форм проявления которого является «поисковая активность, направленная на изменение ситуации» [45], обеспечивающая участие эволюционно-программных стратегий во взаимодействии субъекта с различными ситуациями. «Низкая потребность в поиске и связанные с этим апатия, безразличие, отсутствие поисковой активности снижают устойчивость организма к любым вредным воздействиям» [39].

Травма меняет условия жизнедеятельности и тем самым ставит препятствия в первую очередь на пути самореализации. В подавляющем большинстве случаев поисковая активность, направленная на изменение ситуации, блокируется ввиду того, что человек не видит возможности вообще каким-либо образом влиять на ситуацию. И мало кому приходит в голову, что можно эти препятствия и сложности (сам процесс их преодоления) использовать как своеобразный трамплин для «прыжка» в своем личностном развитии. А «чем выше уровень личностного развития субъекта, тем в большей степени среда, на которую он фактически ориентируется в своем поведении, выходит за рамки его непосредственного окружения» [6]. При этом она расширяется «не только территориально, но и во времени и по содержанию» [27]. Субъект, «осваивая свою родовую человеческую сущность в формах культуры,... становится культурно-историческим субъектом, делающим историческое прошлое своим прошлым и отвечающим перед будущим, как перед своим будущим. И этой двойной зависимостью определяется его деятельность в настоящем, его свобода и его ответственность» [5].

Как показывают многолетние наблюдения, большинство из людей с ограниченными возможностями не может самостоятельно определить свое место в жизни, найти сферы для реализации своего потенциала, открыть в себе новые возможности. Им необходима квалифицированная психологическая помощь.

Краткий психологический словарь под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского определяет понятия «адаптивность–неадаптивность», как «тенденции соответствия, либо несоответствия между целями и достигаемыми результатами активно-

сти. Адаптивность выражается в согласовании, а неадаптивность – в рассогласовании целей и результатов» [28].

Наше эмпирическое исследование копинг-стратегий людей с травмой опорно-двигательного аппарата показало, что успешно адаптироваться в новом положении удастся тому, кто проявляет активность и использует копинг-стратегию «Решение проблем». Однако проявления активности может блокироваться ограничениями налагаемыми травмой.

Исходя из того, что одной из основных проблем в адаптационном процессе после травмы является утрата возможности реализации ранее наметившихся жизненных целей, мы предположили, что успешной психологической адаптации будет способствовать определение новых целей. При этом, естественно, должны быть учтены и новые условия, возникшие после травмы, и, что самое главное – доступные ресурсы, с помощью которых становится возможным достижение поставленных целей. Помимо этого, психологической адаптации должно способствовать развитие способности понимания себя, стимулирование осознания и принятия личностных особенностей, а так же развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и уверенности в себе.

Для оказания психологической помощи человеку после травмы нами была разработана программа психологической адаптации для людей с ограниченными возможностями после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата.

**Цель программы:** психологическая адаптация человека с ограниченными возможностями; содействие осознанию личностью своих жизненных целей и средств их достижения, а также поиску и максимальному использованию внутренних ресурсов в жизни после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата.

**Задачи:**

- определение жизненных областей, наиболее важных для себя;
- постановка и коррекция целей;
- поиск ресурсов, необходимых для достижения цели;
- анализ целей совместно с ценностями и средствами их достижения;
- проверка целей на экологичность;
- определение мотиваций достижения цели;
- развитие способности понимания себя, стимулирование осознания и принятия личностных особенностей;
- развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и уверенности в себе;
- проработка жизненных планов;
- закрепление составляющих успеха в достижении целей.

Количество и продолжительность занятий: 3 блока (каждый блок состоит из 3 занятий по 2,5 часа).

Краткое содержание **первого блока программы «Цель, ресурсы, мотивация»** (Приложение Е).

**Занятие 1 «Поиск целей»**

**Цели и задачи:**

- определение жизненных областей, наиболее важных для себя;
- постановка и коррекция целей.
- обучение правильному формулированию целей.

**Ход занятия.**

1. Приветствие.
2. Вступительное слово.
3. Упражнение «Декларация жизненных целей».
4. Упражнение «Свободен».

5. Упражнение «Письмо в будущее».
6. Упражнение «Анализ целей».
7. Упражнение «7 главных проблем с целями».
8. Обратная связь. Прощание.

#### Занятие 2 «Поиск ресурсов»

Цели и задачи:

- поиск ресурсов, необходимых для достижения цели;
- анализ целей совместно с ценностями;
- анализ взаимосвязей между целями;
- проверка целей на экологичность.

Ход занятия.

1. Приветствие.
2. Анализ состояния участников, ответы на возникшие после предыдущего занятия вопросы.
3. Упражнение «Линия жизни (прошлое)».
4. Упражнение «Жизненные ценности личности».
5. Упражнение «Цели-ценности».
6. Упражнение «Анализ «цель – средство».
7. Упражнение «Проверка целей на экологичность».
8. Обратная связь. Прощание.

#### Занятие 3 «Определение мотивов»

Цели и задачи:

- определение внешней мотивации достижения цели;
- определение внутренней мотивации достижения цели;
- обучение ежедневному итоговому контролю дел, способствующих достижению намеченной цели;
- закрепление составляющих успеха в достижении цели.

Ход занятия.

1. Приветствие.
2. Анализ состояния участников. Ответы на возникшие после прошлого занятия вопросы.
3. Упражнение «Хочу – могу – буду».
4. Упражнение «Мотивы достижения цели».
5. Упражнение «Ежедневный итоговый контроль дел» способствующих достижению намеченной цели. Матрица Эйзенхауэра».
6. Упражнение «Метод Л. Зейверта». Цель – контроль ежедневных дел.
7. Заключение «О пользе безумной мечты».
8. Обратная связь. Прощание.

После занятий участникам программы выдавался методический материал для лучшего усвоения, дополнительной проработки и продолжения самостоятельной работы: памятки «Условия хорошо сформулированной цели», «Ежедневный итоговый контроль дел», «Метод Л. Зейверта».

Краткое содержание **второго блока программы «Самопознание и взаимоотношения»** (Приложение Е).

#### Занятие 1 «Самопознание»

Цели и задачи:

- запуск процесса самораскрытия, погружение в атмосферу самоанализа;
- анализ собственных личностных особенностей, работа над их принятием;
- усиление групповой динамики.

Ход занятия.

1. Вступительное слово
2. Притча «Бабочка».
3. Упражнение «Я как...».
4. Упражнение «Волшебная лавка».
5. Упражнение «Ужасный секрет».
6. Упражнение «Мой сказочный герой».
7. Притча об Анютиных глазках.
8. Обратная связь. Прощание.

## Занятие 2 «Я глазами других»

Цели и задачи:

- развитие эмпатии и рефлексии как способов восприятия и понимания людьми друг друга;
- формирование умения предоставлять обратную связь;
- актуализация способности к открытой коммуникации;
- диагностика межличностных отношений в группе, развитие групповой сплоченности.

Ход занятия.

1. Приветствие.
2. Анализ состояния участников. Ответы на возникшие после прошлого занятия вопросы.
3. Игра «Парижская выставка».
4. Упражнение «Друг для друга».
5. Упражнение «Я и Другие».
6. Упражнение «Пять предложений».
7. Притча «Дракон».
8. Обратная связь. Прощание.

## Занятие 3 «Секреты взаимоотношений»

Цели и задачи:

- анализ взаимоотношений с другими людьми;
- исследование проекций, развенчание стереотипов и установок по отношению к другим;
- формирование и расширение представлений о стратегиях взаимодействия с людьми в условиях неопределенности;
- формирование чувства причастности и ответственности за отношения.

Ход занятия.

1. Приветствие.
2. Анализ состояния участников. Ответы на возникшие после прошлого занятия вопросы.
3. Притча «О монахе».
4. Информационный блок «Общаться – значит делать общим».
5. Упражнение «Исследование проекций».
6. Обсуждение раздаточного материала «Ловушки антиобщения».
7. Игра-притча «Невидимая связь».
8. Обратная связь. Прощание.

Краткое содержание **третьего блока программы «Реальность, которую мы построим сами»** (Приложение Е).

## Занятие 1 «Рефлексия жизненного пути»

Цели и задачи:

- временная и пространственная интеграция событий жизни в прошлом, настоящем и будущем;



- определение актуальности прошлых событий посредством установления их значимости для будущего.

Ход занятия.

1. Приветствие.
2. Упражнение «Уровень счастья».
3. Упражнение «Спектакль о моей жизни».
4. Упражнение «Все равно ты молодец!».
5. Упражнение «Притча про ношу».
6. Обратная связь. Прощание.

## Занятие 2 «Жизненные перспективы»

Цели и задачи:

- осознание и конкретизация жизненных целей и перспектив, принятие на себя ответственности за их реализацию;
- развитие способности принимать решения и делать выбор.

Ход занятия.

1. Приветствие.
2. Анализ состояния участников. Ответы на возникшие после прошлого занятия вопросы.
3. Упражнение «Времена года моей души».
4. Упражнение «Смысл жизни».
5. Упражнение «Ключи».
6. Притча «Галька».
7. Обратная связь. Прощание.

## Занятие 3 «В дороге»

Цели и задачи:

- осознание возможных влияний индивидуальных особенностей участников на процесс развития их личности и на жизненный путь в целом;
- актуализация позитивного восприятия мира;
- формирование навыков по созданию условий для самосовершенствования.

Ход занятия.

1. Приветствие.
2. Анализ состояния участников. Ответы на возникшие после прошлого занятия вопросы.
3. Медитация-визуализация «Судно, на котором я плыву».
4. Коллаж «Мое развитие».
5. Упражнение «Ожерелье благопожеланий».
6. Обратная связь. Прощание.

### 5.3.2 Анализ эффективности программы: возможности и ограничения

Программа занятий с элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация» прошла апробацию на базе Центра развития личности и практической психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова». В программе приняло участие шестнадцать человек. Предполагалось, что, приняв участие в занятиях, люди с ограниченными физическими возможностями после травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата смогут определить для себя новые цели в жизни и скорректировать уже имеющиеся, найти необходимые ресурсы для их реализации и проанализировать мотивы, которые направляют их движение к цели.

Основной целью этой части программы являлось осознание личностью своих жизненных целей и средств их достижения для достижения состояния успешной психологической адаптации.

Задачами данного блока являлись: определение испытуемыми наиболее важных для них жизненных областей, постановка новых и коррекция старых целей, поиск ресурсов, необходимых для достижения цели.

Помимо этого, с помощью представленных упражнений человек мог провести анализ личностных ценностей и то, насколько они согласуются с выбранными целями. А также проанализировать взаимосвязи между целями, то есть прояснить для себя, не возникает ли противоречий между ними, и расставить приоритеты между целями.

Выполняя предложенные упражнения, участники могли проверить свои цели на экологичность, то есть определить, как достижение цели может повлиять на их жизнь и жизнь других людей. Для того чтобы правильно сформулировать поставленные цели, участникам была предоставлена возможность определить главные проблемы, с которыми сталкивается человек при постановке целей. Определялись и подвергались проверке внешняя и внутренняя мотивации достижения целей.

Для того чтобы человек мог контролировать свою деятельность по продвижению к реализации намеченных им целей, были представлены методы, позволяющие производить ежедневный итоговый контроль дел, способствующих достижению намеченной цели.

Первое занятие начиналось со вступления, в котором участникам программы было рассказано и проиллюстрировано, насколько важно умение правильно ставить цели, фиксировать их на бумаге, делать их ревизию, прописывать шаги достижения.

После этого было предложено упражнение «Круг баланса», целью которого являлся анализ уровня удовлетворенности определенными областями жизни. Была представлена схема круга баланса, в которой было необходимо отметить уровень удовлетворенности каждой областью. Если у человека была жизненно важная область, не отмеченная в круге баланса, можно было внести ее в круг баланса самостоятельно.

Затем было предложено упражнение «Декларация жизненных целей», цель которого – выявление участниками своих основных желаний, которые будут положены в основу программы работы. С помощью данного упражнения определялись краткосрочные (до 1 года), промежуточные (1–3 года), долгосрочные (5–7–10 лет) цели, а также выделить наиболее важные цели, менее важные и еще менее важные.

Далее предлагались упражнения «Свободен» и «Письмо в будущее», цель которых была выявить неучтенные краткосрочные и долгосрочные цели. После них следовало упражнение «Анализ целей», целью которого являлся анализ целей в сопоставлении их со значимыми областями жизни.

В заключении участникам программы было предложено упражнение «7 главных проблем с целями», целью которого было обучение правильному формулированию поставленных целей.

Второе занятие начали с обсуждения результатов предыдущего, после которого участникам программы было предложено подумать о том, какие у них имеются ресурсы для реализации их целей. Для этого им было предложено выполнить упражнение «Линия жизни (прошрое)». Цель данного упражнения определить доступные в настоящее время ресурсы личности, которые могут быть использованы для достижения поставленных целей.

За ним следовало упражнение «Ваши жизненные ценности», целью которого являлось выявление основных ценностей личности, которые выступают в роли «ценностной рамки» и задают основные принципы и направления формулируемых целей.

Далее участники программы выполняли упражнение «Цели-ценности», цель которого была в том, чтобы провести анализ соответствия между целями и ценностями личности. Если цели противоречили ценностям, то надо было либо корректировать цель, либо пересматривать ценности.

Выполняя упражнение «Анализ «цель – средство»», испытуемые, заполнив специальную таблицу, могли проанализировать имеющиеся в их распоряжении средства для достижения поставленной цели.

Упражнение «Проверка целей на экологичность» помогало испытуемым определить, как достижение поставленных целей может повлиять на их жизнь и жизнь других людей. Данное упражнение позволяло испытуемым добиться осознания положительных и отрицательных сторон достижения своих целей.

Третье занятие, как предыдущее, начали с обсуждения результатов предыдущего и ответов, на возникшие после него вопросы. После этого была объявлена тема занятия («Мотивация достижения целей») и предложено первое упражнение «Хочу – могу – буду». С помощью данного упражнения участники программы должны были осознать мотивы своих целей. Для того, чтобы это сделать, необходимо было взять любую из целей и поставить к ней вопросы: «Хочу ли я достичь поставленной цели?», «Могу ли я достичь поставленной цели?», «Буду ли я пытаться достичь поставленной цели?».

Затем участникам программы было предложено выполнить упражнение «Мотивы достижения цели». Цель данного упражнения – осознание участниками тренинга собственных мотивов достижения целей. Для этого испытуемым предлагалось вспомнить какую-нибудь из своих неудачных попыток «начать новую жизнь» и проанализировать, почему она оказалась неудачной. При помощи этого упражнения можно было понять, каковы причины неуспеха, для того чтобы в дальнейшем этого избежать.

В заключении испытуемым были предложены упражнения «Ежедневный итоговый контроль дел» способствующих достижению намеченной цели («Матрица Эйзенхауэра») и «Метод Л. Зейверта». Цель данных упражнений – обучить участников программы контролю ежедневных дел, необходимых для достижения поставленных целей.

Данная часть программы была рассчитана на три дня занятий. Длительность каждого занятия 2 – 2,5 часа. Еще до начала занятий с каждым потенциальным участником программы была проведена беседа для того, чтобы определить необходимость и целесообразность участия в ней каждого конкретного человека. Беседа включала обсуждение следующих вопросов: «Есть ли у Вас какие-либо цели в жизни?», «Насколько они, по Вашему мнению, достижимы?», «Чего, по Вашему мнению, Вам не хватает, чтобы эти цели воплотились в реальности?»

Для того чтобы оценить эффективность программы, нами было принято решение применить качественный анализ данных, полученных с помощью разработанной нами анкеты, а также в процессе беседы с испытуемыми. Как показали наши предшествующие исследования, именно с помощью качественного анализа данных возможно получение объективной картины жизни конкретного человека в его представлении и изменения, произошедшие в его самосознании за время проведения занятий.

В первый день, перед началом самих занятий участникам программы было предложено ответить на вопросы анкеты, которая состояла из следующих вопросов:

1. Есть ли у Вас цель (цели) в жизни?
2. Как скоро, по Вашему мнению, получится эту цель (цели) достигнуть?
3. Какие препятствия существуют на пути к Вашей цели (целей)?
4. Что Вы будете делать, когда достигнете своей цели (целей)?

После проведения последнего занятия участникам было предложено снова ответить на вопросы данной анкеты. После окончания программы также с каждым участником была проведена беседа, по следующим вопросам: «Произошли ли какие-либо изменения в Вашей жизни после участия в программе?», «Приобрели ли Вы полезные знания и умения?», «Удалось ли Вам поставить новые цели в жизни?», «Смогли ли Вы найти новые ресурсы для реализации своих целей?»

Сравнительный анализ ответов участников программы на вопросы предложенной им анкеты показал, что содержание ответов до начала проведения занятий и после за-

вершения программы значительно отличается, как по форме, так и по смысловому содержанию.

Так, анализ ответов испытуемого Ч.С. (30 лет, холост, образование высшее, проживает с родителями) показал следующее:

На вопрос «Есть ли у Вас цель (цели) в жизни?» испытуемый Ч.С. в первом случае ответил: «Творческая самореализация, сопряженная с личным интересом и финансовым достатком», после окончания программы: «Самореализация в творческой сфере и практическое трудоустройство. Построение личного пространства».

Из ответов видно, что как в первом, так и во втором случае испытуемый отдает приоритет «творческой самореализации». Но если в первом случае данное понятие сочетается с неопределенными понятиями «личный интерес» и «финансовый достаток», то во втором варианте на первый план выходят «практическое трудоустройство» и «построение личного пространства».

Данные изменения в формулировке целей позволяют говорить о том, что испытуемый Ч.С. в процессе занятий осознает, что понятие «финансовый достаток» является аморфным, не наполненным конкретным содержанием, и ввиду этого не может рассматриваться как цель, в то время как в понятие «практическое трудоустройство» заложен потенциал действия, который позволяет выстроить поэтапную стратегию пригодную для реализации и материальному воплощению в жизни испытуемого.

Также большой интерес представляет появление после проведения программы в качестве цели испытуемого такого намерения, как «построение личного пространства». Можно допустить, что в первом варианте данная сфера в сознании испытуемого была невятно выражена в неопределенном и, по сути, бессодержательном понятии «личный интерес». В варианте, который мы имеем после окончания занятий, показано очевидное намерение испытуемого создать собственное «личное пространство», которое он, как взрослый и самостоятельный человек, может и должен построить отдельно и независимо от родительской семьи, вместе с которой он до сих пор проживает. Здесь нельзя однозначно утверждать, что данная цель возникла только в результате проведенных занятий, однако, можно смело предположить, что в процессе занятий испытуемый обнаружил некие новые для него, ранее не используемые им ресурсы, которые могут позволить осуществить это намерение.

На вопрос «Как скоро, по Вашему мнению, получится эту цель (цели) достигнуть?» испытуемый ответил в первой анкете: «В зависимости от преходящих обстоятельств», а во втором варианте анкеты ответ выглядел уже следующим образом: «От 1 – до 5 лет».

В данном случае мы имеем возможность наблюдать явный положительный эффект проведенных занятий. Данный эффект выражается в том, что испытуемый приходит к осознанию своих реальных возможностей и, что еще более важно, при этом он понимает, что реализация его замыслов и достижение целей зависит не «от преходящих обстоятельств», а от того насколько он сам правильно выстроит стратегию по достижению целей с учетом имеющихся у него ресурсов. Знаменательным является именно это понимание испытуемым того, что *неподдающиеся контролю* «преходящие обстоятельства» во многих случаях это неправильно рассчитанные *находящиеся под его контролем* ресурсы.

На вопрос «Какие препятствия существуют на пути к Вашей цели (целей)?» в первом случае ответ звучал как: «Варианты совместить», после завершения занятий: «Физическая ограниченность и неуверенность в своих силах».

Эта демонстрация изменения взглядов испытуемого позволяет говорить о том, что человек осознал то, какие препятствия на самом деле мешают реализации его планов. Можно предположить, что испытуемый долгое время пребывал в состоянии бесплодных мечтаний и представлял, что он всемогущ и всемогущ, а неуспех в его делах и начинаниях можно объяснить только тем, что у него слишком много планов, и ему меша-

ет только то, что их много, то есть у него просто не хватает времени. На данный момент можно констатировать, что испытуемый четко осознал истинные причины, мешающие в реализации его замыслов – это именно «Физическая ограниченность и неуверенность в своих силах».

Следует сказать, что данное перемещение из «мира грёз» на «грешную землю» для людей с ограниченными физическими возможностями в большинстве случаев может быть очень болезненным, но, в тоже время является жизненно необходимым. Особенно для тех из них, которые хотят добиться конкретных и реальных результатов в улучшении качества своей жизни. Именно осознание своих реальных возможностей позволяет вместо иллюзорных полетов фантазии в придуманном ими виртуальном мире почувствовать, может быть, очень зыбкую, но реальную почву под ногами, от которой можно отталкиваться и идти вперед в своем личностном развитии, находя и привлекая на *своем* пути все новые и новые ресурсы.

Считаем необходимым акцентировать внимание на понятии «свой путь», поскольку многие из исследуемой нами категории всю свою жизнь стремятся подражать людям с обычными, если можно так выразиться, возможностями, и, как правило, это не приносит никаких положительных результатов. Опыт показывает, что успеха в любых сферах человек с ограниченными возможностями может добиться в том случае, если осознает свою собственную личностную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути, и не будет строить свою жизнь, стараясь вписать ее в рамки общепринятых шаблонных представлений.

На вопрос «Что Вы будете делать, когда достигнете своей цели (целей)?» до начала занятий испытуемый ответил: «Поставлю новую», после проведения программы: «Сформулирую новые».

Мы видим, что во втором случае испытуемый применил понятие «сформулирую». Это говорит о том, что он в процессе занятий осознал насколько важно не просто ставить цели, но и правильно их при этом формулировать. Правильная формулировка уже сама по себе начинает мотивировать совершать действия по достижению этих целей, неправильная же может поставить цель в разряд недостижимых. Сам факт применения понятия «сформулирую» показателен в плане того, что демонстрирует нам реализацию на практике одной из задач нашей программы.

Далее рассмотрим и проанализируем ответы, полученные от испытуемого Б.А. (22 года, холост, проживает с родителями).

Испытуемый Б.А. в начале работы программы на вопрос «Есть ли у Вас цель (цели) в жизни?» ответил: «Да. Дом, работа, семья», после окончания занятий его ответ выглядел следующим образом: «Есть – учеба, работа, квартира».

Сразу можно отметить, что в первом варианте понятие «Дом» для испытуемого является абстрактным и, по сути, явно бессодержательным. Во втором варианте испытуемый применяет понятие «квартира», то есть это понятие для него наполняется реальным содержанием. Реальность здесь выражена не просто в том, что одно понятие сменяет другое. Суть в том, что данному человеку для того, чтобы нормально реализовывать все свои планы в условиях ограниченных физических возможностей необходимо не просто какое-то абстрактное жилье, а конкретное, в данном случае теперь реально им представляемое, именно «квартира» со всеми бытовыми удобствами, позволяющими во многих случаях нивелировать возникающие проблемы физического плана.

Но, в первую очередь следует обратить внимание на то, что совершенно по-другому произведена расстановка приоритетов. Если в начале в ответе испытуемого явно прочитывается некое шаблонное представление о том, к чему должен стремиться среднестатистический человек с обычными возможностями, то после занятий испытуемый приходит к осознанию того, что в первую очередь ему необходимо получить образование. Из беседы с испытуемым нам известно, что он уже предпринимает конкретные действия

для реализации этой цели: получена исчерпывающая информация об условиях приема в выбранное учебное заведение, получено разрешение медицинской комиссии на обучение по выбранной им специальности. То есть на первое место среди целей ставится образование, которое позволит ему последовательно перейти к реализации следующей цели («работа»), которая, в свою очередь, позволит иметь стабильный заработок. И уже после этого испытуемый намеревается приступить к реализации последующих планов.

На вопрос «Как скоро, по Вашему мнению, получится эту цель (цели) достигнуть?» испытуемый в первом случае ответил: «При таких темпах, как сейчас – 8–10 лет», во втором же: «10 лет».

Здесь, на первый взгляд, в ответах мало отличий, но в первом случае испытуемый делает реализацию своих планов зависимой от такой категории как «темпы», которая, судя по всему зависит не только от него, во втором же он отвечает однозначно, что, в первую очередь, может свидетельствовать о его решимости взять ответственность за свою собственную жизнь на себя. То есть испытуемый приходит к осознанию того, что при правильной постановке целей, пошаговом планировании в достижении этих целей, а также при правильном определении и использовании имеющихся в его распоряжении ресурсов, можно с достаточно большой достоверностью рассчитать время достижения целей. Поэтому во втором случае его ответ однозначен и без всяких оговорок.

На вопрос «Какие препятствия существуют на пути к Вашей цели (цели)?» до начала занятий испытуемый ответил: «В первую очередь психологические», после проведенных занятий: «Чисто физические, бюрократизм».

Здесь опять же, как и в случае с предыдущим испытуемым, можно говорить о том, что возможно происходит переоценка испытуемым своих реальных возможностей. На первое место в рейтинге препятствий, мешающих осуществлению его планов, испытуемый теперь выдвигает именно свои ограниченные физические возможности, которые на данный момент времени являются серьезным препятствием, которое нельзя не учитывать при построении стратегий достижения определенных испытуемым целей.

Человек понимает, что необходимо не только правильно ставить и формулировать свои цели, но при этом жизненно важно очень четко определять наличие тех ресурсов, которые ему будут необходимы для достижения этих целей. В противном случае, то есть, если человек начнет реализацию каких-либо планов без опоры на соответствующие ресурсы, то его не ждет ничего, кроме глубокого разочарования и еще большего сомнения в своей собственной эффективности.

Таким образом, анализ данных полученных с помощью анкеты, а также данные, полученные в беседе с испытуемыми, позволяют говорить о том, что цель и задачи первого блока программы были эффективно реализованы поскольку:

1. У людей с ограниченными возможностями, принимавших участие в программе адаптации, в результате проведенных занятий произошла перестановка приоритетов желаемых целей и переоценка, находящихся в их распоряжении ресурсов.
2. Участники программы в процессе занятий смогли определить жизненные области, наиболее важные для себя. То есть определить те сферы, в которых они хотели бы и, что самое главное, могли бы добиться определенных успехов.
3. Можно говорить о том, что испытуемые приходят к осознанию своих ограниченных возможностей, но, в тоже время, они понимают, что достижение целей зависит не от преходящих обстоятельств, а от того насколько они сами правильно выстроят стратегию по достижению целей с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов.

### *5.3.3 Изменение копинг-стратегий в индивидуальной работе*

Одной из основных задач, решаемых при помощи копинг-стратегий, является возвращение человеку ощущения психологического комфорта и благополучия, утраченного в результате каких-либо неблагоприятных воздействий. Вряд ли кто-либо будет под-

вергать сомнению тот факт, что ощущения психологического комфорта и благополучия для человека напрямую связаны с его физическим самочувствием. Но, если для людей с обычными возможностями и относительно нормальным состоянием здоровья субъективное ощущение психологического комфорта в данном контексте измеряется в пределах шкалы «болит–не болит», то для людей с серьезными проблемами в состоянии здоровья, серьезно ограничивающими их физические возможности и, часто сопровождающимися постоянными болевыми ощущениями, данная шкала измерения перемещается в сферу «могу–не могу». То есть, в данном случае ощущения психологического комфорта и благополучия напрямую зависят от объема физических возможностей, которые находятся в распоряжении у человека.

Однако, здесь закономерно возникает вопрос: «Какой объем физических возможностей необходим человеку для того, чтобы чувствовать себя психологически комфортно?». Ведь, по сути, даже если человек передвигается обычным способом, то есть, без костылей или инвалидного кресла, это не означает, что он обладает безграничными возможностями. Следовательно, в объективной оценке своих физических возможностей многое зависит от субъективного восприятия этих возможностей самим человеком. А посему, сам по себе напрашивается вывод, что к состоянию психологического комфорта часто можно приблизиться просто переоценкой своих возможностей.

В качестве примера работы по переоценке имеющихся, и поиску новых возможностей можно привести случай с испытуемым Л.Т. В двенадцатилетнем возрасте у него было диагностировано тяжелое прогрессирующее неизлечимое заболевание опорно-двигательного аппарата, в результате которого он стал постепенно утрачивать свои физические возможности: из-за того, что стали слабеть мышцы ног, он вынужден был сесть в инвалидную коляску, постепенная утрата контроля над мышцами рук оказывала все больше и больше отрицательное влияние на его возможности в самообслуживании.

Перед тем, как начать работу, была проведена беседа, в процессе которой испытуемому были заданы следующие вопросы: «Как давно Вы заболели?», «Как Вы оцениваете состояние своего здоровья на данный момент?», «Какова была причина Вашего поступления в данное учреждение (дом-интернат престарелых и инвалидов)?».

В начале беседы испытуемый рассказал о своем заболевании и совершенно неблагоприятном медицинском прогнозе, который был ему предоставлен уже много лет назад. Согласно заключениям медиков, его заболевание должно было закончиться летальным исходом уже много лет назад, но он живет после этого заключения уже более двух десятков лет. В течение всего этого периода какого-либо конструктивного сотрудничества у испытуемого, по его словам, с медицинской сферой практически не было. Во время редких эпизодических контактов доктора только удивлялись, что испытуемый до сих пор жив, и, по словам же испытуемого, этот факт их сильно раздражал, поскольку он не «оправдывал их ожиданий».

В процессе беседы выяснилось, что после того, как испытуемый понял, что помощи ждать не от кого, он в течение нескольких лет очень активно самостоятельно пытался бороться с прогрессирующим заболеванием, то есть, усиленно занимался специальными физическими упражнениями, которые придумывал сам, причем не всегда удачно (по его нынешней оценке, часто бывало так, что они приносили больше вреда, чем пользы), придерживался строгой диеты. Однако, болезнь прогрессировала, физических возможностей становилось все меньше, и испытуемый стал убеждаться в бессмысленности сопротивления и, по сути, прекратил эту борьбу. Он практически прекратил свои занятия физическими упражнениями, стал много читать различной художественной и научно-популярной литературы, при этом темы он выбирал далекие от тех, которые ему не хотелось больше затрагивать. В тоже время, по его словам, он периодически стал злоупотреблять алкоголем.

Постепенно разговоры на темы о состоянии здоровья испытуемого, по его словам, перешли в разряд закрытых, то есть, этот факт, а так же факты, изложенные выше, могут говорить о том, что им была выбрана стратегия совладающего поведения «избегание». И во время нашей первой встречи испытуемый совершенно ясно дал понять, что это наш первый и, скорее всего, последний разговор о состоянии его здоровья – больше эта тема никогда не должна затрагиваться.

Причинами поступления в учреждение социального обслуживания испытуемый назвал резко ухудшившееся состояние здоровья, которое очень сильно ограничило его физические возможности в сфере самообслуживания, а так же желание облегчить жизнь своих близких, на которых легли все основные тяготы по уходу за ним, и здоровье которых из-за этого, также в последнее время стало ухудшаться. По словам испытуемого он реально осознавал, что переехал в это учреждение «умирать». И главным мотивом этого поступка для него было – освободить своих близких от физического и психологического напряжения, в котором они беспрерывно пребывали в течение многих последних лет.

В течение первых недель общения с испытуемым тема состояния его здоровья больше не затрагивалась. Тем более, что в общении с испытуемым не приходилось прилагать особых усилий, чтобы найти другие интересные темы для обсуждения, поскольку он оказался очень общительным, начитанным и эрудированным человеком и интересным собеседником.

Однако, в процессе дальнейшего общения с испытуемым постепенно началась проводиться работа по переориентации его на использование активных копинг-стратегий. Данная работа проводилась в течение года, при среднем количестве встреч – 3–4 раза в неделю.

В самом начале, во время наших встреч темой обсуждения являлись следующие вопросы: «Каким образом испытуемый убедился в том, что он уже исчерпал все возможности в улучшении состояния своего здоровья?», «Какие у испытуемого есть основания для того, чтобы доверять, либо не доверять поставленному ему медицинскому диагнозу?». В ходе обсуждения этих тем испытуемый стал избавляться от ощущения неизбежности вынесенного ему «приговора», стал активно включаться в обсуждение темы о возможности развития его физических возможностей.

Постепенно нами стала обсуждаться «запретная» прежде тема о его предыдущем опыте борьбы за сохранение здоровья. В ходе данного обсуждения нами был проведен подробный пересмотр использовавшихся испытуемым ранее методов физической реабилитации. Были детально проанализированы ошибки его предыдущего опыта и, с учетом этих ошибок стали обсуждаться возможности применения новых методов физической реабилитации, которые могли бы способствовать реальному улучшению физических кондиций испытуемого.

В итоге мы перешли к обсуждению темы: «Каким образом можно расширить сферу его физических возможностей?» и «Каким образом увеличение его физических возможностей может изменить его дальнейшие жизненные планы?».

Для испытуемого были изготовлены специальные вспомогательные устройства (станок для постановки на ноги, рама над кроватью) позволяющие ему одновременно, как расширить свои возможности в самообслуживании, так и наращивать свои физические кондиции.

Примерно спустя год после начала нашей работы с испытуемым вновь была проведена беседа, в ходе которой ему было предложено ответить на вопросы: «Как Вы оцениваете состояние своего здоровья на данный момент?», «Какова была причина Вашего поступления в данное учреждение (дом-интернат престарелых и инвалидов)?».

Необходимо заметить, что в этот раз обсуждение данных вопросов проходило совершенно по-другому. Испытуемый перестал избегать разговора о состоянии его здо-



ровья. Эта тема перестала быть для него закрытой, поскольку перестала вызывать резко отрицательные переживания ввиду своей бесперспективности и осознания безнадежности его положения. В первую очередь испытуемый отметил, что применяя новые методы физической реабилитации, он значительно улучшил свое физическое состояние. При этом кардинальным образом улучшилось его психологическое самочувствие. Испытуемый перестал подвергать резкой критике отношение и профессиональную компетенцию врачей, как это было во время нашей первой беседы, теперь ответственность за состояние своего здоровья испытуемый взял на себя.

Испытуемый заново переоценил все свои возможности, проанализировал и оценил имеющиеся в его распоряжении ресурсы. По его словам, он осознал, что возможности у него есть, и в данное время, и были всегда, просто, либо они находились не в поле его зрения, либо он неправильно расставлял акценты при определении приоритетов в своей деятельности.

В процессе работы с испытуемым был выявлен его самый главный ресурс – время. То есть, к нашему подопечному пришло осознание того, что, несмотря на то, что он лишен почти всех физических возможностей, позволяющих ему заниматься какой-либо активной деятельностью, он обладает возможностью самостоятельно распоряжаться своим собственным временем: рационально планировать пути достижения поставленных целей, в случае необходимости условно разделяя эти пути на более мелкие отрезки – задачи. И всё это он может делать самостоятельно, без чьей-либо помощи. И эта возможность самостоятельно распоряжаться своим временем в итоге дает ему возможность путем решения менее сложных задач достигать кажущихся, на определенном этапе, недостижимых целей.

Так же в совершенно ином свете испытуемым в этот раз была представлена причина его переезда в заведение социального обслуживания. В настоящее время он совершенно по-новому стал относиться к своему поступлению в «дом инвалидов»; теперь он рассматривает данное заведение не как место, в которое он приехал «умирать», а как место своего *временного* пребывания, в котором у него появилось множество возможностей, как для физического, так и для личностного развития. Здесь он раскрыл для себя жизненные перспективы, о которых раньше, по его словам, даже думать себе запрещал, поскольку считал их пустым фантазированием, отвлекающим его от реальной жизни. Теперь же, не отрываясь от реальности, трезво оценивая свои возможности, испытуемый стал планировать свое будущее, как ближайшее, так и в перспективе.

Было также проведено исследование личности испытуемого с помощью модифицированной формы В опросника FPI [12]. Опросник разработан сотрудниками ЛГУ в соавторстве с учеными Гамбургского университета.

Наш выбор данной методики был обоснован тем, что личностный опросник FPI создан главным образом для прикладных исследований с учетом опыта построения и применения таких широко известных опросников, как 16PF, MMPI, EPI и др. Шкалы опросника сформированы на основе результатов факторного анализа и отражают совокупность взаимосвязанных факторов. Опросник предназначен для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения.

Опросник FPI содержит 12 шкал; форма В отличается от полной формы только в два раза меньшим числом вопросов. Общее количество вопросов в опроснике – 114. Один (первый) вопрос ни в одну из шкал не входит, так как имеет проверочный характер. Шкалы опросника I–IX являются основными, или базовыми, а X–XII – производными, интегрирующими.

Шкала I (невротичность) характеризует уровень невротизации личности. Высокие оценки соответствуют выраженному невротическому синдрому астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями.

Шкала II (спонтанная агрессивность) позволяет выявить и оценить психопатизацию интротенсивного типа. Высокие оценки свидетельствуют о повышенном уровне психопатизации, создающем предпосылки для импульсивного поведения.

Шкала III (депрессивность) дает возможность диагностировать признаки, характерные для психопатологического депрессивного синдрома. Высокие оценки по шкале соответствуют наличию этих признаков в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде.

Шкала IV (раздражительность) позволяет судить об эмоциональной устойчивости. Высокие оценки свидетельствуют о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию.

Шкала V (общительность) характеризует как потенциальные возможности, так и реальные проявления социальной активности. Высокие оценки позволяют говорить о наличии выраженной потребности в общении и постоянной готовности к удовлетворению этой потребности.

Шкала VI (уравновешенность) отражает устойчивость к стрессу. Высокие оценки свидетельствуют о хорошей защищенности к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, базирующейся на уверенности в себе, оптимистичности и активности.

Шкала VII (реактивная агрессивность) имеет целью выявить наличие признаков психопатизации экстратенсивного типа. Высокие оценки свидетельствуют о высоком уровне психопатизации, характеризующемся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию.

Шкала VIII (застенчивость) отражает предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, протекающему по пассивно-оборонительному типу. Высокие оценки по шкале отражают наличие тревожности, скованности, неуверенности, следствием чего являются трудности в социальных контактах.

Шкала IX (открытость) позволяет характеризовать отношение к социальному окружению и уровень самокритичности. Высокие оценки свидетельствуют о стремлении к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми при высоком уровне самокритичности. Оценки по данной шкале могут в той или иной мере способствовать анализу искренности ответов обследуемого при работе с данным опросником, что соответствует шкалам лжи других опросников.

Шкала X (экстраверсия – интроверсия). Высокие оценки по шкале соответствуют выраженной экстравертированности личности, низкие – выраженной интровертированности.

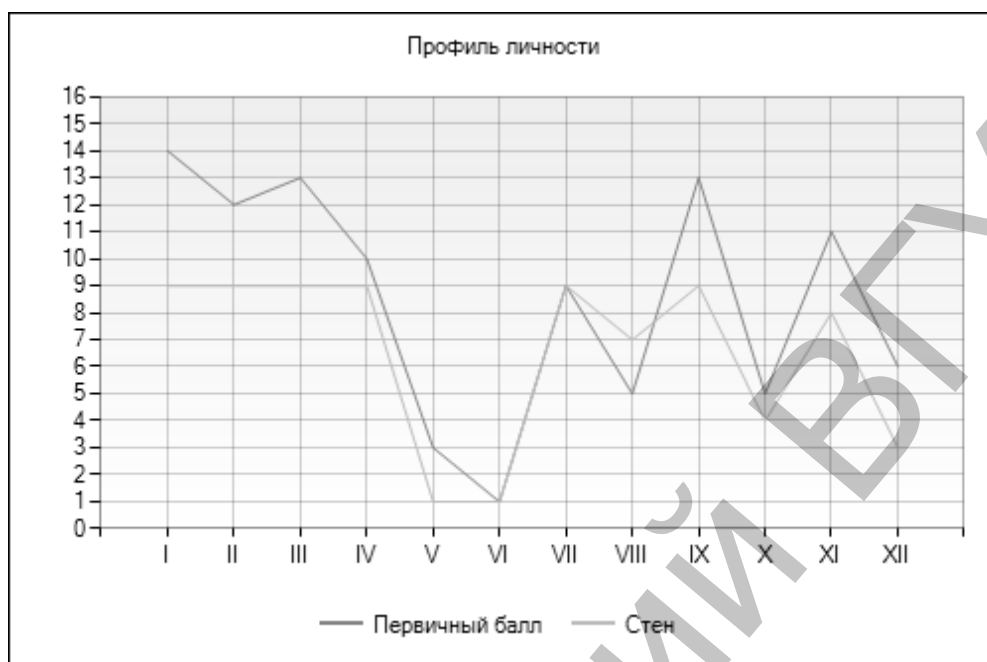
Шкала XI (эмоциональная лабильность). Высокие оценки указывают на неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции. Низкие оценки могут характеризовать не только высокую стабильность эмоционального состояния как такового, но и хорошее умение владеть собой.

Шкала XII (маскулинизм – феминизм). Высокие оценки свидетельствуют о протекании психической деятельности преимущественно по мужскому типу, низкие – по женскому [12].

Исследование проводилось дважды: в начале работы и спустя 1 год и 10 месяцев.

Представленные на рисунке 2 профили личности испытуемого в начале работы и спустя вышеуказанное время наглядно демонстрируют произошедшие изменения в структуре состояний и свойств его личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения.

### В начале работы



### Спустя 1 год и 10 месяцев

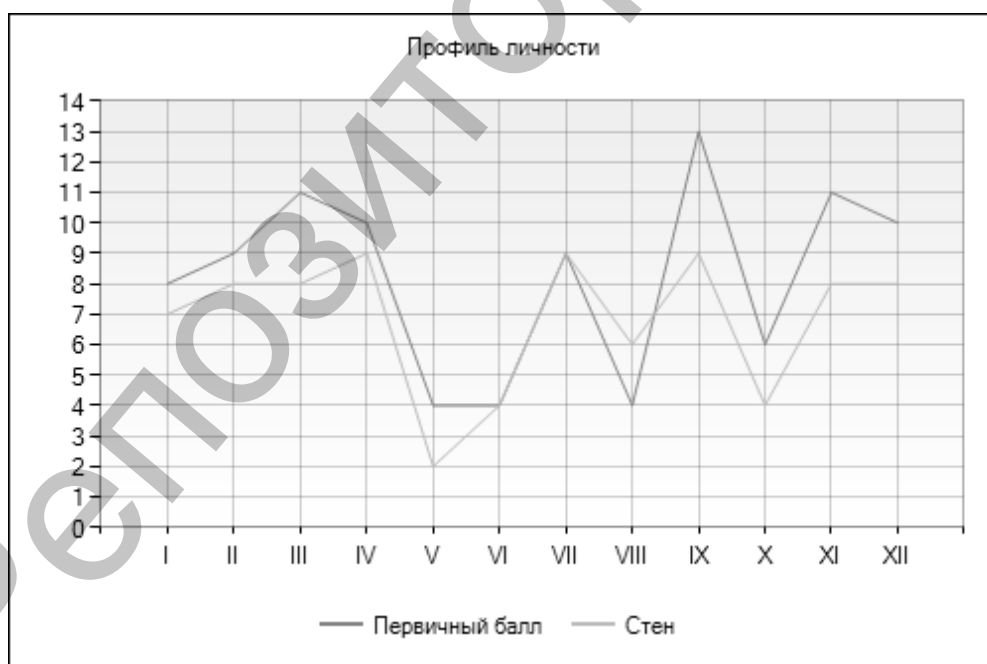


Рисунок 2 – Профили личности испытуемого в начале и после проведенной работы

Для наглядности произошедших личностных изменений результаты двух исследований предоставлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты двух исследований

Шкалы	Результаты в начале работы	Результаты повторного исследования
I (невротичность)	14	7
II (спонтанная агрессивность)	12	10
III (депрессивность)	13	11
IV (раздражительность)	10	10
V (общительность)	3	4
VI (уравновешенность)	1	4
VII (реактивная агрессивность)	9	9
VIII (застенчивость)	5	4
IX (открытость)	13	13
X (экстраверсия – интроверсия)	5	6
XI (эмоциональная лабильность)	11	11
XII (маскулинизм – феминизм)	6	10

#### Шкала № 1. *Невротичность.*

Общими особенностями лиц с высокими оценками по шкале «невротичность» являются высокая тревожность, возбудимость в сочетании с быстрой истощаемостью. В нашем случае высокие оценки значений фактора «невротичность», продемонстрированные испытуемым в первом исследовании могут свидетельствовать о высоком уровне невротизации, повышенной чувствительности, вследствие которой любые малозначащие и индифферентные раздражители легко вызывают неадекватные бурные вспышки раздражения и возбуждения.

Повторное исследование показало, что уровень фактора «невротичность» выраженный в баллах снизился практически в два раза. И хотя уровень невротичности испытуемого еще достаточно высок, данный видимый прогресс позволяет говорить о том, что проводимая с ним работа способствует значительному и неуклонному снижению уровня данного фактора. Наблюдаемая положительная динамика также позволяет надеяться, что в перспективе испытуемого можно будет характеризовать, как личность с низким уровнем невротизации, для которой характерны спокойствие, непринужденность, эмоциональная зрелость, объективность в оценке себя и других людей, постоянство в планах и привязанностях. Такие личности активны, деятельны, инициативны, честолобивы, склонны к соперничеству и соревнованию. Их отличает серьезность и реалистичность, хорошее понимание действительности, высокая требовательность к себе. Они не скрывают от себя собственных недостатков и промахов, не расстраиваются из-за пустяков, чувствуют себя хорошо приспособленными, охотно подчиняются групповым нормам. Их поведение характеризуется ощущением силы, бодрости, здоровья, свободой от тревог, невротической скованности, от переоценки самого себя и своих личных проблем и от чрезмерного беспокойства по поводу возможного неприятия их другими людьми.

#### Шкала № 2. *Спонтанная агрессивность.*

Полученные испытуемым в первом исследовании высокие оценки по шкале «спонтанная агрессивность» свидетельствуют об отсутствии социальной конформности, плохом самоконтроле и импульсивности. По-видимому, это связано с недостаточной социализацией влечений, неумением или нежеланием сдерживать или отсрочивать удовлетворение своих желаний. У таких лиц сильно выражено влечение к острым аффективным переживаниям, при отсутствии которых преобладает чувство скуки. Потребность в стимуляции и возбуждающих ситуациях делает непереносимой всякую за-

держку. Они стремятся удовлетворить свои желания сразу же в непосредственном поведении, серьезно не задумываясь о последствиях своих поступков, действуют импульсивно и непродуманно. Поэтому они не извлекают пользы из своего негативного опыта, у них многократно возникают затруднения одного и того же характера. При поверхностных контактах они способны произвести на окружающих благоприятное впечатление благодаря свободе от ограничений, раскованности и уверенности в себе. Они разговорчивы, охотно участвуют в коллективных мероприятиях, живо откликаются на любые происходящие события (сообщения, зрелища, происшествия и т.д.), находят новизну, интерес даже в повседневных мелких делах. Однако отсутствие сдержанности и рассудительности может привести к различным эксцессам (пьянству, праздности, пренебрежению своими обязанностями).

Некоторое снижение по шкале «спонтанная агрессивность», продемонстрированное испытуемым при повторном исследовании может свидетельствовать о некотором приближении к идентификации с социальными требованиями, конформности, уступчивости, сдержанности, осторожности поведения, возможно, о сужении круга интересов и ослаблении влечений. И здесь следует отметить, что данную динамику следует оценивать, как положительную, поскольку сильное снижение данного показателя может привести к тому, что испытуемого можно будет отнести к категории лиц с низким уровнем спонтанной агрессивности. Таким лицам все представляется скучным и неинтересным, им все безразлично и надоело. Они не видят ничего притягательного в событиях, увлекающих окружающих, собственных увлечений тоже не имеют. Перемен не любят, к новому относятся осторожно, с предубеждением, больше ценят обязательность, чем одаренность.

### **Шкала № 3. Депрессивность.**

Полученные испытуемым высокие оценки по шкале «депрессивность» характерны для лиц со сниженным фоном настроения. Постоянно мрачные, угрюмые, отгороженные, погруженные в собственные переживания, они вызывают неприязнь, раздражение у окружающих. Их могут считать заносчивыми, недоступными, избегающими общения из-за чрезмерного самомнения. Однако за внешним фасадом отчужденности и мрачности скрывается чуткость, душевная отзывчивость, постоянная готовность к самопожертвованию. В тесном кругу близких друзей они теряют скованность и отгороженность, оживают, становятся веселыми, разговорчивыми, даже шутниками и юмористами. В делах их характеризует старательность, добросовестность, обязательность в сочетании с конформностью и нерешительностью, неспособностью принять решение без колебаний и неуверенности. Любая деятельность для них трудна, неприятна, протекает с чувством чрезмерного психического напряжения, быстро утомляет, вызывает ощущение полного бессилия и истощения. Особенно чувствительны они к интеллектуальной нагрузке. От них трудно добиться длительного интеллектуального напряжения. Быстро утомляясь, они теряют произвольность управления психическими процессами, жалуются на общее чувство тяжести, «лени», пустоты в голове, приходящую в заторможенность. Их часто упрекают за медлительность, неоперативность, отсутствие настойчивости и решительности. Чаще всего они не способны к длительному волевому усилию, легко теряются, падают в отчаяние. В сделанном видят только промахи и ошибки, а в предстоящем – непреодолимые трудности. Особенно болезненно они переживают реальные неприятности, не могут выбросить их из головы, снова и снова винят себя «во всех смертных грехах». События прошлой и настоящей жизни, независимо от их действительного содержания, вызывают угрызения совести, гнетущее предчувствие бед и несчастий.

Незначительное снижение оценок по шкале «депрессивность» показанное при повторном исследовании отражает приближение к состоянию естественной жизнерадостности, энергичности и предприимчивости. Личности с низкими показателями по дан-

ной шкале отличаются богатством, гибкостью и многосторонностью психики, непринужденностью в межличностных отношениях, уверенностью в своих силах, успешностью в выполнении различных видов деятельности, требующих активности, энтузиазма и решительности.

#### **Шкала № 4. Раздражительность.**

Высокие оценки полученные испытуемым по данной шкале свидетельствует о плохой саморегуляции психических состояний, не способности к работе, требующей известного напряжения, более высокого уровня контроля за действиями, волевых усилий, концентрации, собранности. Ситуации с высокой степенью неопределенности такие личности переносят плохо, расценивая их как трудно преодолимые. Легко теряются, впадают в отчаяние. Остро переживая свой неуспех, могут наряду с самообвинительными реакциями демонстрировать враждебность по отношению к окружающим лицам. Конфликтное поведение, как правило, является наиболее часто избираемой формой защиты от травмирующих личность переживаний. Черты демонстративности могут сочетаться со стремлением к уходу из круга широких социальных контактов.

При повторном исследовании оценка по данной шкале осталась неизменной. Этот факт может свидетельствовать о сохранении уровня раздражительности на том же высоком уровне, но, благодаря данным полученным в беседе с испытуемым, мы можем интерпретировать причины повышенного уровня раздражительности появлением чувства ответственности, которое возникло в связи с возложением на себя обязательств, требующих аккуратности, обязательности и добросовестности.

#### **Шкала № 5. Общительность.**

Для низких значений фактора «общительность» полученных испытуемым типичны такие черты как уплощенность, вялость аффекта, отсутствие живых, трепещущих эмоций, холодность, формальность межличностных отношений. Лица с низкими оценками по фактору «общительность» избегают близости, жизнью своих товарищей не интересуются, поддерживают лишь внешние формы товарищеских отношений, их знакомства поверхностны и формальны. Общество людей их не привлекает, они любят одиночество, контактами, общением тяготеют, предпочитают «общаться» с книгами и вещами. По собственной инициативе не общаются ни с кем, кроме ближайших родственников.

Повторное исследование выявило незначительное повышение измеряемого фактора. И пока рано говорить о том, что для испытуемого характерны богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткое, внимательное отношение к людям, тем более, что расширению круга общения по-прежнему мешают сильные ограничения в физической сфере. Однако это незначительное повышение в оценке измеряемого фактора, а также данные полученные в беседе позволяют надеяться, что данный показатель также будет улучшаться.

#### **Шкала № 6. Уравновешенность.**

Низкие оценки по фактору «уравновешенность», показанные испытуемым в первом исследовании указывали на состояние дезадаптации, тревожность, потерю контроля над влечениями, выраженную дезорганизацию поведения. В рассказах о себе преобладали жалобы на бессонницу, хроническую усталость и изнуренность, собственную неполноценность и неприспособленность, беспомощность, упадок сил, невозможность сосредоточиться, разобраться в собственных переживаниях и многие другие. Наблюдался недостаток конформности и дисциплины, который является наиболее частой внешней характеристикой поведения при наличии низких показателей по данному фактору.

Во втором исследовании оценки по фактору «уравновешенность» приблизились к среднему уровню, что может свидетельствовать о снижении внутренней напряженности, некотором нивелировании внутриличностных конфликтов, а также появлению чувства удовлетворенности собой и своими успехами.

### Шкала № 7. *Реактивная агрессивность.*

Высокие оценки по данной шкале могут свидетельствовать о том, что испытуемый стремится к немедленному, безотлагательному удовлетворению своих желаний, не считаясь с обстоятельствами и желаниями окружающих. Критику и замечания в свой адрес он воспринимает как посягательство на личную свободу. Испытывает враждебные чувства по отношению к тем лицам, которые хоть в какой-то мере пытаются управлять его поведением, заставляют его держаться в социально допустимых рамках. Несмотря на бурные аффекты при возникновении желаний и на активность в получении удовлетворения, его желания нестойки. Быстро наступает пресыщение с чувством скуки и раздражения. Ранее готовый на все для удовлетворения своей страсти, он вдруг становится не просто холодным или безразличным, а злобным и жестоким. Ему доставляет особое удовольствие показывать свою власть, заставлять мучиться близких людей, расположения которых они еще совсем недавно так усиленно добивались. Крайний эгоизм и себялюбие определяют все его поступки и поведение.

При повторном исследовании показатели по данной шкале не изменились. Однако, из беседы с испытуемым мы можем сделать вывод о том, что кардинальным образом изменился вектор агрессивных реакций. Если раньше они были направлены, как правило, на близких ему людей, то теперь мишенью этих реакций становятся препятствия, возникающие на пути достижения поставленных целей. И препятствия испытуемый теперь находит внутри себя: неумение правильно распорядиться собственным временем, недостаточные физические кондиции, которые он, при правильном подходе, может повысить, недостаток знаний в определенных областях. И в такой ситуации, чтобы удовлетворить свои желания и честолюбие, он готов затратить много сил и энергии, направленных в нужном направлении. На основании вышесказанного можно сделать вывод, что высокие показатели уровня реактивной агрессивности в данном конкретном случае являются благом, поскольку лица с низкими оценками по этой шкале малоактивны, скованны, робки, мягки, довольствуются уже доступным и имеющимся; в деятельности им не хватает напористости и упорства, собственная активность деятельности у них недостаточная.

### Шкала № 8. *Застенчивость.*

Высокие оценки по фактору, полученные испытуемым при проведении первого исследования свидетельствуют о нерешительности и неуверенности в себе. Такие лица всего боятся, избегают рискованных ситуаций, неожиданные события встречают с беспокоейством, от любых перемен ждут только неприятностей. При необходимости принять решение либо чрезмерно колеблются, либо подолгу оттягивают и не приступают к его выполнению. Фаза борьбы мотивов и колебаний затянута до невозможности перейти к решению. В общении они застенчивы, скованны, стеснительны, стараются не выделяться, находиться в тени и ни во что не вмешиваться. Больших компаний избегают, широкому общению предпочитают узкий круг старых, проверенных друзей.

Во втором случае оценка незначительно снижена, то есть, в данном случае можно наблюдать тенденцию к изменению поведения испытуемого в сторону смелости, решительности, склонности к риску и к сохранению самообладания при столкновении с незнакомыми вещами и обстоятельствами.

### Шкала № 9. *Открытость.*

Эта шкала позволяет оценить достоверность результатов и в определенной мере корректировать заключение. Принято считать, что если испытуемый набирает по данной шкале от 8 до 10 баллов (в нашем случае испытуемый в два раза набрал 13 баллов), то этот результат свидетельствует о его адекватной реакции на процедуру испытания, готовности отвечать с минимальными субъективными искажениями.

### Шкала № 10. *Экстраверсия - интроверсия.*

Низкие оценки по шкале интроверсии в обоих случаях свидетельствуют о затруднениях в контактах, замкнутости, необщительности, стремлении к видам деятельности, не связанным с широким общением. Интровертированные субъекты в ситуациях вынужденного общения легко дезорганизуются, не умеют выбрать адекватной линии поведения, держатся то скованно, то излишне развязно, нервничают, легко теряют душевное равновесие. Возможно, по этой причине они стараются сохранять дистанцию во взаимоотношениях. Однако они не аффектируются в своей отчужденности, просто стараются держаться в тени, ни во что не вмешиваясь и не навязывая свою точку зрения. Притворство и интриги им не свойственны, они с уважением относятся к правам других, ценят индивидуальность и своеобразие в людях, считают, что каждый имеет право на собственную точку зрения. Большое внимание они уделяют работе, видят в этом смысл жизни, ценят профессионализм и мастерство, рассматривают хорошо выполненную работу как личную награду.

#### **Шкала № 11. Эмоциональная лабильность.**

Высокие оценки испытуемого по фактору «эмоциональная лабильность» свидетельствуют о тонкой духовной организации, чувствительности, ранимости, артистичности, художественном восприятии окружающего. Лица с высокими оценками по этому фактору не переносят грубых слов, грубых людей и грубой работы. Реальная жизнь легко ранит их. Они мягки, женственны, погружены в фантазии, стихи и музыку; «животные» потребности их не интересуют. Хотя в поведении они учтивы, вежливы и деликатны, стараются не причинять другим людям неудобств, особой любовью коллектива они не пользуются, поскольку часто вносят дезорганизацию и разногласия в целенаправленную, налаженную групповую деятельность, мешают группе идти по реалистическому пути, отвлекают членов группы от основной деятельности.

В тоже время высокие оценки по фактору «эмоциональная лабильность» могут быть связаны с состоянием дезадаптации, тревожностью, потерей контроля над влечениями, выраженной дезорганизацией поведения.

#### **Шкала № 12. Маскулинность - фемининность.**

Низкие оценки полученные испытуемым в первом исследовании по данной шкале свидетельствуют о чувствительности, склонности к волнениям, мягкости, уступчивости, скромности в поведении, но не в самооценке. У таких лиц широкие разнообразные, слабо дифференцированные интересы, развитое воображение, тяга к фантазированию и эстетическим занятиям. Они проявляют заинтересованность в философских, морально-этических и мировоззренческих проблемах и временами демонстрируют чрезмерную озабоченность личными проблемами, склонность к самоанализу и самокритике. Эта погруженность в личные проблемы и переживания не является ни невротической, ни инфантильной. У них повышен интерес к людям и к нюансам межличностных отношений, им доступно понимание движущих сил человеческого поведения. Они способны точно чувствовать других людей, умеют эмоционально излагать свои мысли, интересоваться другими людьми своими проблемами, мягко, без нажима, склонить их на свою сторону. В поведении им не хватает смелости, решительности и настойчивости. Они пассивны, зависимы, избегают соперничества, легко уступают, подчиняются, легко принимают помощь и поддержку.

Более высокие оценки полученные по шкале «маскулинность-фемининность» во втором исследовании свидетельствуют о тенденции к приобретению испытуемым таких качеств, как смелость, предприимчивость, стремления к самоутверждению, склонности к риску, к быстрым, решительным действиям без достаточного их обдумывания и обоснования. Интересы таких людей узки и практичны, суждения – трезвы и реалистичны, в поведении им недостает оригинальности и своеобразия. Они стараются избегать сложных, запутанных ситуаций, пренебрегают оттенками и полутонами. Плохо



разбираются в истинных мотивах своего и чужого поведения, снисходительно относятся к своим слабостям, не склонны к рефлексии и самоанализу, любят чувственные удовольствия, верят в силу, а не в искусство.

Для нивелирования воздействия ситуационных факторов, а так же получения более достоверной информации о состоянии испытуемого, спустя неделю после проведения первого исследования с помощью модифицированной формы В опросника FPI, мы также определяли уровень невротизации испытуемого с помощью методики Л.И. Вассермана.

В начале работы у нашего подопечного диагностировался высокий уровень невротизации (31 балл из 40). Этот показатель свидетельствовал о высоком уровне выраженной эмоциональной нестабильности, в результате которой продуцируются различные негативные переживания, такие как: тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность. Высокий уровень невротизации также свидетельствовал о безынициативности испытуемого, в результате которой формировались переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Его эгоцентрическая личностная направленность проявлялась, как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Это, в свою очередь, формировало чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. Все выше перечисленные симптомы говорили о неэффективности и неуспешности адаптационного процесса в условиях ограниченных физических возможностей.

Также спустя неделю после проведенного повторного исследования с помощью модифицированной формы В опросника FPI, испытуемому снова было предложено ответить на вопросы методики Л.И. Вассермана. В этот раз уровень невротизации был значительно ниже (12 баллов). А при диагностировании низкого уровня невротизации можно говорить об эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний испытуемого: спокойствие, оптимизм. Оптимизм и инициативность, простота в реализации своих желаний формируют чувство собственного достоинства, социальную смелость, независимость, легкость в общении. Данные показатели могут свидетельствовать об успешности психологической адаптации испытуемого в условиях ограниченных физических возможностей.

Таким образом, анализируя данные полученные в исследовании испытуемого в начале и после проведенной с ним работы, мы можем прийти к выводу, что переключение на использование активных стратегий совладающего поведения позволило испытуемому, по нашим наблюдениям, а также его собственной субъективной оценке, значительно улучшить свое физическое и психологическое самочувствие. Применяя новые методы физической реабилитации, он значительно улучшил свои физические кондиции. Ответственность за состояние своего здоровья испытуемый взял на себя. Он заново переоценил все свои возможности, проанализировал и оценил имеющиеся в его распоряжении ресурсы. В процессе работы с испытуемым был выявлен его самый главный ресурс – время. То есть, к нашему подопечному пришло осознание того, что, несмотря на то, что он лишен почти всех физических возможностей, позволяющих ему заниматься какой-либо активной деятельностью, он обладает возможностью самостоятельно распоряжаться своим собственным временем: рационально планировать пути достижения поставленных целей, в случае необходимости условно разделяя эти пути на более мелкие отрезки – задачи. И всё это он может делать самостоятельно, без чьей-либо помощи. И эта возможность самостоятельно распоряжаться своим временем в итоге дает ему возможность путем решения менее сложных задач достигать кажущихся, на определенном этапе, недостижимых целей. Так же в совершенно ином свете испытуемым в этот раз была представлена причина его переезда в заведение социального обслуживания; теперь он рассматривает данное заведение, как место своего *временного* пребывания;

ния, в котором у него появилось множество возможностей, как для физического, так и для личностного развития. Здесь он раскрыл для себя жизненные перспективы. Теперь, не отрываясь от реальности, трезво оценивая свои возможности, испытуемый стал планировать свое будущее, как ближайшее, так и в перспективе. Что в итоге, несмотря на то, что в данное время тяжелое заболевание, по прежнему сильно ограничивает его физические возможности, позволило ему в значительной степени приблизиться к ощущению состояния психологического комфорта и благополучия.

### **Выводы**

Таким образом, анализ данных полученных с помощью методики «Многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В)», методики измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана, а также данные полученные с помощью анкеты и в беседе с испытуемыми, позволяют говорить о том, что цель и задачи нашей программы психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата были эффективно реализованы поскольку:

1. Анализ данных показывает, что произошли существенные изменения в самосознании испытуемых. Одним из свидетельств, позволяющих говорить об этом, является тот факт, что совершенно по-другому произведена расстановка приоритетов желаемых целей. Участники программы в процессе занятий смогли определить жизненные области, наиболее важные для себя. То есть определить те сферы, в которых они хотели бы и, что самое главное, могли бы добиться определенных успехов. Можно говорить о том, что испытуемые приходят к реальному осознанию своих ограниченных возможностей, но, в тоже время, они понимают, что достижение целей зависит не от преходящих обстоятельств, а от того насколько они сами правильно выстроят стратегию по достижению целей с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов.

2. Участники программы пришли к пониманию, что необходимо не только правильно ставить и формулировать свои цели, но при этом жизненно важно очень четко определять наличие тех ресурсов, которые им будут необходимы для достижения этих целей. Поскольку, в противном случае, то есть, если человек начинает реализацию каких-либо планов без опоры на соответствующие ресурсы, то его может не ждать ничего, кроме глубокого разочарования и еще большего сомнения в своей собственной эффективности.

3. Результатом проведенных занятий можно считать изменения взглядов испытуемых, которые позволяют говорить о том, что они осознали то, какие препятствия на самом деле мешают реализации их планов. Можно предположить, что испытуемые долгое время пребывали в состоянии бесплодных мечтаний и представляли, что успех во всех делах и начинаниях можно объяснить только тем, что у них слишком много планов, и у них просто не хватает времени для реализации всего задуманного. На данный момент можно констатировать, что участники программы четко осознали истинные причины, мешающие в реализации их замыслов – это именно «Физическая ограниченность и неуверенность в своих силах». Следует отметить, что данное перемещение из «мира грёз» на «грешную землю» для людей с ограниченными физическими возможностями в большинстве случаев может быть очень болезненным, но, в тоже время является жизненно необходимым. Особенно для тех из них, которые хотят добиться конкретных и реальных результатов в улучшении качества своей жизни. Именно осознание своих реальных возможностей позволяет вместо иллюзорных полетов фантазии в придуманном ими виртуальном мире почувствовать, может быть, очень зыбкую, но реальную почву под ногами, от которой можно отталкиваться и идти вперед в своем лич-

ностном развитии, находя и привлекая на *своем* пути все новые и новые ресурсы. Считаем необходимым акцентировать внимание на понятии «свой путь», поскольку многие из исследуемой нами категории всю свою жизнь стремятся подражать людям с обычными, если можно так выразиться, возможностями, и, как правило, это не приносит никаких положительных результатов. Опыт показывает, что успеха в любых сферах человек с ограниченными возможностями может добиться в том случае, если осознает свою собственную личностную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути, и не будет строить свою жизнь, стараясь вписать ее в рамки общепринятых шаблонных представлений.

4. Анализируя данные полученные в исследовании испытуемого в начале и после проведенной с ним индивидуальной работы, мы можем прийти к выводу, что переключение на использование активных стратегий совладающего поведения позволило испытуемому, по нашим наблюдениям, а также его собственной субъективной оценке, значительно улучшить свое физическое и психологическое самочувствие. Применяя новые методы физической реабилитации, он значительно улучшил свои физические кондиции. Он заново переоценил все свои возможности, проанализировал и оценил имеющиеся в его распоряжении ресурсы. В процессе работы с испытуемым был выявлен его самый главный ресурс – время. Возможность самостоятельно распоряжаться своим временем в итоге дает ему возможность путем решения менее сложных задач достигать кажущихся, на определенном этапе, недостижимых целей. Испытуемый раскрыл для себя жизненные перспективы. Теперь, не отрываясь от реальности, трезво оценивая свои возможности, он стал планировать свое будущее, как ближайшее, так и в перспективе. Что позволило ему в значительной степени приблизиться к ощущению состояния психологического комфорта и благополучия. Анализ данных полученных с помощью методики «Многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В)» свидетельствует о положительной динамике изменений в структуре состояний и свойств его личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения. Низкий уровень невротизации выявленный с помощью методики измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана может говорить об эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний испытуемого: спокойствии, оптимизме. Оптимизм и инициативность, простота в реализации своих желаний формируют чувство собственного достоинства, социальную смелость, независимость, легкость в общении. Данные показатели могут свидетельствовать об успешности психологической адаптации испытуемого в условиях ограниченных физических возможностей.

## ГЛАВА 6

### ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР КОГНИТИВНОГО И ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЕМОГО В АСПЕКТЕ МЕТАТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

#### 6.1 Теоретико-методологические подходы к проблеме языковой культуры

##### 6.1.1 Понятие «культура» как психологическая проблема: подходы к изучению

Понятие культуры является базовым для нашего исследования, поэтому мы считаем необходимым подробно рассмотреть ее онтологию, семиотический характер, основные подходы к изучению и другие аспекты.

В настоящий момент дефиниции понятию «культура» исчисляются четырехзначным числом. Оно имеет столько значений потому, что затрагивает множество аспектов жизни и каждое из них раскрывает определенную грань этого понятия. Культура ассоциируется с процессом образования, обучения, духовного становления человека, становится синонимичным понятию «цивилизация» [68, 102, 105, 154, 204, 248, 314].

Культурные процессы исследуются в главных сферах жизнедеятельности человека. Так, выделяют культуру *материальную* – это производство, технологии, орудия труда, жилище, одежда, вооружение и многое другое. Вторая сфера – *социальная*, и культура раскрывается в социальных отношениях; она показывает процессы, происходящие в обществе, демонстрирует его социальную структуру, организацию политической власти, существующие правовые и моральные нормы, типы управления и стили лидерства. И, наконец, важная сфера жизни – *духовная*, которая раскрывается в понятии духовной культуры, включающей в себя все области духовного производства – наука и искусство, литература и религия, миф и философия [92].

Есть и другое деление на основе объективности описания элементов культуры. *Объективные* элементы культуры – это физические манифестации культуры (одежда, посуда, пища, архитектура, артефакты). *Субъективные* – социальные нормы, установки, обычаи, ценности, поведение. Именно субъективными аспектами интересуется психология [367]. Это разграничение соотносится с понятием эксплицитной и имплицитной культуры [349].

Понятие «культура» существует практически во всех языках и употребляется в самых разных ситуациях, часто в различных контекстах. Не случайно специалисты давно бьются над его определением, но до сих пор не могут сформулировать такое определение культуры, которое бы удовлетворило если не всех, то хотя бы большинство ученых. Известные американские культурологи, ученые Гарвардского университета, А. Кребер и К. Клухольн насчитали почти 170 определений культуры, извлеченных из работ западно-европейских и американских исследователей, опубликованных с 1871 по 1950 г. Одни авторы рассматривают культуру как «специфический способ деятельности, как специфическую функцию коллективной жизни людей», другие – делают акцент на «развитии самого человека как общественного человека», третьи – трактуют культуру лишь как искусство и литературу [349]. А. Кребер, К. Клухольн и др. пришли к выводу, что культура – это образ, модель, форма, идеальная конструкция; паттерны поведения, переданные посредством символов, которые составляют особые достижения человеческих групп, включая их воплощение в артефактах. Эти же ученые описали шесть *категорий*, в которых даются определения культуры: 1) *дескриптивные* определения делают акцент на различные виды деятельности или поведения; 2) *исторические* – относятся к наследию и традициям; 3) *нор-*

*мативные* – описывает правила и нормы; 4) *психологические* – делают упор на научение, решение проблем; 5) *структурные* – указывают на общественные и организационные элементы культуры; 6) *генетические* – касаются происхождения культуры [183, с. 31].

Кроме основных категорий, в которых используется дефиниция «культура», выделяют довольно многочисленные *подходы* в понимании и определении культуры [178, с. 13]. Назовем некоторые из них.

1. *Описательный*, в котором перечисляются отдельные элементы и проявления культуры – обычаи, деятельность, ценности, идеалы и т.д. Культура определяется как совокупность достижений и институтов, отдаливших нашу жизнь от жизни предков и служащих двум целям: защите человека от природы и упорядочиванию отношений людей друг с другом [282]. Недостаток данного подхода – заведомо неполный перечень проявлений культуры.

2. *Ценностный*, в котором культура трактуется как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми [38, 284, 292]. Культура понимается как реализация ценностей путем культивирования человеческих достоинств. Недостаток подхода – сужение взгляда на культуру, ибо к ней относят только ценности, т.е. совокупность лучших творений, оставляя за бортом ее негативные проявления.

3. *Деятельностный*, в котором культура понимается как свойственный человеку способ удовлетворения потребностей, как особый род деятельности. Этот подход берет свое начало у Б. Малиновского, к нему примыкает марксистская теория культуры: культура как способ человеческой деятельности [173, 239, 257].

4. *Функционистский*, в котором характеризуют культуру через ее функции: информационную, адаптивную, коммуникативную, регулятивную, нормативную, оценочную, интегративную, социализации и др. [255]. Недостаток подхода – в неразработанности теории функций, отсутствие непротиворечивых классификаций.

5. *Герменевтический*, в котором относятся к культуре как к множеству текстов [162]. Тексты рассматриваются как вмещители информации, уникальное, порожденное своеобразием личности автора произведение, которое ценно само по себе. Недостаток подхода – в невозможности однозначного понимания текста.

6. *Нормативный*, в русле которого культура – это совокупность норм и правил, регламентирующих жизнь людей, программа образа жизни [162, 236]. Под культурой понимают наследственную память коллектива, выражающуюся в определенных системах запретов и предписаний.

7. *Духовный*, в котором культура понимается как духовная жизнь общества, поток идей и продуктов духовного творчества. Духовное бытие общества и есть культура [48, 92, 220]. Недостаток этого подхода – в сужении понимания культуры, ибо есть и материальная культура.

8. *Диалогический*, в котором культура – «диалог культур» [20] – форма общения ее субъектов [1, 12]. Выделяются этнические и национальные культуры, создаваемые отдельными народами, нациями. Внутри национальных культур выделяются субкультуры. Это культуры отдельных социальных слоев и групп. Существует также метакультура, которая объединяет разные народы. Все культуры вступают друг с другом в диалог. Чем более развита культура, тем более она тяготеет к диалогу с другими культурами, становясь от этого богаче, но при этом унифицируется и стандартизируется.

9. *Информационный*. В нем культура представлена как система создания, хранения, использования и передачи информации, это – система знаков, в которой зашифрована социальная информация, т.е. вложенные людьми содержание, значение, смысл [163]. Культура – это информационное обеспечение общества, социальная информация, которая накапливается в обществе с помощью знаковых систем.

10. *Символический* подход акцентирует внимание на употреблении символов в культуре. Культура – это «символическая вселенная» [163]. Некоторые ее элементы, приобретая особый этнический смысл, становятся символами народов: белоствольная березка, щи да каша, самовар, лапти, сарафан – для русских; овсянка и легенды о приключениях в замках – для англичан; спагетти – для итальянцев и т.д.

11. *Типологический*. Встречаясь с представителями другого народа, люди склонны воспринимать их поведение с позиций своей культуры, т. е. как бы «мерить их на свой аршин» [2, 171]. Например, европейцев, вступающих в контакт с японцами, поражает их улыбка, когда они говорят о смерти близких, которую они рассматривают как проявление бездушия и жестокости. С позиций же японской культуры – это изысканная вежливость, нежелание беспокоить собеседника своими проблемами.

Остановимся на отдельных дефинициях ученых, используемых в философских, социальных, педагогических и психологических исследованиях. Так, понятие «культура» происходит от латинского слова «colere», «culture», что означает возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание, культивировать, или возделывать почву [113, 120]. В средние века это слово стало обозначать прогрессивный метод возделывания зерновых, таким образом, возник термин «agriculture» или искусство земледелия. Мир культуры, любой его предмет или явление воспринимаются не как следствие действия природных сил, а как результат усилий самих людей, направленных на совершенствование, обработку, преобразование того, что дано непосредственно природой. Но в XVIII и XIX вв. его стали употреблять и по отношению к людям, следовательно, если человек отличался изяществом манер и начитанностью, его считали культурным.

Раньше, чем в других европейских языках слово «культура» в современном его значении утвердилось в Германии. В немецких книгах оно появляется уже в конце 18 ст. Тогда оно имело два смысловых оттенка. Первый – господство над природой с помощью знания и ремесел. Культура в этом случае рассматривалась как вечное, материальное достояние человека, а близкое ему по смыслу понятие цивилизация (от лат. *civilis* – гражданский) ассоциировалось с социальными установлениями, правами и свободами, мягкостью нравов и вежливостью в обращении. Второй – духовное богатство личности обозначалось чаще словом *bildung* – образование.

И. Кант рассматривал культуру как способ самоосуществления человека, силу и дисциплинированность разума [118]. Культура представлялась как область духовной свободы человека, творческий акт понимался как мистическое откровение, озарение. Культурные процессы сводились к духовному производству, высшим из них считалось творчество в сфере искусства.

И. Гердер отмечал, что человек воспитывается только путем подражания и упражнения [60]. По его мнению, «сколько человек воспримет, как и что усвоит, применит и употребит, – все это зависит только от присущих человеку сил, а в таком случае воспитание человеческого рода – это процесс и генетический, и органический; процесс генетический – благодаря передаче, традиции, процесс органический – благодаря усвоению и применению переданного». Важнейшие части культуры – это язык, наука, ремесло, искусство, семья, государство, религия; взаимовлияние этих элементов есть источник культурного развития.

В XIX в. и до середины XX в. господствовало тайлоровское определение культуры. Б. Тайлору принадлежит известное определение: «Культура или цивилизация – в широком этнографическом смысле – складывается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и привычек, усвоенных человеком как членом общества». В этом определении культура – это сумма явлений. Он указывал на признак культуры – коллективность, общераспространенность [368].

Как видим, определение культуры неоднозначно. Понятие «культура» подобно «истине», «разуму», «человеку», «ценностям», сложно определить исчерпывающим образом.

Исходя из того, что в науке представлены разные точки зрения на определение культуры, возникает необходимость составить поле мнений вокруг понятия «культура», встречающихся в научной литературе и законодательных документах (таблица 1.1).

Таблица 1.1 – Поле мнений ученых вокруг понятия «культура»

Э. Маркарян	Специфический, характерный для людей способ деятельности и объективированный в различных продуктах результат этой деятельности [173].
М.К. Мамардашвили	То, что остается после того, как ты все забыл, т.е. она именно живая; определенность формы, в которой люди способны на деле практиковать сложность [172].
Д. Мацумото	Динамическая система правил, эксплицитных и имплицитных, установленных группами с целью обеспечить свое выживание, включая установки, ценности, представления, нормы и модели поведения, общие для группы, но реализуемые различным образом каждым специфическим объединением внутри группы, передаваемые из поколения в поколение, относительно устойчивые, но способные изменяться во времени [183, с. 38].
В.А. Маслова	Свод «правил игры» коллективного существования, набор способов социальной практики, хранимых в социальной памяти коллектива, которые выработаны людьми для социально значимых практических и интеллектуальных действий [178, с. 17].
М.Хайдеггер	Реализация верховных ценностей путем культивирования высших человеческих достоинств. В качестве культивирования она начинает ... культивировать и себя, становясь, культурной политикой [284].
А. Швейцер	Духовный и материальный прогресс во всех областях, которому сопутствует нравственное развитие человека и человечества [300].
Э. Сепир	Совокупность типических реакций человека; любой социально унаследованный элемент человеческой жизни – как материальной, так и духовной [247, с. 185].
Э. Соколов, И. Чавчавадзе	Сфера высших человеческих действий, духовных, художественных и научных форм проявления человека [255, 292].
Х. Ортега-и-Гассет	Что вырастает собственным усилием изнутри человека, а не присваивается извне [200]; комментарий, способ жизни, при котором жизнь, отражаясь от самой себя, приобретает ясность и строй [203, с. 304].
Л.С. Колмогорова	Система специфических человеческих видов деятельности, совокупность духовных ценностей, процесс самореализации творческой сущности человека [125].
Б. Ерасов	Система духовного производства, охватывает сознание, хранение, распространение и потребление духовных ценностей, взглядов, знаний и ориентацией – все то, что составляет духовный мир общества и человека [92].
Ю.С. Степанов	Совокупность достижений человека во всех сферах жизни, рассматриваемых не порознь, а совместно, – в производственной, социальной и духовной; высокий, соответствующий современным требованиям уровень этих достижений, то же, что культурность [262].
Всемирная конференция по культурной политике (1982)	Комплекс характерных материальных, духовных, интеллектуальных и эмоциональных черт общества, включающий в себя не только различные искусства, но и образ жизни, основные правила человеческого бытия, системы ценностей, традиций и верований.
Декларация прав культуры (1995) к 90-летию Д.С. Лихачева	Определяющее условие реализации созидательного потенциала личности и общества, форма утверждения самобытности народа и основа духовного здоровья нации, гуманистический ориентир и критерий развития человека и цивилизаций» [83, ст. 2].

Возникает естественный вопрос, почему так много определений у одного понятия, в общем-то, известного каждому. Большой знаток культуры Ю.М. Лотман объяснил это тем, что значение термина зависит от типа культуры, а типов много, и каждый из типов на том или ином этапе существенно меняется [162]. Э. Сепир отсутствие общепринятого толкования термина объяснял тем, что это «смутная мыслительная область» [247].

Современные специалисты по наукологии (наука о науке) заметили, что «культура» в гуманитарных науках – такое же фундаментальное понятие, как «гравитация» в физике и «эволюция» в биологии. В сущности культура включает в себя все, поэтому содержание понятия «культура» оказывается всеохватывающим и одновременно как бы пустым. Предельно обобщённые понятия определений не имеют, потому что дать определение – значит подвести определяемое под более общее понятие, а такового для «культуры» уже нет. В подобных случаях определение заменяется интерпретацией, т.е. указанием на ту или иную сторону понятия, на то или иное свойство явления. Поскольку сторон и свойств может быть много, то и интерпретаций соответственно тоже.

Важнейшее свойство культуры, которое делает практически невозможной выработку единого и непротиворечивого определения культуры, это ее антиномичность. *Антиномия* понимается В.А. Масловой «как единство двух противоположных, но одинаково хорошо обоснованных суждений в культуре» [178, с. 16]. Например, приобщение к культуре способствует социализации личности и в то же время создает предпосылки для ее индивидуализации. Далее в определенной степени культура не зависит от общества, но она не существует вне общества. Культура облагораживает человека, но может воздействовать и отрицательно, подчиняя человека разного рода сильным воздействиям, как, например, массовая культура. Культура существует как процесс сохранения традиций, но непрерывно нарушает нормы и традиции, получая жизненную силу в новациях, самообновлениях.

Усложняет анализ культуры не только множество ее определений, но и тот факт, что многие исследователи возвращаются к анализу этой сущности по несколько раз, не только уточняя данное понятие, но и меняя свои взгляды. Так, кроме приведенного выше определения, Ю.М. Лотман дает еще и такие: культура – это «...сложная семиотическая система, ее функция – память, ее основная черта – накопление»; «культура есть нечто общее для какого-либо коллектива – группы людей, живущих одновременно и связанных определенной социальной организацией... Культура есть форма общения между людьми». Аналогичная картина складывается и у других авторов [113, 185, 247].

При исследовании культур обычно выбирают самую экономную стратегию. Так, изучают следующие элементы культуры: 1) *категории*, индивидуально-культурное смысловое наполнение которых дает возможность изучать *имические* (*emics*) (культурно-уникальные, культурно-специфические) и *итические* (*etics*) (культурно-универсальные, панкультурные истины или принципы) аспекты жизни; 2) *верования*, чрезвычайно сильные в одних культурах и относительно нейтральные в других; 3) *отношения* раскрывают сложную связь между идеями и эмоциями и являются преддиспозицией к последующему действию; 4) *роли, задачи, ценности и ценностные ориентации* [247, 367].

Изучая культуры, ученые избирают одно из двух направлений: этнографическое (глубинное изучение какой-то одной культуры) или кросс-культурное направление (изучение двух и более культурных групп) [183, с. 57; 224]. Собственно в *психологических исследованиях* [226] представлены основные формы актуализации культурологических идей:

1) *кросс-культурный* подход – совокупность методов описания, сравнения и изучения культурных различий сообществ, особенностей влияний социокультурной среды (социокультурных ценностей, обычаев, институтов) на личность, а также индивидуального культурного опыта на психику и деятельность (в частности, на особенности вос-



приятия, интерпретации и т.п.); среди психологов и антропологов, известных своими кросс-культурными исследованиями, – Джон и Беатрис Уайтинги;

2) *культурно-исторический* подход Л.С. Выготского (в разработке теоретических основ принимали участие А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия; в западной психологии сходные идеи высказаны В. Вундтом); в основе подхода – идея интериоризации ребёнком социально-символической, опосредованной знаками деятельности. Процессы и результат такой деятельности составляют суть присвоения ценностей культуры, при этом психические функции становятся культурными. На этой основе была разработана модель «вращения» культурных знаков в структуру психических функций ребенка, и сформулировано положение о зоне ближайшего развития, как «поле» его совместной с взрослым опосредованной культурной деятельности, где и происходит реструктурирование психических функций. Развивая идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев определил механизм деятельностного опосредования – основание техники интериоризации. Психотехническое применение разработанных схем-конструктов может быть осуществлено через их опосредование в специально организованных условиях общения, деятельности, рефлексии. Обретя форму внутреннего психического опыта, эти конструкты начинают работать, как реальности субъектного мира человека и могут быть использованы для управления психическими процессами. Дальнейшее развитие идей Л.С. Выготского связано с психологической культурологией, которой активно занимается Я.Л. Коломинский. Результатом исследования стала теоретическая двухуровневая модель психологической культуры личности;

3) *разные формы и варианты культурной психологии*, которые развивались благодаря исследованиям многих психологов и культур-антропологов и в разной мере ставили задачу «переместить культуру с периферии общей психологии в её центр» (М. Коул, С. Скрибнер, Р. Шведер). К основным идеям М. Коула относятся прямая и опосредованная связь мышления и культуры, структурирование развития контекстами обыденной жизни, козволюция деятельности и артефактов (материально-идеальных, фундаментальных элементов культуры);

4) *интегративный культурфилософский* подход: соединение идей культурологии и культурной антропологии с основными концепциями современных гуманитарных и естественнонаучных дисциплин (П.С. Гуревич, Э.А. Орлова, А.А. Пузырей, В.М. Розин, Л.Я. Флиер и др.);

5) *неклассический* подход: синтез идей общей психологии и культурной психологии, с одной стороны, и философской антропологии, с другой; и выявление их сложного влияния на современную педагогическую психологию и педагогическую антропологию. На этой основе преодоление рамок традиционного психологизма и упрощённого культурализма, ограниченных прямыми связями человека и культуры (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков).

Таким образом, в исследованиях представлены разные подходы в психологизации культурологических идей, что привело в дальнейшем к введению в понятийно-категориальный аппарат психологической науки дефиниции «психологическая культура». Мы считаем целесообразным рассмотреть поле мнений ученых вокруг использования данного понятия как базового психологического феномена (таблица 1.2).

Таблица 1.2 – Поле мнений ученых вокруг понятия «психологическая культура»

Я.Л. Коломинский	Совокупность знаний, представлений, психических деятельностей, присущих данному обществу, личности. Это то, как личность склонна воспринимать и осмысливать окружающий мир, и то, как в данном обществе принято концептуализировать личность, какие существуют принципы, отношения людей друг к другу [126].
------------------	--

О.И. Генисаретский	Совокупность психопрактик и репрезентируемых в них психических реальностей, обеспечивающих культурную, социальную и антропологическую идентичность человека [59].
Е.А. Климов	Часть общей культуры человека (как члена семьи, гражданина, специалиста), предполагающая освоение им системы знаний в области основ научной психологии, основных умений в деле понимания особенностей психики (своей и окружающих людей) и использование этих знаний в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности [124].
А.А. Бодалев	Умение разбираться в других людях и верно оценивать их психологию, адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние, выбирать по отношению к каждому из них такой способ общения, который, не расходясь с требованиями морали и будучи направлен на утверждение идеалов, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальным особенностям тех, с кем приходится общаться [26].
О.И. Мотков	Высокое качество самоорганизации и саморегуляции любой жизнедеятельности человека, различных видов его базовых стремлений и тенденций, отношений личности (к себе, к близким и дальним людям, к живой и неживой природе, Миру в целом); оптимально организованный и протекающий процесс жизни [189].
Л.С. Колмогорова	Составная часть базовой культуры как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределяться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию, успешной социальной адаптации и удовлетворенности жизнью [125].
О.В. Пузикова	Составная часть общей культуры личности, представляющая собой достаточно высокое качество самоорганизации и саморегуляции любой жизнедеятельности человека, различных видов его базовых стремлений и тенденций, отношений личности (к себе, окружающим, природе и миру в целом) и являющееся основой личностной гармонии [226].

Как видим, существует не один, а множество подходов к понятию «культура», каждый из которых по-своему объясняет и систематизирует культурные процессы. Нет единого определения культуры, исследователи объясняют это понятие через определение или интерпретацию данного явления. Культура – сложная, многогранная структура, которая имеет коммуникативно-деятельностную, ценностную и символическую природу. Она целостна, имеет индивидуальное своеобразие, общую идею и стиль.

В научных исследованиях наблюдается психологизация культурологических тенденций, и хотя сам феномен психологической культуры недостаточно хорошо освещен в науке, ученые дают его определение и рассматривают отдельные его составляющие. Большинство ученых понимают психологическую культуру как часть общей культуры, как базовое комплексное понятие, включающее грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека, человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу, развитую рефлексивность, а также творчество в психологическом аспекте человекознания. Ученые актуализируют проблему психологической культуры и видят в ней ресурсы дальнейшего развития общества, что возможно лишь через систему языка, языкового общения и понимания.

#### *6.1.2 Сущностная характеристика феномена «языковая культура»*

Исследователи, изучая культуру, делают упор на несколько наиболее продуктивных направлений: 1) изучение языка; 2) изучение культурных практик; 3) вопрошание людей по поводу того, как «они делают те или иные вещи»; 4) вопрошание по поводу

их политических, философских, религиозных верований и идей [183]. Таким образом, наиболее продуктивной практикой изучения культуры является изучение языка.

Для того чтобы пролить свет на генезис понятия «языковая культура», его сущностные, структурно-содержательные, операциональные и функциональные характеристики, мы обратились к анализу лингвистической, психолингвистической, психологической и культурологической литературы.

Об активном и конструктивном свойстве языка и его способности воздействовать на формирование культуры, психологии и творчества говорили И. Гердер и В. фон Гумбольдт. Так, И. Гердер в «Трактате о происхождении языка» связывал четыре фундаментальных феномена человека, – язык, культуру, общество и национальный дух. Язык по происхождению связан с культурой и совершенствуется вместе с обществом. Связь языка с культурой и обществом делает его важнейшим компонентом национального духа. «Наипрекраснейшим эссе об истории и разнообразнейшей характеристикой человеческого разума» называл И. Гердер сравнение языков, «ибо в каждом из них втиснут разум данного народа и его характер» [60, с. 233].

В. Гумбольдт разрабатывает идею «сравнительной антропологии» – сопоставления различных сообществ с целью выявления специфики их духовной организации. Изучение языка – наиболее плодотворный путь к разгадке тайны человека и характера народов. В. Гумбольдт писал: «Мне удалось открыть, что посредством языка можно обозреть самые высшие и глубокие сферы, всё многообразие мира» [78, с. 6]. Для него язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека.

Универсальность языка предопределена его целостностью и системностью. «Язык невозможно было бы придумать, если бы его тип не был уже заложен в человеческом расудке. Чтобы человек мог постичь хотя бы одно слово не просто как чувственное побуждение, а как членораздельный звук, обозначающий понятие, весь язык полностью и во всех своих взаимосвязях уже должен быть заложен в нем. В языке нет ничего единичного, каждый отдельный его элемент проявляет себя лишь как часть целого» [78, с. 313]. В. Гумбольдт стремился выработать метод, с помощью которого можно было бы подойти к изначальному единству языка, мышления и культуры. Работая в этом направлении, он заложил лингвистический фундамент для объединения наук о культуре.

Разработка проблемы языковой культуры в первые десятилетия XIX столетия связана с именами братьев Гримм, создателями мифологической школы, получившей развитие в России в 60-80-х годах XIX в. в трудах Ф.И. Буслаева, А.Н. Афанасьева и А.А. Потебни.

Знарок русской культуры и педагог Ф.И. Буслаев неоднократно обращал внимание на аккумулирующее свойство слова, благодаря которому «язык, многие века, применяясь к самым разнообразным потребностям, доходит к нам сокровищницею всей прошедшей жизни нашей» [33, с. 271] и становится основным этническим признаком народа.

Несколько фундаментальных мыслей В. Гумбольдта были развиты А.А. Потебней. Он сформулировал доминантную для своего научного творчества идею о языковой деятельности человека как о творческом познании мира и об изначальной «художественности» этого процесса. «...Язык есть полнейшее творчество, какое только возможно человеку, и только потому имеет для него значение...» [220, с. 198]. Слово «соответствует искусству не только по своим стихиям, но и по способу их соединения» [221, с. 26]. Как в слове различаемы три элемента (звучание, значение и внутренняя форма), так и во всяком поэтическом произведении им соответствуют три элемента [220, с. 203].

Большую известность на ниве изучения проблем языка и культуры снискал знаменитый лингвист и культуролог начала XX в. Э. Сепир. Его научные взгляды обращены к следующим направлениям: 1. Что такое культура? 2. Что возникает раньше: язык или культура? 3. Что общего у языка и культуры? 4. Как язык и культура взаимодейст-

вуют? 5. Как развиваются языки и культуры? 6. Существует ли корреляция форм языков и форм культур? 7. Словарь как зеркало культуры.

Остановимся на некоторых его выводах. Так, культура, по Э. Сепиру, – это социально унаследованная совокупность практических навыков и идей, характеризующих образ жизни [247, с. 185]. Культура, в другой его интерпретации, – это ценностный отбор, осуществляемый обществом. Культура сопоставляется с поведением, поскольку первая и второе «тяжело нагружены символами» [247, с. 207].

Э. Сепир считал, что язык предшествует культуре, поскольку по отношению к ней является инструментом выражения значения. Язык – продукт социального и культурного развития. Позже этнолог К. Леви-Строс разрешил это противоречие, предложив формулу в духе христианской Троицы: «Язык – часть культуры, ее продукт и ее основание» [178, с. 62]. «Язык не существует... вне культуры» [247, с. 185], он – важная часть культуры народа. Любой культурный стереотип, любой единичный акт социального поведения включают коммуникацию (язык) в качестве составляющей.

Разрешая вопрос об общности языка и культуры, Э. Сепир полагает, что, во-первых, речь и культура требуют концептуального отбора, во-вторых, языки и культуры редко бывают самодостаточными. Различие этих феноменов в следующем: культуру можно определить как то, *что* данное общество делает и думает, язык же есть то, *как* думают [247, с. 193].

Взаимодействие языка и культуры осуществляется следующим образом: язык по отношению к культуре обладает кумулятивным свойством, а языковые различия – свидетельства различий в культуре. Развитие языка и культуры не связанные процессы, т.к. культура изменяется быстрее, чем язык. Сдвиги в культурной организации сопровождаются ускорением языкового развития.

Словарь, полагает Э. Сепир, в значительной степени должен отражать уровень развития культуры и выступать в виде набора символов, отражающих культурный фон общества. Изменения в лексике вызываются самыми разными причинами, большинство которых носит культурный характер. «Лексика – очень чувствительный показатель культуры народа, и изменение значений, утеря старых слов, создание или заимствование новых – все это зависит от истории самой культуры» [247, с. 243].

Поскольку язык есть символическое руководство к пониманию культуры, он приобретает все большую значимость в качестве руководящего начала в изучении культуры: «Ни одно исследование культуры не может считаться исчерпывающим в историческом отношении без тщательного изучения объема и характера его словаря» [247, с. 546].

В числе работ, выполненных в данном направлении, можно назвать программную статью известного российского лингвиста Г.О. Винокура «О задачах истории языка». В ней четко сформулировано несколько глубоких идей, связанных с проблемой «языковая культура». «Язык есть условие и продукт человеческой культуры», – таков исходный тезис Г.О. Винокура. Язык – один из продуктов духовного творчества народа стоит в одном ряду с письменностью, наукой, искусством, государством, правом, моралью, но при этом занимает особое положение, поскольку он одновременно составляет условие всех других культурных образований. Таким образом, история языка «есть наука культурно-историческая». Язык как индивидуальное и неповторимое явление принадлежит культурной системе, а потому изучаться он должен «во всей полноте своих жизненных проявлений, отношений и связей» [49, с. 216].

Известный французский лингвист Э. Бенвенист сформулировал антропоцентрический принцип в языке: язык создан по мерке человека, и этот масштаб запечатлен в самой организации языка, в соответствии с ним язык и должен изучаться. Э. Бенвенист исследует проблему культуроведческого подхода к слову. «Мы только начинаем пони-

мать, какой интерес представляло бы точное описание истоков <...> словаря современной культуры» [16, с. 386].

Немало плодотворных мыслей о связи языка и культуры высказано академиком Н.И. Толстым. По его мнению, отношения между культурой и языком могут рассматриваться как отношения целого и части. Язык – компонент культуры или орудие культуры, и в то же время язык автономен по отношению к культуре в целом и может рассматриваться отдельно от культуры или в сравнении с культурой как с равнозначным и равноправным феноменом. Сравнение культуры и языка обнаруживает некий изоморфизм (сходство) их структур в функциональном и системном плане. Сходство структуры культуры и языка в том, что в обоих объектах обнаруживаются явления стиля, жанра, факт синонимии, омонимии, полисемии. В истории культуры, как и в языке, обнаруживаются процессы взаимодействия, наложения культур на культуры. Вся культура диалектна, что свойственно и языку [265, с. 24].

В наши дни проблема языковой культуры исследуется в разных аспектах, в том числе и в аспекте «свой/чужой». Язык рассматривается как инструмент групповой стереотипизации поведения, как система кодирования и передачи культурно-семантической информации. Делается предположение, что с момента своего возникновения первейшей функцией языка была культурная дифференцированность общества. Позже актуальной стала функция этнической, затем и социальной дифференцированности общества. Вербальная речь, отделяя «своих» от «чужих», с самого начала выполняла функцию групповой идентификации [293, с. 352].

Во второй половине XX в. в методике преподавания языка как иностранного проблема «языковая культура» также стала принципиально важной, поскольку преподаватели ощутили недостаточность передачи только лингвистических сведений. Актуальным оказался вопрос о так называемых фоновых знаниях, в сумме составляющих объем лингвострановедения. Основной целью страноведения считают способности восприятия чужой культуры, способности эмпатии, а также формирование определённых навыков и стратегий поведения при контакте с другими культурами [45].

В контакте с другими культурами важно иметь «фоновые знания» (сведения известные всем членам общности). «Фоновые знания» (background knowledge) позволяют правильно интерпретировать не только эксплицитно выраженный, но и имплицитный смысл высказывания. Значительная часть переводческих ошибок проистекает от дефицита фоновых знаний.

В конце XX столетия проблема языковой культуры перемещается в центр исследовательского внимания и становится одной из приоритетных направлений в развитии науки о языке. Исследования характеризует общая антропологическая направленность и наличие когнитивных аспектов изучения.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что к сегодняшнему дню в решении проблемы взаимоотношения языка и культуры существуют несколько подходов. *Первый подход* разработан философами (С.А. Атановский, Г.А. Брутян, Е.И. Кукушкин, Э.С. Маркарян). Его суть в следующем: взаимосвязь языка и культуры оказывается движением в одну сторону; так как язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент этой действительности, с которой сталкивается человек, то и язык – простое отражение культуры. Изменяется действительность, меняются и культурно-национальные стереотипы, изменяется и сам язык.

Вопрос об обратном воздействии языка на культуру остается пока открытым. Он составляет сущность *второго подхода* к проблеме соотношения языка и культуры. Мы говорили, что В. Гумбольдт [78], А.А. Потебня [219] понимали язык как духовную силу. Язык – такая окружающая нас среда, вне которой и без участия которой мы жить не можем. Следовательно, будучи средой нашего обитания, язык не существует вне нас

как объективная данность, он находится в нас самих, в нашем сознании, памяти; он меняет свои очертания с каждым движением мысли, с каждой новой социально-культурной ролью. В рамках второго подхода реализовались исследования Э. Сепира [247] и Б. Уорфа [268], разработавшие *гипотезу лингвистической относительности*. В основе их гипотезы лежит убеждение, что люди видят мир по-разному сквозь призму своего родного языка. Для ее сторонников реальный мир существует постольку, поскольку он отражается в языке. Но если каждый язык отражает действительность присущим только ему способом, то, следовательно, языки различаются своими «языковыми картинками мира». Данная гипотеза получила поддержку и дальнейшую разработку в трудах Л. Вайсгербера, в его концепции языка как «промежуточного мира», стоящего между объективной действительностью и сознанием» [35].

Доминанту *третьего подхода* составляют рассуждения о том, что язык – факт культуры, потому что: 1) он – составная часть культуры, которую мы наследуем от наших предков; 2) основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру; 3) важнейшее из всех явлений культурного порядка, ибо, если мы хотим понять сущность культуры – науку, религию, литературу, то должны рассматривать эти явления как коды, подобные языку, так как естественный язык имеет лучшую разработанную модель таких кодов. Поэтому концептуальное осмысление культуры может произойти только посредством естественного языка. Видимо, последний подход самый предпочтительный для изучения языка и культуры в их непрерывной взаимосвязи.

Необходимо отметить также, что в сложных взаимоотношениях между культурой и языком остаются нерешенными вопросы о сходствах и различиях в выполнении ими тех или иных функций. На данный момент не существует ни одной непротиворечивой классификации. Мы предприняли попытку представить классификацию языковой культуры. Так, за основу анализа был взят перечень функций культуры (8) С.П. Мамонтова, языка (6) Р. Якобсона, речи (6) В.А. Аврорина, языка (22) Ю.Д. Дешериева и (73) В.З. Демьянкова и ряд других. Подробное описание классификации функций языковой культуры представлено в нашей публикации [39–А]. Все функции разделены на *три* большие группы по трем основным критериям.

*Первая группа* функций связана с фиксацией и передачей информации человеком и отдельными индивидуумами. Были выделены:

1. *Когнитивная (гносеологическая)* функция культуры и языка. В культуре проявляется в достижениях науки, научно-технического прогресса. В языке – носителе культурного знания, существует четкое разграничение денотативной (номинативной) функции и сигнификативной, реализующейся в понятиях.

2. *Информационная (репрезентативная)* функция культуры и языка. В культуре – средство фиксации достижений духовной и материальной жизни, языке – средство передачи опыта, зафиксированного в текстах.

3. *Семиотическая (знаковая)* функция культуры и языка. Любой продукт культуры является показателем уровня этой культуры, ее качества, национальной и социальной принадлежности и др. Язык – это система знаков, обладающих разной степенью абстракции (знаки лексического, грамматического, фонетического и др. уровней).

4. *Коммуникативная* функция культуры и языка связана с репрезентативной и реализуется в плане обмена достижениями культуры между человеческими общностями и индивидуумами. Иначе говоря, в культуре, эта функция обеспечивает возможность межкультурных коммуникаций или того, что может быть названо диалогом культур. В языке коммуникативная функция является одной из важнейших, определяющей другие.

Выделение *второй группы* функций продиктовано правилами регуляции поведения людей и оценка их поведения, действий с точки зрения предписаний, норм. Можно выделить следующие:

5. *Аксиологическая (оценочная) функция культуры и языка.* Система ценностей существует в культуре и ее отдельных проявлениях – от привычек, традиций, обрядов до произведений литературы и даже науки. В языке эта функция проявляется двояко. С одной стороны, в отдельном языке можно обнаружить языковые/речевые формы и структуры, в которых фиксируется оценка человека, его поведения, качеств, фактов, объективной действительности, с другой стороны, сами языковые/речевые единицы и их выбор подвергается оценке с точки зрения определенной социальной и профессиональной группы.

6. *Регулятивная (нормативная) функция культуры и языка.* Основная цель в культуре – поддержание социального равновесия. Язык также имеет нормативную функцию, ее выполнение обеспечивает языковое/речевое равновесие внутри общностей людей.

7. *Экспрессивно-эмоциональная функция культуры и языка.* Экспрессивно-эмоциональная функция характерна для всех видов искусства. Язык – средство воздействия на адресата речи, вербально проявляет себя через эмоционально окрашенные синонимические ряды, формы субъективной оценки, фразеологию, коннотации и др.

*Третья группа функций* связана с социальным и индивидуальным в культуре и языке. Здесь выполняются следующие функции:

8. В культуре и языке – *функция разграничения и интеграции социальных, национальных и других общностей людей.* Культура есть воплощение национального менталитета, а достижения национальных культур характеризуют культурно-психологические особенности нации. Была создана концепция национально-языковой картины мира, которая была увязана с культурологической концепцией национального менталитета.

9. *Функция перехода от социализации к индивидуализации и обратно.* По мнению С.П. Мамонтова, эта «человекотворческая функция» представляет синтез всех предшествующих функций культуры, т.е. человек может осваивать все достижения культуры при сохранении своей индивидуальности, при этом обеспечивается равновесие коллективного и личностного. Сочетание группового и индивидуального в языке обеспечивает формирование естественных языков и создает возможность для создания индивидуальных языков в виде идиолектов и даже идиостилей.

Реализация функций языковой культуры у конкретного носителя языка находит свое выражение в «наивной» модели мира (картине мира). Н.М. Лебедева пишет: «Наша собственная культура задает нам когнитивную матрицу для понимания мира, так называемую «картину мира» [144, с. 21].

«*Картина мира*» – это синтетическое панорамное представление о действительности и о месте человека в ней. Понятие «языковая картина мира» имеет несколько терминологических обозначений («языковой промежуточный мир», «языковая организация мира», «языковая модель мира» и др.). Картины мира структурированы категориальными, классификационными схемами. У человека существует «сетка» представлений – скелет картины мира. Сумма или пересечения разных «сеток» дают ментальность. Картина мира, как мозаика, составлена из концептов и связей между ними. Концепты – это «как сгустки культурной среды в сознании человека» [262, с. 13], «глобальные мыслительные единицы, представляющие собой квант знания» [218, с. 38].

У концепта, в отличие от понятия, нет четкой структуры, жесткой последовательности и взаиморасположения слоев. По содержанию концепты подразделяются следующим образом: 1) *представление* (мыслительная картинка); 2) *схема* – концепт, представленный некоторой обобщенной пространственно-графической или контурной схемой; 3) *понятие* – концепт, который состоит из наиболее общих, существенных признаков предмета или явления, результат из рационального отражения и осмысления; 4) *фрейм* – мно-

гокомпонентный концепт, имеет составные части, объёмное представление, некоторая совокупность; 5) *сценарий* – последовательность эпизодов во времени; 6) *гештальт* – комплексная, целостная функциональная структура, упорядочивающая многообразие отдельных явлений в сознании.

З.Д. Попова и И.А. Стернин обосновывают наличие трехслойной модели сознания в структуре концепта. Так, ядром концепта является базовый чувственный образ, выступающий как кодирующий образ универсального предметного кода. Этот образ принадлежит бытийному слою сознания и имеет операциональный или предметный характер (некоторая динамическая образная картина или предметный образ). Базовый образ окружен конкретно-чувственным по своему происхождению когнитивным слоем, отражающим чувственно воспринимаемые свойства, признаки предмета. Этот слой вместе с базовым относится к бытийному слою сознания [218, с. 57]. Далее в структуре концепта выделяются более абстрактные слои, отражающие некий этап осмысления бытийных признаков и относящиеся к рефлексивному слою сознания. И, наконец, интерпретационное поле концепта включает оценку содержания концепта, интерпретирует отдельные когнитивные признаки и формирует рекомендации по поведению и осмыслению действительности. Данный слой связан с духовным уровнем сознания человека.

Концепты как ментальные структуры в языковой культуре человека представлены словами как категориями речевыми и понятиями как категориями логическими и психологическими. М.Р. Львов выделяет следующие ступени появления данных категорий: картина мира → выделение в потоке информации новых предметов, явлений → выделение существенных признаков для данного явления, предмета → обобщение признаков, образование понятия → включение его в систему ранее возникших понятий путем подведения под ближайшее родовое понятие → называние его словом (словосочетанием) → включение нового слова в систему языка, его лексики, грамматики → использование нового слова (словосочетания) во внешней и внутренней речи → возникновение у слова новых оттенков значения, коннотаций, переносных значений и т.д. [169, с. 48].

Слова как категории речевые составляют индивидуальный лексикон человека. По мнению А.А. Залевской «лексикон трактуется как лексический компонент речевой организации человека, обладающий теми же свойствами, какие специфичны для речевой организации в целом, т.е. он должен пониматься не как пассивное хранилище сведений о языке, а как динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами» [101, с. 154]. С одной стороны лексикон отражает системность знаний человека об окружающем его мире и свойственных ему закономерностях и связях, а с другой – по мере накопления и переработки опыта происходит постоянная реорганизация лексикона.

Формирование лексикона подразумевает: 1) становление лексического запаса (количество единиц); 2) оценку вероятности (частотность в речи) слов и выражений; 3) знание общеязыкового значения слов и выражений; 4) представление об эмоционально-оценочной и стилевой окраске единиц; 5) системность связей между единицами: представление о синонимии, антонимии, различиях в значении похожих по звучанию и написанию слов – паронимии [101, 148, 169, 225].

Эмоционально-оценочная окраска единиц лексикона более всего выражается в эмоциональной лексике. Традиционно к сфере эмоциональной лексики принято относить: 1) слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; 2) слова – оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны всем своим составом, т.е. лексически; 3) слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается грамматически, т.е. особыми суффиксами [169].



Для структурно-содержательного наполнения теоретического конструкта «языковая культура» необходимо уточнить дефиниции, составляющие основу данного понятия, либо синонимичные ему. Так, необходимо пояснить понятия «язык» и «речь». Под *языком* мы понимаем систему знаков, средств и правил говорения, общую для всех членов данного общества. Это явление постоянное для данного периода времени. *Речь* – проявление и функционирование языка, сам процесс общения; она единична для каждого носителя языка. Данное явление переменное в зависимости от говорящего лица. Язык присущ любому человеку, а речь – конкретному человеку.

Также мы разграничиваем понятия «языковая компетенция» и «коммуникативная компетенция». Известно, что можно «знать» язык (помнить и осознанно применять грамматические правила), но, тем не менее, не быть способным свободно пользоваться этими знаниями в коммуникативных целях. В то же время можно иметь и более низкие показатели знаний в области грамматики, но неплохо справляться с коммуникативными ситуациями. Владение языком подразумевает не просто знание некоторого языка, а способность мобилизовать это знание при выполнении определенных коммуникативных задач в определенных контекстах и ситуациях. Отсюда необходимость терминологического и сущностного разграничения понятия *языковой компетенции как знания языка* и *коммуникативной компетенции как владения им* [200, 333].

Понятие языковой и коммуникативной компетенции пересекаются с понятием языкового сознания. Как справедливо указывает И.Н. Горелов [70], «языковое сознание функционирует в научных текстах не как однозначное терминосочетание, а в качестве интуитивно найденного обозначения различных «ясно-смутных» представлений об обозначаемых, часто синонимичных «языковому мышлению». Многие авторы оперируют как синонимичными и терминами «языковое мышление», и «речевое мышление», т.е. фактически имеет место взаимозамена терминов языковое/речевое мышление/сознание, при этом ни один из терминов не получил четкого определения. Видимо, говоря о языковом сознании, мы имеем в виду ту «ипостась» сознания, которая связана с речевой деятельностью. Некоторые авторы увязывают языковое сознание с понятием языковой нормы и с наличием в нем ярко выраженного ценностного элемента. У А.А. Залевской мы находим следующее определение языковому сознанию: «... один из видов обыденного сознания, который является механизмом управления речевой деятельностью и формирует, хранит и преобразует языковые знаки, правила и их сочетания и употребления, а также взгляды и установки на языки и его элементы» [101, с. 23].

Языковое сознание является достоянием индивидуума, поэтому неизбежно должны быть затронуты вопросы о *языковой личности*. Представлениями о языковой личности имплицитно оперировали уже Г. Штейнталь, В. Вундт, А.А. Шахматов, однако соответствующее понятие было введено академиком В.В. Виноградовым [48]. Современное наполнение понятия «языковая личность» новым смыслом связано с исследованиями Ю.Н. Караулова [119]. Ученый под языковой личностью понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [119, с. 3]. Ю.А. Караулов выделяет три уровня структуры языковой личности (вербально – семантический, тезаурусный и мотивационный) и устанавливает специфичные для разных уровней единицы (слова, понятия, деятельно-коммуникативные потребности).

В лингвистике применительно к понятию «языковая культура» используется термин «речевая культура». Так, В.Е. Голдин и О.Б. Сиротина *речевую культуру* понимают как «составную часть культуры народа, связанную с использованием языка. Включает в себя язык в его социальных и функциональных разновидностях, формы воплощения речи, совокупность общезначимых речевых произведений в данном языке,

систему речевых событий и речевых жанров, обычаи и правила общения, закрепление в языке картины мира, присущее данной культуре, соотношение словесных и несловесных компонентов общения, способы передачи и обновления языковых традиций, языковое сознание народа в бытовых и профессиональных формах, науку о языке» [234, с. 413].

Анализ многочисленных психолого-педагогических публикаций, в которых встречается термин «языковая культура», показал, что данное понятие используется в контексте «языковая культура» (педагога, учащихся, родителей) без пояснения его содержания. В литературе указывается на недостатки языковой культуры человека в виде засоренности речи жаргонизмами, словами-паразитами, неправильного словообразования, элементарной неграмотности на письме и др. Наиболее разработанным термином является «коммуникативная культура».

Под *коммуникативной культурой* понимают определенный уровень знаний о ценностях и нормах коммуникации, включая знания о процессе и моделях коммуникации, об определенных речевых нормах и особенностях невербальной коммуникации, а также умение выражать свое отношение к предмету обсуждения и определять субъективное состояние другого человека в процессе коммуникативного взаимодействия [193]. В коммуникативном взаимодействии человек осознает свою принадлежность к определенной общности как носительнице конкретной культуры, интерпретирует свое «Я» с позиции культурных образцов данного общества, т.е. происходит процесс *культурной идентичности*. В процессе культурной идентичности индивид движется от культурной зависимости, когда понимание и оценка собственной культуры являются частью его уникальной ниши развития, к культурной независимости, при которой он выходит за пределы экологического окружения собственной культуры, вносит в собственную культуру новый опыт и новое видение мира. В настоящий момент наиболее продуктивной является *теория аккультурации и культурной идентичности Я. Кима и У. Гидикунста*, которые рассматривают культурное взаимодействие в качестве обоюдного знаково-символического процесса обмена значениями между представителями культур. В результате *аккультурации* («адаптация к другой культуре, отличной от той, в которой жил человек» [183, с. 261]) изменяется поведение человека, результат которого оформляется в явление «межкультурной идентичности» [329].

Культурно взаимодействуя, человек производит, потребляет, трансформирует и транслирует разнообразные культурные *ценности*. Можно выделить следующие подходы к пониманию данного понятия: 1) *ценности как атрибут культуры* выступают эквивалентом общественного сознания, его идеалов, нормативов; 2) *ценности на уровне индивидуального сознания* строятся в соответствии с системой интересов, идеалов, стремлений человека; 3) *ценности в личностном аспекте* составляют избирательное отношение человека к различным сторонам действительности, что отражается в формах ценностных ориентаций, установок, суждений, оценок и выступает объектом осмысления, источником переживаний и регулятором поведения.

Формирование отдельных компонентов языковой культуры у человека, например, в рамках учебной деятельности, опирается на реальный контекст их проявления и применения. В этой связи на основе *экологической теории знания* [323] для организации перцептивной активности обучающихся необходимо учитывать его физическое окружение (качественные области функциональной возможности) и соответствующие умения и интенции к действиям. Если возможности для действий существуют как часть окружения, их значение актуализируется только через взаимодействие обучающегося и окружения (физического и социального). Для того чтобы это взаимодействие было успешным обучающегося следует учить эффективным способам реализации возможностей. Ученые называют три базовых понятия, которые должны быть сформированы у обучающегося: 1) *сети возможностей* (собрание фактов, понятий, средств, методов,

практик, повесток дня, обязательств, часто людей); 2) *набор эффективности* (поведение, которое может осуществлять обучающийся в процессе реализации или генерирования сетей возможностей); 3) *жизненный мир* (уникальность индивидуального представления об окружающем мире и понимание его) [323].

Таким образом, в результате анализа литературы в области языковой культуры удалось обнаружить лишь единичные и фрагментарные исследования, посвященные изучению отдельных характеристик данного феномена. В этой связи актуальным и своевременным является введение в понятийный аппарат психологической науки теоретического конструкта «языковая культура» и эмпирического изучения его отдельных характеристик. Так, нами *языковая культура* понимается как сложное интегрированное образование, имеющее следующие структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики (рисунок 1.1).

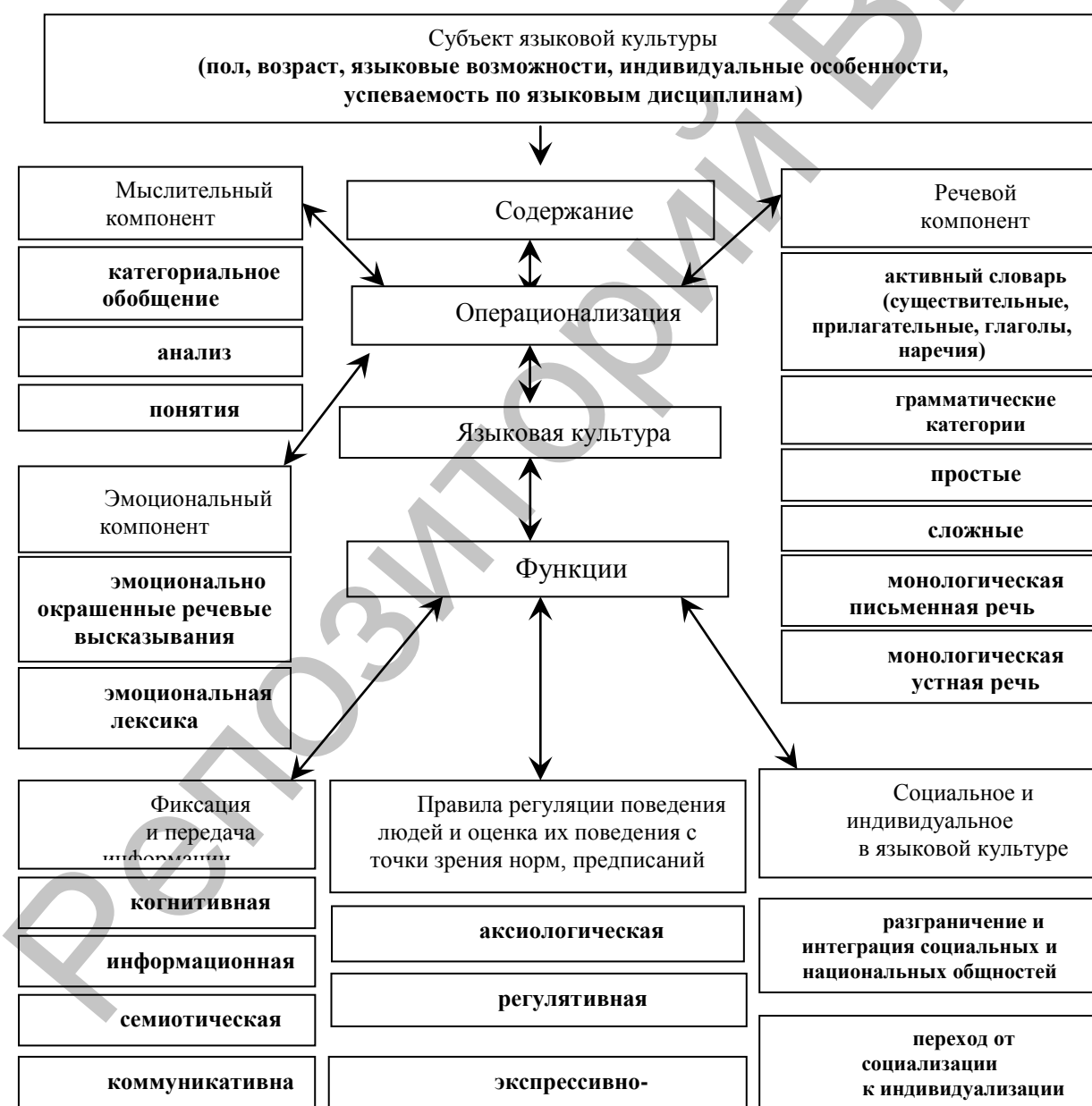


Рисунок 1.1 – Феномен языковой культуры: структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики

Предложенная нами *трехкомпонентная модель языковой культуры* состоит из *речевого, мыслительного и эмоционального компонентов*. Операционализация языковой культуры включает: «категориальное обобщение», «анализ», «понятия», «лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения», «эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика». *Содержание* языковой культуры выражается в сформированности категориального обобщения и анализа; объеме и глубине значений; точности и адекватности употребляемых понятий, в том числе и абстрактных; богатстве активного словаря; правильности употребления грамматических форм; развернутой, целостной и последовательной связной устной и письменной речи; разнообразии синтаксических конструкций.

Эмоциональный компонент в составе трехкомпонентного конструкта языковой культуры выделен теоретически, но специально эмпирически исследоваться не будет. Речевой и мыслительный компоненты языковой культуры, являющиеся определяющими в развитии данного феномена, их структурно-содержательные и операциональные характеристики в последующем будут исследованы эмпирически на группе детей младшего школьного возраста с разной возможностью языковой реализации для более глубокого и контрастного изучения данного явления.

### *6.1.3 Успеваемость как индикатор уровня сформированности языковой культуры детей младшего школьного возраста*

При изучении детского развития, по мнению М. Коула, необходимо осознать и оценить разнообразные факторы: культурное многообразие в развитии детей, несхожесть и нетипичность культур, в которых они воспитываются, контекстные переменные в их развитии и поведении [133]. Данные культурные и контекстные факторы влияют на образование и познание, быстроту усвоения материала и отбор ценностных ориентиров, последующую высокую успешность обучения, социализацию, инкультурацию [358]. М. Дж. Херсковиц, впервые предложивший термин «*инкультурация*», и К. Крукхольн, использующий аналогичный термин «*культурализация*», понимали под данными понятиями процесс приобщения к культуре и результат этого процесса. В узком смысле под инкультурацией понимают восприятие культурных норм и ценностей ребенком, в широком понимании этот процесс включает усвоение культурных стереотипов взрослым человеком.

Интердетерминации различных сторон жизни, успешная/неуспешная инкультурация характеризуют последующую успешность/неуспешность детей как субъектов социокультурного процесса. Социокультурный процесс с началом обучения в школе сдвигается в плоскость усвоения норм и правил школьной жизни. Успешность в усвоении диктуемых норм детерминирована *активностью* субъекта деятельности. В психологических исследованиях доказано, что подлинно человеческое бытие – в человеческой активности, которая состоит в изменении обстоятельств и самоизменении. Само понятие «активность» в психологии употребляется далеко не однозначно. Если суммировать наиболее общие и существенные признаки понятия «активность», то оно включает в себя, *во-первых*, количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или любого взаимодействия; *во-вторых*, количественную и качественную характеристику потенциальных возможностей субъекта к взаимодействию; *в-третьих*, представление об источнике любого процесса или взаимодействия, которое исходит, главным образом, из внутренних противоречий субъекта, опосредованных влиянием извне. Вообще же когда психологи употребляют термин «активность» без всяких дополнительных определений, они обычно имеют в виду как раз центральный энергетический заряд, кроющийся в различных психологических явлениях. Поэтому синонимом «активности» выступают такие

словосочетания, как «умственная энергия» (Ч. Спирмен), «нервно-психическая энергия» (А.Ф. Лазурский), «генеральный фактор одаренности» (Н.С. Лейтес) и др.

Разные интенсивность, длительность и направленность активности субъекта интердeterminируют его успешность/неуспешность в организации и реализации ведущей деятельности и ведут в итоге к успеваемости/неуспеваемости как оценочно-отметочным ее показателям. Исходя из этого, успеваемость может трактоваться как результат активности субъекта в успешной реализации поставленных целей в процессе ведущей деятельности, причем в основе такой активности лежат многообразие и интердeterminации разнообразных факторов (личностных, ситуационных, культуральных).

Анализ реального положения проблемы успеваемости показывает, что к настоящему моменту в теории и практике сложилось несколько подходов в изучении данного феномена.

1. *Педагогический подход* базируется на представлении, что все ученики должны одинаково успешно усваивать предлагаемую программу, созданную в строгом соответствии с их возрастными возможностями и уже имеющимся уровнем знаний. Если так не случается, учитель считает, что ученик либо не хочет учиться, ленится, не старается, либо не понял материал. Отсюда следует, что ученика надо либо заставить делать то, что требуется, либо необходимо объяснить еще раз непонятный ему материал [21, 23, 77, 93, 131, 151, 235].

2. *Психологический подход* исходит из представления о поликаузальной обусловленности неуспешности, и в качестве ее причин рассматриваются недостатки в когнитивно-личностном развитии. В данном подходе объединяются два уровня существования любого психического явления: внешнее (педагогический) и внутреннее (психологический) проявления. Затем устанавливается недостаточность в развитии когнитивных процессов или особенностей личностной сферы [4, 84, 94, 161, 184, 192, 209].

3. *Нейропсихологический подход* состоит в том, что имеющиеся трудности рассматриваются как результат дефицитарности (недостаточности) развития отдельных мозговых структур. В рамках монокаузальной обусловленности неуспешности рассматриваются минимальные мозговые дисфункции, хотя и признается роль эмоционально-мотивационных факторов и влияние социальной ситуации развития [47, 50, 67, 69, 245, 250, 266, 309, 356].

Успеваемость поликаузальна по своей природе и обеспечивается в результате действия различных факторов. Она достигается при реализации *трех факторов*: выполнении *содержания образования*, учета *учебных возможностей* учащегося и *социальных условий* его жизни и воспитания [291].

При определении уровня *учебных возможностей* выделяют два детерминированных аспекта: *физические возможности* (состояние организма и его развитие) и *психические* (особенности развития познавательных процессов). Следует отметить, что при разработке требований к содержанию образования специалисты опираются на некую усредненную норму возможностей школьников того или иного возраста [13, 69, 89, 245, 309]. Так, в исследованиях выявлен успех в учении тех школьников, которые обладают нормальным психическим развитием и не имеют отклонения со стороны состояния здоровья [3, 28, 42, 50, 52, 59, 85, 89, 110, 240, 243]. Однако нарушенное психофизическое развитие, отсутствие или ухудшение социальных условий, в том числе недостаточная организация учебно-воспитательной работы может повлечь нарушение, ухудшение, рассогласование, понижение возможностей учащихся [28, 50, 52, 62, 69, 121, 160, 240]. Поэтому необходимы согласованные требования к содержанию обучения, которые не должны превышать физических и психических возможностей учащихся и находиться в соответствии с условиями воспитания.

При анализе психического и физического здоровья специалисты отмечают, что высокий уровень готовности к школе показывают дети с нормальным функционирова-

нием всех систем организма и гармоничным физическим развитием [5, 79, 87, 88, 112, 134, 138, 191, 235]. В настоящее время таких здоровых детей поступает в школу только 20–25%, у остальных имеются различные нарушения в состоянии здоровья [87, 89, 131]. Данные Н.К. Корсаковой показывают, что только 15,1% детей дошкольного возраста могут быть признаны здоровыми [132, с. 41]. По мнению М.М. Безруких, более трети детей при поступлении в школу нуждаются в коррекционном обучении, т.к. их биологический возраст на год-полтора отстает от паспортного [13].

Общая ослабленность организма, острые и хронические заболевания, задержка морфофункционального созревания, ухудшая состояние нервной системы, может послужить причиной возникновения трудностей в обучении и последующей низкой успеваемости [13, 28, 50, 52, 54, 69, 85, 121, 143, 160, 240, 242, 250, 266, 309]. Так, Л.Н. Винокуров полагает, что низкая успеваемость обусловлена комплексом нервно-психических расстройств на фоне церебральной недостаточности [50]. Зачастую информационные перегрузки сочетаются с дефицитом времени, если же к ним присоединяется и высокий уровень учебной мотивации, не позволяющий уклоняться от умственных нагрузок, это приводит к невротизации школьников [76, 103, 121, 223, 254].

Физические возможности оказывают влияние на психические показатели. Успешность в усвоении школьной программы определяется, прежде всего, высоким уровнем развития психических функций, где особое место отводится мыслительной и мнестической функциям [22, 56, 91, 114, 166, 184, 192, 209]. Так, в исследовании Д. Бабой показана положительная корреляция между сформированностью отдельных психических процессов – внимания, памяти, мышления и успеваемостью в младшей школе [84]. Исследования Л.Б. Ермолаевой – Томиной и др. показали, что для успешного усвоения различных предметов необходимо формировать определенные качества познавательных процессов. При изучении русского языка надо развивать зрительную и двигательную память, точность и объем запоминания, операции анализа и обобщения; при изучении математики – точность и прочность памяти, аналитические способности, умение делать умозаключения [94].

Исследование Т.В. Егоровой показало, что неуспевающие школьники не используют рациональные приемы запоминания, у них преобладает зрительная память над вербальной, обнаруживается недостаточность сформированности мыслительных операций: анализа, обобщения, абстрагирования [91].

Психофизические и психические показатели, определяя учебные возможности учащегося, во многом зависят от благоприятных социальных факторов. Среди неблагоприятных социальных факторов исследователи называют плохие бытовые условия, низкий культурный и интеллектуальный уровень родителей, недостаточное внимание со стороны семьи, неупорядоченное положение всей семьи или одного из ее членов, недостаточная квалификация учителей, переполненность классов и др. [5, 10, 21, 187, 223, 332, 335, 337, 344, 361].

Исследуя характеристики семьи, влияющие на успеваемость, Ш. Паулсен выделяет три направления изучения семьи: родительские ценности и ожидания успехов, участие в обучении и общую родительскую стратегию. По его мнению, необоснованно завышенные ожидания в отношении детей могут скорее навредить, чем принести пользу. Родительская стратегия, сочетающая требовательность (степень контроля) и отзывчивость (степень домашнего тепла и внимание), приводит к высокой академической успеваемости [211].

Изучая родительское влияние на успешность обучения, А.С. Спиваковская выделила три наиболее важных свойства родительской позиции, благоприятных для развития ребенка: адекватность, динамичность, прогностичность. Она отмечает, что родители, имеющие детей с трудностями в обучении, отличаются неадекватностью, ригидностью, опорой на сегодняшний день в противовес родителям детей с сохранным психофизическим развитием – адекватным, прогностичным, опирающимся на будущее [258].

Д.Н. Исаев же подчеркивает, что реакция родителей на трудности детей в учебе не всегда адекватна, это приводит к появлению кризисных состояний у ребенка, в семье же создается атмосфера неприятия ребенка, связанная с неоправдавшимися надеждами на успех. У детей появляются аффективные, протестные формы реакций вначале на учебные неудачи, затем – на трудные ситуации [111].

По данным ученых, семейными факторами успешности обучения являются: формирование у детей мотивации достижений, авторитетный стиль родительского поведения, постоянная вербальная коммуникация, поддержание интереса к познанию со стороны родителей.

Социальные факторы как условия для успеваемости учитываются при определении содержания обучения, объем которого обеспечивается учителями. Влияние учителей на успешность и эффективность школьного обучения весьма ощутима. К числу педагогических факторов риска по низкой успеваемости относят: стрессовую тактику педагогических воздействий, чрезмерную интенсификацию учебного процесса, несоответствие методик и технологий возрастным и функциональным возможностям ребенка, нерациональную организацию учебного процесса [87, 89, 223].

Важнейшим моментом во взаимоотношении учащегося и учителя является адекватная оценка педагогом учащегося. Субъективность в оценивании, заниженная оценка, отсутствие достаточных критериев оценки знаний часто способствует формированию низкого уровня притязаний, личностных особенностей учащихся в виде робости, застенчивости, тревожности, неуверенности в своих силах, появлению конфликтов между учителем и учащимся [7, 8, 17, 18, 19, 106, 123, 188, 223, 227, 240, 360]. Наличие положительных оценок ведет к ожиданию успеха и в дальнейшем развивает позитивные черты личности [7, 8].

По мнению Б.Г. Ананьева большинство педагогов относятся к учащимся как к носителям определенных оценок. Интегральная педагогическая оценка (характеристика) определяется типом успешности в обучении. Учитель положительно оценивает личность сильного учащегося, неопределенно – среднего, отрицательно – слабоуспевающего. Такой стереотип социальной перцепции неблагоприятно влияет на учебно-воспитательную деятельность [8].

Л.М. Путьято составила психологические портреты учащихся с различной успеваемостью с позиции видения их учителями. Сильные – характеризуются положительно, слабые – отрицательно, в оценках средних преобладают положительные качества над отрицательными. Стереотипность ярче выражена относительно сильных и слабых учеников [227].

Отрицательное или равнодушное отношение к ребенку со стороны учителя провоцирует аналогичное отношение и со стороны одноклассников, делая такого ребенка изгоем. Отрицательный стиль отношения учителя к ученикам, плохо организованное педагогическое общение, незнание структуры межличностных отношений в классе приводит к тому, что слабоуспевающие неизбежно попадают в категорию «отвергаемых», что приводит к изменению отношения к учению, формирует отрицательные черты характера, вызывает нарастание патологических состояний [18, 27, 103, 121, 152, 187, 251, 360].

Таким образом, сформированность и согласованность всех факторов успеваемости (содержания образования, психофизических возможностей, социальных условий) должно обеспечивать успешную успеваемость. Важным моментом для этого является научно обоснованное определение необходимого и достаточного уровня сформированности предпосылок успеваемости. Среди предпосылок успешной успеваемости исследователи называют: «обучаемость» и «учебную мотивацию», а также связанного с мотивацией «отношения к учению» [8, 27, 114, 176, 181, 184, 192, 209, 285, 296].

*Обучаемость*, являясь потенциальным свойством человека, определяет учебные возможности. Под обучаемостью понимают восприимчивость к обучению – сложное явление, которое в значительной мере обусловлено развитием второй сигнальной системы (Б.Г. Ананьев); общую способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности (Н.А. Менчинская); «ансамбль интеллектуальных свойств человека» (З.И. Калмыкова); «потенциальную возможность к овладению новыми знаниями в содружественной со взрослыми работе» (Б.В. Зейгарник); «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский); «восприимчивость ученика к усвоению новых знаний» (А.К. Маркова); способность к обобщению (В.В. Давыдов); «интегральное свойство, проявляющееся в познавательной деятельности, способе и уровне интериоризации знаний и мобильности их экстериоризации в измененных условиях» (В.И. Малинович) [8, 57, 80, 184]. Обучаемость трактуется как способность к усвоению знаний и характеризуется степенью легкости и быстроты, с которой приобретаются новые и используются имеющиеся знания, является свидетельством потенциальных возможностей учащегося [8, 184, 192, 202, 209, 213, 285, 296].

По мнению Н.А. Менчинской, обучаемость является индивидуальным, относительно устойчивым свойством личности. Она характеризует детей с пониженной обучаемостью: любой вид психической деятельности для них труден, если нужно проявить активность. У детей с пониженной обучаемостью наблюдается несоответствие между уровнем развития интуитивно-практического и словесно-логического мышления, они мыслят либо в отвлеченном, либо в конкретном плане, но осуществить переход из одного плана в другой для них представляет большую трудность [184].

В свою очередь З.И. Калмыкова отмечает, что для детей с пониженной обучаемостью главное – недостаточная экономичность мышления, т.е. быстрота и легкость овладения новыми знаниями. Для осуществления мыслительных операций им требуется больше конкретного материала и помощь со стороны, ниже у них и темп мышления. Для таких детей характерно поверхностность, инертность, неустойчивость и слабая осознанность мыслительного процесса. Автор подчеркивает, что для достаточной прочности знаний необходима и сложная мнестическая деятельность, в которой память и мышление выступают в неразрывной связи. Ее результат зависит от активности при усвоении, характера мыслительной деятельности [114, 209].

Существенны предложенные А.К. Марковой показатели обучаемости: активность ориентировки в новых условиях, инициатива и самостоятельность в выборе заданий, настойчивость в достижении целей, умение работать в состоянии помех, восприимчивость к помощи другого [174]. Сравнивая понятие «обучаемость», А.К. Маркова вводит термин «обученность», понимая под ним наличный, имеющийся к сегодняшнему дню запас знаний; сложившиеся учебные действия, умения и навыки [176].

Высокий уровень обучаемости не гарантирует отличной успеваемости без сохранения *положительного отношения к учению и учебной мотивации* [27, 95, 174, 176, 181, 241, 306, 351]. Так, Д.Б. Эльконин подчеркивает, что задачи обучения можно считать решенными полностью только тогда, когда сформированы полноценные мотивы учебной деятельности. Типы отношения к учению (положительный, отрицательный) связаны с характером мотивации и состоянием учебной деятельности [308]. А.К. Маркова отмечает, что при отрицательном отношении к учению наблюдается бедность и узость мотивов, познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату, учебная деятельность не сформирована; при положительном отношении к учению – устойчивость мотивов и соподчинение их, сформированность учебной деятельности, нестандартность и гибкость в решении учебных задач [174, 176].

Мотивация учения характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. В работах Л.И. Божович отмечается, что мотивация учения побуждается иерархией мотивов, в которой доминируют внутренние мотивы, связанные с содержи-



ем учебной деятельности, и социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений [27]. Такого же мнения придерживается и А.Н. Леонтьев, говоря о том, что в младшем школьном возрасте основной мотив учения – это выполнение учения как значимой деятельности, в результате которой ребенок приобретает новую социальную позицию [150].

Однако М.В. Матюхина отмечает, что мотивация учения в практике наименее управляема. Формирование мотивации подчас идет стихийно, являясь скорее результатом достижения передовых учителей, чем предметом специальной, целенаправленной систематической работы. Формировать мотивацию учения значительно труднее, чем учебные действия и операции [181]. Следует отметить, что уже к концу первого класса число детей с отрицательным отношением к школе в целом и с негативным отношением к ряду предметов увеличивается с 10% до 40% [189].

Ряд зарубежных ученых отстаивают точку зрения о связи положительного отношения к учению и высокой успеваемости [336, 338, 352, 353, 370]. Однако многие из них отмечают, что по мере обучения происходит снижение внутренней мотивации и возрастание внешней, при этом внутренняя мотивация положительно коррелирует с отметками, внешняя – не меняется существенно с возрастом и отрицательно коррелирует с отметками [351].

С.А. Беличева сгруппировала *факторы* низкой успеваемости: 1) недостаточная готовность к школе; 2) психическая депривация; 3) соматическая ослабленность; 4) нарушения психических функций; 5) нарушения школьных навыков; 6) двигательные нарушения; 7) эмоциональные расстройства [87]. По К. Вагнеру [143, с. 271] перечисленные факторы не обязательно предопределяют низкую успеваемость, а рассматриваются лишь как факторы риска (рисунок 1.2).

Большинство отечественных и зарубежных ученых называют комплексные *причины* низкой успеваемости [9, 13, 42, 62, 66, 109, 122, 152, 160, 187, 223, 240]. Низкая успеваемость редко обусловлена одной причиной, чаще это комплекс нанизывающихся друг на друга, маскирующих друг друга и, как правило, усиливающих друг друга причин. так, Ю.К. Бабанский причины низкой успеваемости условно делит на причины внутреннего (дефекты здоровья и развития, пробелы в знаниях) и внешнего (недостатки воздействия школы и влияния внешней среды) планов [10].

П.П. Борисов предлагает классификацию причин, объединив их в 4 блока: педагогические, социально-бытовые, физиологические, психологические [28]. М.М. Безруких также отмечает, что проблема низкой успеваемости является комплексной (педагогической, медицинской, психологической, социальной) [13]. Именно поэтому в последнее десятилетие все чаще и чаще звучат призывы к объединению усилий специалистов разного профиля в деле повышения успеваемости [62]. Например, Е.К. Кишко считает, что к психологическому обследованию необходимо добавить и антропометрическое и психофизиологическое [122].

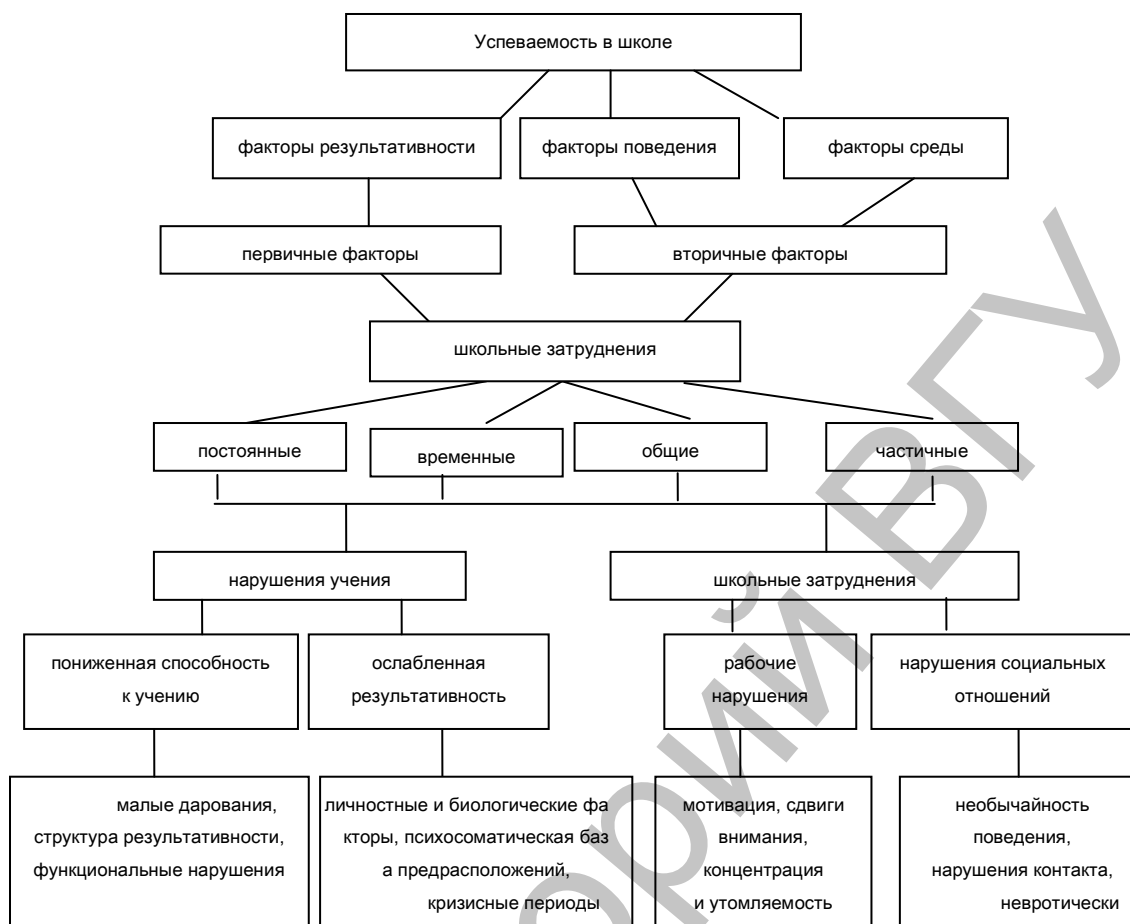


Рисунок 1.2 – Схема детерминант успеваемости по К. Вагнеру

Детерминанты отставаний в учении по выводам В.И. Войтко и Ю.З. Гильбуха, лежат в русле исследований педагога, психолога, нейрофизиолога и охватывают внутриличностную и внеличностную сферу [63, с. 22] (рисунок 1.3).

Анализ литературы, посвященной проблеме низкой успеваемости, позволил выделить разное видение проблемы субъектами учебного процесса. Исследование И.А. Мещеряковой и Л.Н. Федоровой показало, что педагоги причинами низкой успеваемости видят плохое здоровье, семейные проблемы, педагогическую запущенность и др. Родители среди причин называют неинтересное преподавание предмета, лень ребенка, недостаток внимания, большие учебные нагрузки, отсутствие индивидуального подхода к детям [187].

Позиции зарубежных исследователей на причины возникновения низкой успеваемости лежат в плоскости сочетаний внешних и внутренних факторов [62, 76, 109, 110, 143, 145, 161, 306, 319]. Результаты диагностики познавательной деятельности (У. Бройне, Й. Ломпшер, В. Шардер, У. Шустер) показали: неуспевающие не умеют различать существенные и несущественные признаки, не стремятся запоминать, у них плохо развиты приемы рационального учения, решения учебных задач, они плохо организуют свою деятельность, недостаточно управляют собственными психическими процессами [211]. Эти причины приводят к тому (А. Брейер, А. Штоль, Г. Краузе, Э. Горни, Т. Фалькенхаген, С. Франц и др.), что в последующем учащиеся демонстрируют: замедление развитие свойств умственной деятельности (активность, подвижность, самостоятельность), дефекты самоорганизации и управления учебной деятельностью, самоконтроля и рефлексии, снижение познавательной мотивации и интереса к предмету, формирование иной мотивации

(иная система оценки и активности), уклонение от активной умственной деятельности, потеря веры в себя, снижение социального статуса ученика.

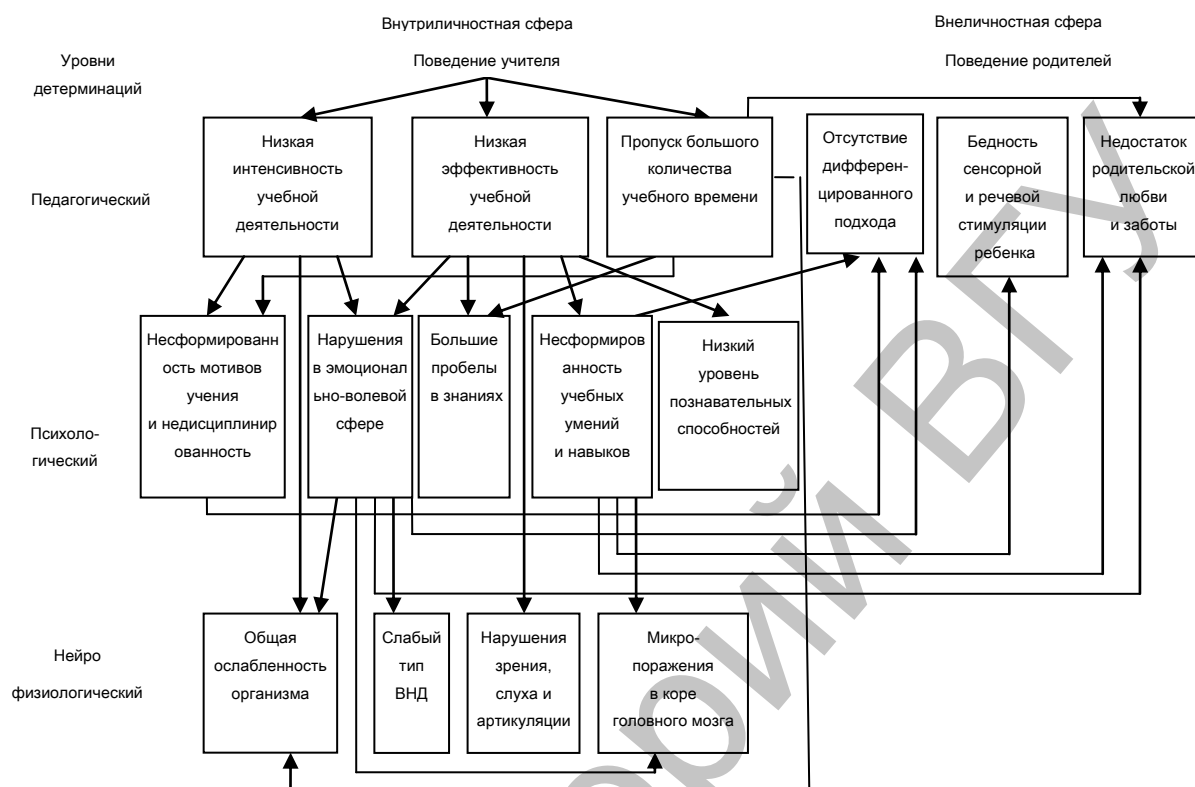


Рисунок 1.3 – Схема детерминант отставаний в учении (В.И. Войтко, Ю.З. Гильбух)

В современной педагогике и психологии сложились основные направления, концепции и теории школьной неуспеваемости, определены пути их предупреждения и возможного преодоления. Выделяются биологические, социологические, психологические, педагогические и другие теории. По широте охвата проблемы неуспеваемости появляются односторонние и многосторонние подходы к решению этой проблемы. Так, представители «*биогенетического*» направления (нативистическая теория, теория зрелости) основной причиной неуспеваемости называют биологическую неполноценность ребенка, решающую роль в успешности учения играют врожденные факторы, а их обучением не изменить (Г. Айзенк, П.П. Блонский, А. Готтшальд, П. Дебрай-Ритзен, Г. Зауер, А. Керн, А. Койзер, К. Хузен, М. Шильдт, З. Фреерман и др.). По их мнению, неуспевающие учащиеся имеют недостаточные физические данные, соматическую ослабленность, низкую работоспособность, связанную со слабым здоровьем, многие подвержены инфекционным заболеваниям, для них характерно «неумение работать», отсутствие интереса к учению, слабое общее развитие [23, 209]. Кроме того, среди неуспевающих много мальчиков из этнических меньшинств [324].

Сторонники «*социогенетического*» направления причиной неуспеваемости считают социальные условия, неблагополучную семью, низкий socioeconomic и культурный статус родителей, низкий уровень их образования, плохие жилищные условия, плохое питание, отсутствие книг и пособий, переполненность классов, слабые педагогические кадры и др. [10, 211, 324]. Детям из бедных слоев приписываются более низкие умственные способности, чем детям из состоятельных семей (А. Буземан, Р. Будон, М. Дебес, Р. Естабле, Е. Морин, Ж. Пассерон и др.). Исследователи делают вывод о том, что неблагоприятные

социальные условия накладывают свой отпечаток на состояние ребенка, поэтому неуспеваемость – явление чисто социальное, а не педагогическое.

Широко известна *теория «двух факторов»*, в которой механически объединяются биологические и социальные факторы. Представители теории двух факторов рассматривают социальное и биологическое как два независимых начала, параллельно существующих в человеке, и не учитывают их диалектической взаимосвязи (Г. Ремплеин, В. Штерн и др.).

В науке и практике известны исследования неуспеваемости с выделением *классификаций*, включающих *виды и типы неуспеваемости* или *отставаний в учебе* [10, 23, 52, 114, 184, 192 и др.]. В их основу положены различные критерии, позволяющие дифференцировать учащихся (отношение школьников к учению с сохранением или потерей позиции школьника, уровень мыслительной деятельности и связанную с ним обучаемость, самоорганизация, работоспособность, личностная регуляция учебной деятельности), определены компенсаторные механизмы преодоления неуспеваемости самим учеником. В том числе существуют типологии неуспевающих по отдельным дисциплинам.

Остановимся на некоторых из них. Так, по результатам наблюдений среди неуспевающих Л.С. Славина выделяет 5 групп таких детей: с неправильным отношением к учению; с трудом усваивающих учебный материал; с несформированностью навыков учебной работы; не умеющих трудиться; с отсутствием познавательных интересов [251].

В основу типологии Н.А. Менчинской положены два критерии: *обучаемость и позиция школьника*. Ею названы: дети с низкой обучаемостью при сохранении позиции школьника; дети с высокой обучаемостью при утрате позиции школьника; дети с низкой обучаемостью и утратой позиции школьника [184].

Сходную типологию предлагает и Н.И. Мурачковский. Опираясь на критерии *обучаемости и отношения к учению*, он выделяет 3 типа: 1 тип – низкая обучаемость при слабом развитии мышления (анализ, синтез, обобщение и т.д.) с положительным отношением к учению; 2 тип – высокое качество мышления с отрицательным отношением к учению; 3 тип – учащиеся с низким качеством мышления и беспечным или отрицательным отношением к учению при частично или полной утрате позиции школьника [192].

Ю.З. Гильбух выделяет *типы отставаний* в учебной деятельности: общее отставание в учении (ребенок не успевает как по языку, так и по математике); специфическое отставание по языку; по математике; недисциплинированное поведение; отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности. Ю.З. Гильбух разработал психолого-педагогические типы отставаний (дети с низкой интенсивностью, эффективностью учебной деятельности, сочетанием обоих признаков) [63]. Известны также и другие классификации неуспеваемости и отставаний в учебе [23, 160, 202, 213, 216].

Следует отметить, что в системе образования европейских стран выделяются два основных взгляда на *изучение и преодоление низкой успеваемости*. Представители *первого* направления предлагают изменение методов, содержания и организации обучения. Они пропагандируют «открытое обучение», построенное на основе учета содержания и темпов усвоения программы, интеллектуальных и психофизических возможностей учащихся, что ведет к индивидуализации обучения [355]. Представители *второго* направления выступают за дифференциацию обучения, предусматривающего получение образования, соответствующее возможностям учащихся [331].

В Англии, например, дифференциация обучения предполагает деление учащихся на потоки (А, В, С), где каждый поток обучается по своей программе. Неуспевающий не остается на второй год, а переводится в следующий класс, но в более низкий по уровню программы поток. Таким образом, учащиеся, заканчивающие одну и ту же школу, получают различное образование. Учащиеся потока «С» не могут продолжить свое образование, так как уровень их подготовки чрезвычайно низкий [324].

В школах США используются разнообразные системы перевода учащихся из класса в класс без учета их успеваемости. Характеристикой способности или неспособности учащегося является определение уровня его одаренности путем тестирования (IQ). Учащихся с одинаковым IQ определяют в отдельные классы или формируют группы внутри класса (существует до 35 различных групп) [355].

В школах ФРГ выделяют три типа средних школ: начальная школа, 1-я ступень (неполная средняя школа), 2-я ступень (полная средняя школа). Заключение о возможности обучения в школах 1-й ступени опирается на потенциальные способности и итоговую успеваемость за начальную школу. Не подлежат переводу в следующий класс учащиеся, имеющие по одному из основных предметов отметку «недостаточно» или более чем по двум предметам «недостаточно» [215].

Таким образом, анализ публикаций показывает сфокусированность исследований на изучении причин, факторов, видов, типов, классификаций низкой успеваемости и путях ее преодоления. Ученые дифференцируют понятия «неуспеваемость» и «отставание», причем при отставании неуспеваемость может не возникнуть. Исходя из изложенного, успеваемость по языковым дисциплинам может служить своего рода индикатором уровня сформированности языковой культуры детей младшего школьного возраста.

#### *6.1.4 Своеобразие феномена «языковая культура» и его взаимосвязь с успеваемостью у детей с речевыми нарушениями*

Поскольку субъектом нашего исследования (контрастная группа – КГ) выступили дети, имеющие в дошкольный период диагноз «Общее недоразвитие речи» (ОНР), необходимо дать характеристику детей данной категории. Впервые теоретическое обоснование ОНР было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой и др.) в 60-70-х годах XX века.

Под ОНР понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [158, с. 513]. В целом термин «ОНР» не отражает этиологии и патогенеза речевого дефекта, а лишь свидетельствует о картине его проявлений. Проведенные исследования показали, что недоразвитие речи имеет различное происхождение и соответственно различную структуру аномальных проявлений. Р.Е. Левиной была разработана периодизация проявлений ОНР (I, II, III уровень) от более тяжелого и выраженного дефекта к менее тяжелому и выраженному. Первые два уровня характеризуют глубокие степени нарушений речи. На третьем, более высоком уровне, у детей отмечаются отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя [207]. У детей с ОНР III уровня не наблюдаются грубо выраженных речевых затруднений, однако отставание в развитии языковых средств (лексики, грамматики, фонетики) сказывается на формировании функций речи (коммуникативной, регулирующей, обобщающей) и различных видах речевой деятельности. В последующем обнаруживаются недостатки в овладении звуковым анализом и синтезом, чтением и письмом [77, 96, 100, 107, 140, 141, 207, 237, 259, 275, 317].

В зарубежной литературе не используется термин «ОНР», а для обозначения подобных нарушений в речевом развитии употребляют другие термины. Одним из наиболее употребимых является «Developmental dysphasia» (DD) (дисфазия развития) (Будс, Ньекитъен и др.). Используются также названия «Language retardation» (языковая ретардация), «Delayed speech» (задержка речи) (Холл), «Stonrugen der Sprachentwicklung» (задержка речевого развития) и «Entwicklungsdysphasie» (дисфазия развития) (Хольц) и

др. В Англии и США распространены термины «Developmental language disorder» (языковое недоразвитие) (Арам, Людлов, Рапин и Элиан) или «Specific language impairment» (SLI) (специфическое языковое нарушение) (Бишоп, Эдвардс, Джонстон, Лей) [324, 326, 340, 350, 369].

Несмотря на интерес к проблеме речевого недоразвития зарубежных исследователей, не ясны механизмы этого нарушения. Так, согласно мнению Д. Бишоп и других, в основе SLI могут лежать дефекты перевода информации в речевые сигналы, нарушения слухового восприятия, изолированное нарушение специальных лингвистических механизмов, общий дефицит концептуального развития, плохие стратегии обучения, ограничения в скорости и продуктивности процессов переработки информации [326]. У детей с SLI имеется нарушение одного или более психических процессов, связанных с импрессивной и экспрессивной устной и письменной речью, что приводит к нарушениям учебной деятельности и поведения. Такое нарушение может проявляться в сниженных показателях устной и письменной речи, осуществлении арифметических действий. Однако у таких детей имеются данные для благоприятного прогноза в отношении сокращения разрыва между способностями и достижениями. Отставание в учебной деятельности не связано с ограниченным интеллектом, который может быть нормальным или даже высоким [109, 347, 364].

Для детей с ОНР, DD, SLI начальный этап нахождения в школе связан с их *адаптацией*. Адаптация понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям со сверстниками и учителем, режиму жизнедеятельности, школьным требованиям и видам деятельности [6, 54, 87, 88, 115, 129, 195]. Т.В. Дорожевец рассматривает адаптацию как сложное многокомпонентное образование, включающее академические, социальные и личностные составляющие, среди которых определяющим является академическая адаптация, влияющая на успеваемость [88, с. 12].

На основании многочисленных исследований учеными выделен главный методологический принцип при изучении адаптации: отсутствие показателей адаптации одновременно выступает как наличие показателей дезадаптации. Исследования психологов и психиатров показывают, что процесс дезадаптации выражается в длительном, неадекватном поведении ребенка, граничащим с предневротическим состоянием, при этом у него пропадает желание учиться и всякий интерес к школьной жизни, появляется «психогенная школьная дезадаптация» («школьная фобия», «школьная тревожность», «дидактогенный невроз») [5, 36, 43, 87, 88, 138, 278]. Вторая фаза дезадаптации проявляется в повторных заболеваниях, нарушениях обмена веществ, повышении частоты сердечных сокращений, отказе от еды, нарушении сна [50, 54, 111, 112, 137].

Н.Н. Вострокнутов, подчеркивая важность 3-х основных компонентов успешной адаптации – когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого – указывает, что преобладание среди проявлений школьной дезадаптации того или иного компонента зависит от возраста и этапов личностного развития и от причин, лежащих в основе ее формирования [54].

По мнению В.Е. Кагана, наиболее уязвимыми в процессе адаптации становятся дети с нарушениями в работе анализаторных систем, в том числе речеслухового и речедвигательного анализаторов, неравномерностью и асинхронностью развития, с пограничными интеллектуальными возможностями [112].

Е.Ю. Фирсанова утверждает, что речь может быть отнесена к адаптационным характеристикам, а уровень ее развития к одним из критериев успешности адаптации к школе. В проведенном ею исследовании выявлена положительная зависимость между уровнем речевого развития и характером адаптации [277].

По мнению Л.Г. Ноздри, у детей с ОНР речевые нарушения и связанные с ними вторичные отклонения со стороны высших психических функций, личности в целом

способствуют появлению дезадаптации с преобладанием академического компонента, определяющего успеваемость [6, 195].

Успешная адаптация к условиям школы предполагает высокий уровень физического и психического развития. Исследование А.В. Леонова показывает, что среди дошкольников с нарушениями речи 60% имеют различные нарушения ЦНС, что в дальнейшем в школе приведет к снижению работоспособности, повышенной утомляемости и снижению успеваемости [147]. Кроме того, в последнее время подчеркивается, что высокий уровень интеллектуального развития, обеспечивающий высокую обучаемость, определяется, прежде всего, показателями морфофункционального созревания ЦНС [28, 69, 132, 229, 245, 254, 309, 356]. У детей с ОНР выявляется факт снижения функциональной активности левого, доминантного по речи полушария, что приводит к выраженным трудностям в выполнении словесно-логических задач [67, 165, 250, 280, 309].

В настоящее время проблемы индивидуальных различий успеваемости у детей с нарушениями речи разрабатываются, прежде всего, в рамках нейропсихологического подхода [165, 212, 245, 280, 281, 297, 356]. Так, Э.Г. Симерницкой разработана нейропсихологическая методика экспресс-исследования «Лурия-90» для выявления механизмов школьной неуспеваемости [249]. Методика позволяет различать типы школьной неуспеваемости, связанные с дисфункцией мозговых структур, в том числе речевых зон. В.И. Голод применены нейропсихологические методы при изучении функциональной асимметрии мозга у детей с дефектами речи [67]. Ю.В. Микадзе и Н.К. Корсаковой разработана методика «Диакор» для анализа причин школьной неуспеваемости, связанных с индивидуальными особенностями онтогенетического развития мозга и формирования функциональных систем психики [132].

При характеристике особенностей успеваемости детей младшего школьного возраста с ОНР большое внимание отводится изучению их социальной сферы и влияния ее на дефект [14, 158, 211, 270]. Среди факторов, деструктивно влияющих на ребенка, называются: психотравмирующие ситуации в семье, характерологические особенности матери, неприятие ребенка со стороны матери (отца), неполная семья, неадекватный тип воспитания, равнодушие к ребенку, неблагоприятные социально-бытовые и социокультурные условия, низкое речевое и интеллектуальное развитие родителей, случаи длительной психической депривации [14, 62, 143, 258].

Часто фактором, тормозящим успешное обучение детей с ОНР, является нарушение общения в диадах «учитель – ученик», «ученик – ученик» [15, 73, 108, 187, 210, 252, 256, 273]. По мнению многих исследователей, именно высокий уровень развития коммуникативной функции речи становится необходимым условием всякого организованного обучения и важной предпосылкой для организации успешной учебы [73, 75, 108, 252, 256].

По мнению Л.Г. Соловьевой, коммуникативная некомпетентность детей с ОНР выражается в снижении потребности в общении, незаинтересованности в контакте, неумении ориентироваться в ситуации общения, проявлении негативизма [256]. Неспособность организовать вербальное взаимодействие усугубляет речевой дефект, приводит к деформации в развитии личности и межличностного взаимодействия [15, 256, 271, 304].

В исследовании С.Л. Белых отмечается, что дети с нарушениями речи испытывают трудности в общении: объективные (речевые недостатки) и субъективные (чувство неполноценности). Он указывает на особенности таких детей: неуверенность в поступках, страх самовыражения, чувство неполноценности, депрессивность, низкую сопротивляемость стрессу [15].

Не менее важным является принятие коллективом ребенка, особенно если это ребенок с особенностями психофизического развития, среди которых «в группе академического риска» (по успеваемости) выделяются «дети с речевыми проблемами» [137].

Так, изучая детей с ОНР в коллективе, Р.Е. Левина, А.В. Ястребова отмечают их изолированность, замкнутость, неуверенность в себе, негативизм [207, 317]. О.А. Слинко, наблюдая дошкольников, имеющих высокое положение в системе межличностных отношений, отмечает хороший уровень их речи [252].

Дети с речевыми нарушениями особенно чувствительны к неблагоприятным влияниям социального окружения. Чутко реагируя и улавливая всевозможные неблагоприятия, они не всегда в состоянии им противодействовать, что приводит к дисгармоничному развитию психики и личности в целом. Часто оказываясь изолированными от других детей группы, они не участвуют в играх, общих мероприятиях, подвергаются насмешкам со стороны сверстников и педагогов, что ведет к усугублению эмоционально-волевой сферы, порождает тревожность, ожидаемость и прогнозируемость внутренних переживаний, снижает самооценку, в дальнейшем приводит к отклонениям в развитии личности [252, 271, 304].

Л.М. Шипицина, исследуя эмоционально-личностные качества детей младшего школьного возраста с ОНР, пришла к выводу, что для них свойственны пассивность, сензитивность, склонность к спонтанному поведению, стрессовые реакции, доминирование отрицательных эмоций, сниженные показатели работоспособности. Дети признают, что причиной их недостаточной общительности с окружающими является речевой дефект [304]. А исследование уровня притязаний детей с ОНР выявило, что в большинстве случаев реакции этих детей на неуспех отличается от тех, которые наблюдается в норме. Например, после удачно выполненного задания они переходят не к более трудному, а к более легкому заданию. Этот факт трактуется как формирование защитной реакции, стремление поддержать успех на заниженном уровне [271].

Речевые нарушения в начальной школе связаны с расстройствами процессов чтения и письма. В отечественных исследованиях, посвященных влиянию недоразвития речи на успеваемость, исследовался лишь один ее аспект – связь нарушений устной речи с усвоением знаний по родному языку и чтению [96, 127, 141, 207, 237, 259, 317]. Однако достаточно хорошо известно, что нарушения чтения и письма (дислексии и дисграфии) как отсроченные проявления ОНР, как отражения недоразвития устной речи во всех ее звеньях (по концепции Р.Е. Левиной) встречаются у школьников довольно часто. С позиции системного подхода, впервые осуществленного Р.Е. Левиной, устная и письменная речь рассматриваются в единстве, где письменная речь (более позднее образование) надстраивается на основу устной речи. В связи с этим, состояние устной речи, изначально образованной на звуковом восприятии и воспроизведении звуков, предполагает подготовленность к обучению грамоте и овладению письменной речью. При этом Р.Е. Левиной отмечено, что внешняя правильность устной речи не всегда является исчерпывающим критерием подготовленности к усвоению письма, необходимо учитывать опыт языковых наблюдений, сравнений, обобщений [207].

В дальнейшем концепция Р.Е. Левиной о влиянии на письменную речь нарушений устной речи получило распространение, подтверждение и дальнейшее развитие в работах отечественных исследователей (Г.А. Каше, И.К. Колповской, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Г.В. Чиркиной и др.). По их мнению, успешность в овладении чтением и письмом обусловлена несформированностью произносительных навыков, недостаточным уровнем фонематического восприятия, морфологических и синтаксических обобщений, что ведет к низкой успеваемости по родному языку при сохранном интеллекте [96, 129, 130, 140, 207, 259].

Поскольку чтение и письмо по общей структуре ассоциативной цепи – процессы очень сходные, можно говорить о единстве патогенетических механизмов и их расстройств [129, 130, 207, 237]. По данным А.Н. Корнева, у 22% детей с нарушениями письма имеются признаки негрубого недоразвития устной речи, а в 44% – признаки на-



рушенного произношения, а по данным С.Ф. Иваненко, одна треть детей с нарушениями устной речи имеют нарушения чтения и письма [107, 130]. В Германии, по данным К.-П. Беккер, нарушения чтения встречаются у 3% детей начальной школы и у 22% – речевых школ [14].

Исследователями проанализирована связь нарушений устной речи и последующих затруднений в овладении письменной речью. При этом одна группа авторов отстаивают мнение о несформированности фонематического восприятия и слухопроизводительных дифференцировок у детей с нарушениями устной речи, что ведет к нестойкости речевых представлений и обобщений и препятствует овладению звуковым анализом [207, 317, 350]. Другие отмечают, что только на начальной стадии обучения недоразвитие звукопроизношения и фонематического восприятия могут препятствовать детям в успешном овладении программой [129].

Авторами изучена частотность встречаемости нарушений письменной речи. Так, дисграфии встречаются в 2-3 раза чаще дислексий [129, 158]. Часто оба нарушения встречаются одновременно. Однако не все виды дислексий и дисграфий могут быть объяснены с позиций единого этиопатогенеза, многие нарушения базируются на совокупности дисфункций: несформированности устной речи, ручной моторики, схемы тела и чувства ритма [129, 130, 158, 237].

Следует подчеркнуть, что в зарубежных и отечественных исследованиях разная терминология для обозначения нарушений чтения и письма. В зарубежных публикациях нарушения чтения и письма не всегда дифференцируются, как в отечественных, а объединяются под единым термином «дислексия» (dyslexia), где в качестве одного из нарушений при дислексии указываются трудности, связанные с полноценным овладением письмом [339, 340, 356, 359, 364, 365]. По данным зарубежных авторов, данная категория детей (с дислексией) может иметь и хороший уровень общей успеваемости (по всем остальным предметам, кроме чтения и языка). Причины нарушений чтения и письма исследователи видят в функциональных нарушениях, особенностях памяти, низкой мотивации, недостатках социального окружения и педагогического воздействия [109, 340, 341, 365].

По мнению Ф.Р. Веллютино, в основе дислексии лежат нарушения фонологического кодирования, фонематического чтения, слабое развитие словаря и затрудненное различение грамматических и синтаксических особенностей слов и предложений [41]. Сходную точку зрения на природу дислексии разделяют и другие исследователи [359, 365].

Во всех перечисленных исследованиях, посвященных нарушениям чтения и письма, объектом специального изучения не ставилась их связь с успеваемостью, подчеркивались лишь специфические затруднения в усвоении языка и стойкая неуспеваемость по этому предмету. Однако в исследовании М.С. Грушевской прослежена связь между дисграфией и успеваемостью в средних классах школы. По ее мнению, многие школьники, имевшие дисграфию в начальном звене, успевают в 4–8 классах по языку на «хорошо» и «удовлетворительно», другие – продолжают испытывать трудности по языку и успевают на «неудовлетворительно» в связи с остаточными явлениями лексико-грамматического недоразвития, которые не всегда заметны и проявляются при достаточно длительном наблюдении [77].

В специальной литературе почти нет указаний на специфические затруднения по другим предметам, которые могут испытывать дети младшего школьного возраста с нарушениями речи. Исключение составляют работы Е.М. Мастюковой, в которых указывается на специфические трудности при усвоении математики: плохое понимание смысла математических операций, типа задач и вопросов, невозможность составить алгоритм решения задачи. Своеобразен и характер необходимой помощи таким детям. Педагог должен был постоянно расчленять условия задачи. Все решение задачи в

большинстве случаев сопровождалось внешней артикуляцией и внешними моторными действиями (шепот, покачивание головой, взмахи рукой) [179].

А. Гермаковска, исследуя дискалькулии у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи, при анализе речеслуховой и речезрительной памяти отмечает у них более низкий уровень мнестической функции, уменьшение объема памяти, неточное воспроизведение, значительные контекстные влияния. При решении задач дети затрудняются в анализе условия, обнаружении главного, нахождении отсутствующих данных, подборе математических понятий [61].

Влияние недоразвития речи на усвоение природоведческих дисциплин практически отсутствуют. Впервые изучение влияния недоразвития речи на усвоение программы по ознакомлению с природой в условиях общеобразовательной школы было предпринято Р.К. Гедрене. Она показала, что низкий уровень овладения природоведческими понятиями и знаниями у детей с ОНР ведет к низкой успеваемости по данному предмету [58].

Как было уже отмечено, среди важнейших составляющих успешной успеваемости детей младшего школьного возраста исследователи называют развитие высших психических функций [56, 91, 97, 166, 167, 168]. Психические функции являются базой для развития речи, в то же время речь по мере своего развития качественно и количественно совершенствуется и перестраивает высшие психические функции [56, 142, 165, 167]. У детей с ОНР в полной мере не происходит перестройка высших психических функций, возникает диссоциация в развитии речи и психических функций. Установлена зависимость между степенью выраженности дефектов речи и когнитивной сферой: тяжелым нарушениям речи соответствуют выраженные отклонения когнитивной сферы, при легких нарушениях – незначительные изменения в познавательной деятельности [51, 116, 130, 165, 212, 228, 281, 290, 309, 318].

Взаимосвязь речевого развития с когнитивным подчеркивается и во многих зарубежных исследованиях. При этом одни авторы делают акцент на рассмотрении когнитивного развития как одного из важнейших факторов, влияющих на процесс овладения ребенком речью [214], другие – анализируют речь как средство и показатель когнитивного развития [29, 328].

Наиболее значимой для успешного обучения в школе является сформированность мышления, особенно его словесно-логических форм [51, 56, 61, 84, 125, 130, 166, 228, 275, 290, 309]. По мнению Н.И. Жинкина, «задержка одного из компонентов (мышления или речи) у ребенка может вызвать задержку всего развития или даже его остановку» [97, с. 9].

Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина, характеризуя особенности интеллекта детей с ОНР, отмечают: «Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением», что является следствием неполноценной речевой деятельности [275, с. 11]. Интеллектуальные нарушения у части детей с ОНР проявляются в недоразвитии общих интеллектуальных способностей, бедности мыслительных операций, нарушении логики мышления, снижению способности к символизации, обобщению и абстракции [51, 130, 156, 281, 290]. Отдельные авторы полагают, что снижение интеллекта у детей может сочетаться с ОНР, но не обязательно является его следствием [130, 281]. По мере повышения уровня мыслительных функций у детей с ОНР совершенствуется и их речевое развитие [37, 51, 180, 190, 213, 280].

Исследование невербального интеллекта у детей с ОНР III уровня позволило выделить 3 группы: невербальный интеллект соответствует нижней границе нормы (63%), соответствует норме (27%), интеллект ниже нормы (9%) [269]. Для их мышления характерно необдуманность ответов, излишняя торопливость или вялость, отсутствие ин-

тереса к заданию, множественность попыток [37, 190]. Т.А. Фотекова, исследуя особенности мышления детей с ОНР, пришла к выводу, что им присущи медленная прогностическая деятельность, несформированность рациональной стратегии, низкий уровень продуктивной организации мышления, неустойчивость внимания [280, 281].

Р.И. Лалаева и А. Гермаковска, изучая особенности симультанного анализа и синтеза у детей с ОНР, выявили нарушения в выделении существенных признаков, соскальзывание на случайные признаки, а также необходимость постоянного развернутого речевого обозначения результатов зрительного анализа [142].

И.Т. Власенко, характеризуя мышление детей с ОНР, подчеркивает, что у одних при наличии мотивации к выполнению задания выявляется недостаточность в операционном звене мышления, у других – несформированность целевых установок при сохранности операций [51].

Показателем высокого уровня речевого мышления может служить сформированность значений слов [56, 166, 168, 290]. В измененных значениях слов (единицах речевого мышления) при речевой патологии как бы обнажается нарушенный механизм взаимодействия мышления и речи, а исследования значений слов позволяют судить об особенностях структуры речемыслительных процессов [51, 166, 168, 259, 290]. Исследователи отмечают, что при речевом недоразвитии наблюдается ограничение и сужение значений слов, объема усваиваемых понятий, ситуационный или функциональный характер обобщений, отсутствие в значениях слов «меры общности» [37, 51, 140, 166, 167, 168, 259, 290]. Достаточно полно в литературе представлены и публикации результатов исследования мнестической деятельности детей с ОНР. По данным разных авторов, у детей с ОНР наблюдается низкий объем памяти, значительные изменения в структуре слухоречевой памяти по сравнению с наглядно-образной, слабость удержания речевых сигналов и точность воспроизведения, плохая тренируемость на речевые стимулы [61, 82, 146, 274, 280, 297, 303, 340, 341, 354, 362, 369].

Таким образом, анализ литературы по проблеме языковой культуры детей младшего школьного возраста с ОНР позволяет отметить, что данная категория детей имеет сниженные количественно-качественные показатели сформированности компонентов языковой культуры и их операциональных характеристик, а также низкую успеваемость по языку и чтению. В развернутом виде схема детерминант языковой культуры и успеваемости детей ОНР представлена на рисунке 1.4.

## Выводы

Проведенный нами теоретический обзор позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема языковой культуры носит междисциплинарный характер и исследовалась в русле культурологии, лингвистики, психолингвистики, психологии, культуры речи и ряда других. По мнению ученых, язык является составной частью культуры и ее орудием, он выражает в обнаженном виде специфические черты ментальности человека. Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов. В языке отражается человеческое восприятие мира – «языковая картина мира». Языковая картина мира определяет поведение человека и его отношение к миру, показывает богатство и многообразие его самовосприятия и мировосприятия. Языковая картина предстает в языковом сознании человека сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализированными нормами и правилами пользования языком и сложившейся ценностной иерархизацией. Система понятий, реализуемая в активном словаре, показывает насколько многогранен культурный, социальный и природный мир человека. *Понятия*, использованные человеком, являясь ба-

зовыми когнитивными сущностями, позволяют связывать смысл с употребляемым словом, при этом имеет место опора на различные степени обобщения. *Нормы и правила пользования языком* свидетельствуют о способности человека адекватно объединять, обобщать и структурировать эти понятия. Способность *ценностной иерархизации* определяет верность приоритетов в описании и объяснении мира человеком и соответствие этих приоритетов ценностным ориентациям общества.

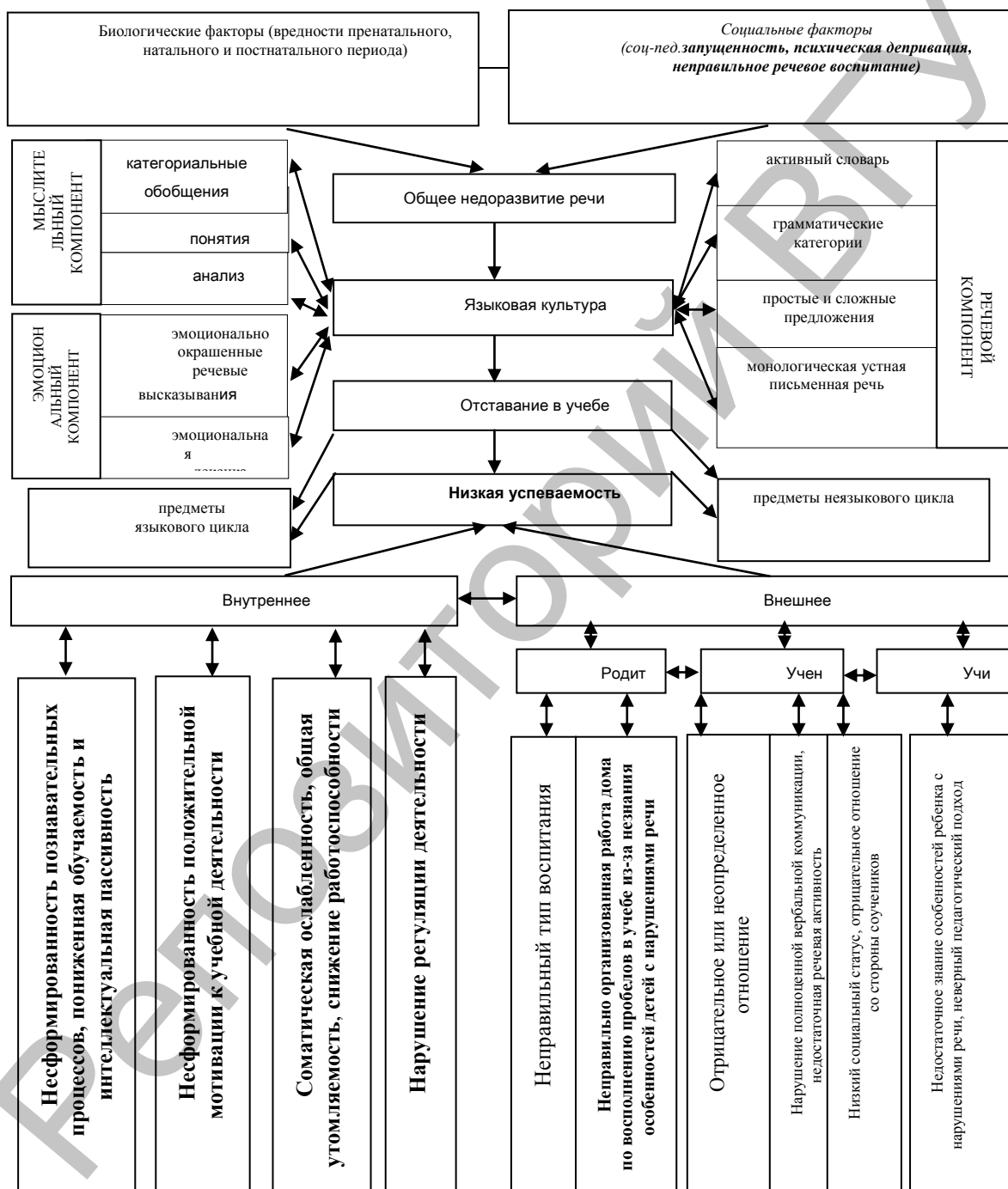


Рисунок 1.4 – Схема детерминант языковой культуры и успеваемости детей младшего школьного возраста с ОНР

• 2. Опираясь на перечень функций культуры и языка С.П. Мамонтова, Р. Якобсона, В.А. Аврорина, Ю.Д. Дешериева, В.З. Демьянкова и др. мы выделили *три группы*

*функций* по трем основным критериям. *Первая группа* связана с фиксацией и передачей информации человечеством и отдельными индивидуумами – когнитивная (гносеологическая), информационная (репрезентативная), семиотическая (знаковая), коммуникативная; *вторая группа* регламентирует правила регуляции поведения людей, оценку их поведения, предписания, нормы – аксиологическая (оценочная), регулятивная (нормативная), экспрессивно-эмоциональная; *третья группа функций* выделяет социальное и индивидуальное в языковой культуре – разграничения и интеграции социальных, национальных и других общностей людей; перехода от социализации к индивидуализации и обратно [28–А, 39–А].

3. В области исследования языковой культуры до сих пор наблюдаются сложности терминологического характера, проанализировав которые мы смогли дать собственное психологическое определение. Под *языковой культурой* мы понимаем интердетерминированную культурным, социальным и природным окружением способность развернутого, связного и осмысленного описания, объяснения, понимания внутреннего и внешнего мира средствами языка, опосредованную сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализируемыми нормами и правилами их употребления, а также сложившейся ценностной иерархией. Предложенная нами модель языковой культуры имеет *трехкомпонентное строение*: мыслительный, речевой и эмоциональный компоненты. *Операционально* языковая культура включает в себя следующие измерения: «категориальное обобщение», «анализ», «понятия», «лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения», «эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика». Эмоциональный компонент в составе трехкомпонентного конструкта языковой культуры выделен теоретически, но специально эмпирически исследоваться не будет. Отказ от изучения эмоционального компонента языковой культуры в пользу мыслительного и речевого компонентов продиктован их определяющей значимостью в развитии языковой культуры детей младшего школьного возраста. Кроме того, исследование мыслительного и речевого компонентов языковой культуры предполагает детальное и глубокое изучение содержательного наполнения их отдельных операциональных характеристик, обработки и оценки большого количества фактологического устного и письменного текстового материала [15–А, 22–А, 28–А, 33–А].

4. Языковая культура как теоретико-эмпирический конструкт связана с успеваемостью по языковым дисциплинам. *Успеваемость* по языковым предметам (литературе, языкам, предмету «Человек и мир») являясь, результатом активности субъекта в успешной реализации поставленных целей в процессе ведущей деятельности, может выступать *индикатором* (объект, отображающий изменения какого-либо параметра контролируемого процесса или состояния объекта) уровня сформированности языковой культуры. Успеваемость трактуется нами как оценка учебных достижений учащегося по тому или иному предмету, соответствующая требованиям стандарта, выражающая в наличии знаний, умений и навыков, высоких личностных, активностных и оценочных компонентов учения. Успеваемость понимается как явление обратное неуспеваемости, а отсутствие показателей неуспеваемости является показателем успеваемости. Само определение «неуспеваемость» традиционно вводится как антипод успеваемости. Согласимся с метким замечанием В.М. Лизинского: причины неуспеваемости – это перевернутые причины успеваемости [152]. Дифференцируя понятия «отставание в учении» и «неуспеваемость» по глубине и тяжести выраженности явления (не всякое «отставание в учении» приводит к «неуспеваемости»), под *неуспеваемостью* мы понимаем синтезированные отдельные отставания, которые не преодолеваются, а разрастаются, переплетаются друг с другом, фиксируемые по истечению значительного отрезка процесса обучения [2–А, 3–А, 5–А, 7–А, 9–А, 31–А].

5. Исторически сложились и до настоящего времени являются наиболее разработанными два основных направления психологического изучения неуспеваемости: *типологическое и каузально-факторное*. Следует отметить тяготение многочисленных авторов к одному из двух направлений: либо описание неуспевающего с точки зрения «типа» либо «причины». До сих пор «работают» типы, выделенные П.П. Блонским, Н.А. Менчинской, Н.И. Мурачковским, Л.С. Славиной [23, 184, 192, 251], не утратил своего значения психологический анализ причин и факторов неуспеваемости в работах Ю.К. Бабанского, Ю.З. Гильбуха, Н.П. Локаловой и др. [10, 52, 160]. На основе доминирующих причин выделяются социологические, психологические, педагогические, биологические и комплексные теории неуспеваемости.

6. Мы предположили, что изучение специфики в формировании языковой культуры как системного многоаспектного психологического образования у детей младшего школьного возраста, выполненное методом контрастных групп, позволит определить сущность данного феномена, описать его структурно-содержательные и операциональные характеристики, выявить групповые и индивидуальные различия в проявлениях языковой культуры и ее отдельных компонентов (мыслительного и речевого), показать динамику формирования языковой культуры с 1 по 4 класс, установить взаимосвязь компонентов и операциональных характеристик языковой культуры и успеваемости по языковым дисциплинам как индикатора уровня ее сформированности, а также расширить и конкретизировать результаты по данной проблематике в других областях знаний (педагогических, культурологических, лингвистических).

Таким образом, теоретический обзор позволил выделить и определить основные понятия данного исследования. Вторая часть нашей работы направлена на изложение результатов эмпирического изучения структурно-содержательных и операциональных характеристик языковой культуры у детей младшего школьного возраста, выполненное методом контрастных групп.

## **6.2 Эмпирический анализ языковой культуры как социокультурного многокомпонентного интердетерминистского образования**

*6.2.1 Анализ сущностных и структурно-содержательных характеристик языковой культуры и ее взаимосвязь с успеваемостью*

*6.2.1.1 Особенности социокультурных и медико-психолого-педагогических предпосылок формирования языковой культуры у детей с речевыми нарушениями по результатам биографических методов и анализа продуктов деятельности*

*Изучение медико-психолого-педагогической документации* (анамнестические данные, психолого-педагогические характеристики, личные дела) на 180 детей КГ позволило выяснить, что по данным психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) на момент поступления на пункт коррекционно-педагогической помощи (ПКПП) при массовых детских садах или в логопедические группы детских садов для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) речевые диагнозы детей были представлены следующим образом: ОНР III уровня (по классификации Р.Е. Левиной) отмечалось у 150 (83,3%) детей; ОНР III уровня у ребенка со стертой формой дизартрии – у 13 (7,2%); ФФН (артикуляторно-фонематическая или акустико-фонематическая дислалия) – 14 (7,8%); ОНР II-III уровня – 3 (1,7%).

Каждый из обследуемых детей к моменту выпуска из детского сада по решению ПМПК УО «Витебский государственный городской центр коррекционно-развивающегося обучения и реабилитации» (ВГГЦКРОиР) был направлен на обучение в общеобразовательную школу. Дети поступили в школу со следующими диагнозами: ОНР III уровня,

НВОНР – 45 (25%); ФФН (артикуляторно-фонематическая или акустико-фонематическая дислалия) – 81 (45%); ОНР III уровня у ребенка со стертой формой дизартрии – 2 (1,1%); речь в норме – 52 (28,9%). Как видим 1/3 детей, получивших своевременную логопедическую коррекцию в дошкольный период, поступили в 1-й класс без речевых недостатков.

На момент проведения психодиагностики нами было организовано *логопедическое обследование* детей, которое было дополнено материалами логопедического обследования ВГГЦКРОиР. Логопедические диагнозы 180 учащихся 1-4-х классов представлены следующим образом: ОНР III уровня, НВОНР – 13 (7,2%); смешанная дисграфия – 38 (21,1%); смешанная дисграфия, дизорфография – 27 (15%); дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – 33 (18,3%); задержка в формировании навыков чтения и письма, обусловленная ФФН – 30 (16,7%); задержка в формировании навыков чтения и письма, обусловленная ОНР – 30 (16,7%); дизорфография – 9 (5%).

Анализ *анамнестических данных* детей КГ свидетельствует о наличии воздействия пренатальных вредностей (токсикоз, краснуха, ОРВИ, курение, употребление алкоголя матерью в период беременности) в 72 (40%) случаях; натальных (кесарево сечение, асфиксия, гипоксия плода) – в 14 (7,8%); постнатальных (соматические и инфекционные заболевания, перенесенные ребенком до 1 года) – в 78 (43,3%). В остальных случаях в медицинских картах детей не было отмечено патологий развития.

К моменту обследования в течение 3 лет посещали пункт коррекционно-педагогической помощи при общеобразовательной школе 78 (43,3%) детей, в течение 2 лет – 50 (27,8%), в течение 1 года – 52 (28,9%).

На основе *психолого-педагогических характеристик* у 82 (45,5%) детей отмечались контактность, активность, самостоятельность в выполнении заданий, положительная мотивация учебной деятельности, устойчивость интереса и внимания, достаточный уровень развития памяти и мышления, однако отмечались трудности в реализации связной устной и письменной речи, сложность в решении вербальных задач, неуспешность в усвоении предметов языкового цикла; 98 (54,4%) детей характеризовались неустойчивым интересом и вниманием на занятиях, быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, эмоциональной неустойчивостью, снижением объема запоминания, слабой аналитико-синтетической деятельностью, бедностью активного словаря, использованием в речи неадекватных грамматических форм и заученных формулировок (шаблонность), многочисленными повторениями, возвращением к ранее сказанному, несформированностью связной монологической устной и письменной речи, неспособностью оценивать высказывания других, отрицательной мотивацией учебной деятельности, низкими отметками по предметам языкового цикла.

В *личных делах* и *психолого-педагогических характеристиках* КГ было отражено, что 105 (58,3%) детей имеют полные семьи, 75 (41,7%) – неполные; 93 (51,1%) ребенка имеют брата или сестру, 33 (18,3%) семьи были многодетными (три и более детей в семье); благополучные жилищные условия имели 123 (68,3%) ребенка.

В письменных работах *по русскому и белорусскому языку* у 180 (100%) детей КГ наблюдались в большей или меньшей степени проблемы письменного кодирования, что выражалось в многочисленных орфографических, дисграфических, пунктуационных и других ошибках, смешении русских и белорусских графем, неправильном написании словарных слов, бедности лексико-морфологического состава слов и синтаксических конструкций и др. В работах по письму у 120 (66,7%) детей КГ наблюдались трудности хорошего графического уровня письма («плохой почерк»).

Анализ письменных работ *по математике* нас интересовал с позиции взаимосвязи языковой культуры и успешности в овладении математикой. При решении задач выявлено недостаточное понимание смысла математических операций, сложности анализа условия, обнаружения главного, нахождения отсутствующих данных, подбора мате-

математических понятий. Кроме этого дети КГ затруднялись в составлении алгоритма решения задачи, с трудом решали задачи в косвенной форме по сравнению с задачами, предъявленными в прямой форме, смешивали математические знаки (плюс-минус, больше-меньше) и предлоги (в два раза больше, на два больше) при решении примеров и задач. Данные ошибки в той или иной мере встречались в большинстве тетрадей детей КГ по математике. В письменных пояснениях решения задач были заметны многочисленные случаи нарушения письменного кодирования (орфографические, дисграфические ошибки).

Таким образом, анализ продуктов деятельности и использование биографических методов показывают многообразие биологических, социальных, культурных и речевых факторов в формировании предпосылок языковой культуры у детей КГ. Дети указанной категории отличаются бедностью и неспособностью к развернутому, связному, обобщенному описанию внешнего и внутреннего мира средствами языка, который имеет отражение в их внешней устной и письменной речи.

#### *6.2.1.2 Особенности понимания педагогами сущностных и структурно-содержательных характеристик языковой культуры и ее взаимосвязь с успеваемостью*

Для изучения сущностных и структурно-содержательных характеристик феномена «языковая культура» нами было проведено интервьюирование педагогов. В качестве информантов выступили 83 педагога, из них 51 – учителя начальных классов (УНК) и 32 учителя-дефектолога (УД). Все информанты занимались педагогической деятельностью в соответствии со своей специальностью и имели стаж работы от 5 до 40 лет.

Был составлен примерный список вопросов, подлежащих обсуждению, из них 7 вопросов предполагали однозначный ответ, по 15 вопросам получены от 1 до 5 ответов. Нами велась аудиозапись интервью, затем материалы детально протоколировались. Длительность интервью составила от 8 до 58 минут. По результатам интервью проведен контент-анализ полученных данных (выделенные контент-единицы в Приложении В).

На вопрос «Языковая культура – это ...» «знание языка (языков), употребление (использование) его (их), культура речи, нормы языка» ответили 92,2% УНК и 100% УД. Почти все информанты определяют языковую культуру как соответствие речевых высказываний нормам литературного языка. Высказывания информантов содержат такие характеристики, как «умение выражать свои мысли; владение определенными качествами речи: правильность, ясность, содержательность, владение «культурными» словами, ясность в высказываниях, отсутствие лишних слов, слов-паразитов, бранных слов, нецензурной лексики». Также к характеристикам высокой языковой культуры были отнесены вежливость, эрудиция, грамотность, мастерство как говорящего, так и слушающего. Определяют «языковую культуру» как хорошо организованное и проведенное «языковое общение» 25,5% УНК и 43,8% УД. В ответах отмечается, что языковая культура в качестве обязательного условия предполагает необходимость подбора языковых средств с точки зрения решения конкретных задач в конкретной коммуникативной ситуации. С.И. Ожегов писал, что «высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще и в умении найти точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое, т. е. наиболее выразительное и наиболее уместное, т.е. самое подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное» [201, с. 103]. Понимают «языковую культуру» как «познавательную деятельность, успешное решение поставленных задач, нестандартные решения, умение выходить из проблемных ситуаций, высокий уровень мышления» 13,7% УНК и 21,9% УД. Для ответов этого типа характерно внимание к социально-психологическим особенностям процесса формирования языковой культуры. В некоторых ответах включаются такие понятия, как «мышление, логика изложения, эмоции,



память, интересы, потребности», указывается на их органическую связь, взаимодействие и детерминированность.

«Языковую культуру» как «соблюдение норм поведения, традиций, ритуалов, принятых в обществе» (в том числе и в области национальной белорусской культуры) определяют 25,5% УНК и 34,4% УД. Отмечается, что языковая культура является частью общей культуры человека, включает культуру собственного поведения и культуру взаимоотношений субъектов взаимодействия, проявляющуюся во взаимоуважении между партнерами, в выполнении норм и правил, регламентирующих нормативное взаимодействие, в умении выбрать тактику и стратегию языковой деятельности в соответствии с учетом определенных объективных и субъективных факторов. Причем языковую культуру информанты рассматривают с позиций, обозначенных А.А. Леонтьевым, который писал: «Чтобы полноценно общаться, он (человек) должен, во-первых, уметь правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно выбрать содержание акта общения. Он должен, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-то из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективно» [149, с. 31].

В качестве компонентов языковой культуры выделяют «язык (языки) и их употребление; компоненты языка: лексика, грамматика, фонетика, фонематика, прагматика» 11,8% УНК и 90,6% УД; «литература как артефакт» 9,8% УНК и 21,9% УД; «языковое и неязыковое общение, богатство мимики и жестов» 9,8% УНК и 37,5% УД; «уровень образованности» 13,7% УНК и 31,3% УД, «соблюдение норм, традиций, ритуалов, стереотипов» 11,8% УНК и 31,3% УД. Последнее положение созвучно с позициями Е.С. Сарингуляна, который обосновывает введение в научный аппарат понятия «культурный стереотип» наряду с «культурной нормой», «культурной традицией»: «Понятие культурного стереотипа выражает фиксированность, устойчивую повторяемость и массовость той или иной модели деятельности, в этом смысле любая норма культуры в основе своей является стереотипом ... но в понятии «культурная норма» есть еще один смысловой нюанс, непередаваемый понятием стереотипа, а именно регулятивная направленность стереотипной модели деятельности» [239, с. 102].

«Культуру» как «адекватность человека (внешний вид, манера поведения и общения, быт, общественные отношения)» понимают 33% УНК и 84,4% УД; «использование общекультурного фонда знаний, уровень образованности» – 23,5% и 43,8%; «самосовершенствование, саморазвитие, самоопределение, требовательность к себе, постоянный поиск и самоопределение, готовность учиться» – 9,8% и 25%; «соблюдение норм, традиций, ритуалов» – 41,2% и 46,9%; «артефакты (произведения искусства, памятники архитектуры, музыка, литература и др.)» – 21,6% и 25%.

В том числе к «ценностям культуры» относят «высокий уровень знаний в области устной и письменной речи, знание 2-х и более языков» (35,3% УНК и 43,8% УД), «артефакты» (54,9% и 34,4%), «языковое общение» (15,7% и 37,5%); «соблюдение норм, ритуалов, знание белорусского языка, национальных традиций, праздников и их соблюдение» (23,5% и 46,9%); «личностные характеристики человека» (уважение к людям, родителям, духовность, нравственность, воспитанность) (13,7% и 43,8%). Два последних положения тождественны функциональной (деятельностной, технологической) концепции культуры как «второй природы, созданной человеком» или как «совокупности искусственных материальных и духовных ценностей». «Культура – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе материальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [276, с. 292].

С профессиональной литературой по повышению языковой культуры знакомы 29,4% УНК и 43,8% УД. Были названы пособия по культуре речи (риторике), логопедии, словари С.И. Ожегова, В.И. Даля, орфографический, журналы «Дефектология», «Дэфекталогія», «Логопед в детском саду», «Специальная психология», «Начальная школа», «Пачатковая школа» и др. Многие отметили, что знакомятся со специальной литературой по необходимости: подготовка к семинарам, педсоветам, консультациям или при возникших затруднениях в коррекции недостатков письменной и устной речи своей и воспитанников (орфография, орфоэпия, пунктуация и др.).

Повышают языковую культуру через «чтение художественной литературы, научных изданий, периодики» 90,2% УНК и 93,8% УД, «средства массовой информации, Интернет» – 3,9% и 25%, «общение» – 23,5% и 37,5%, «посещение учреждений культуры (театр, музей, филармония)» – 19,6% и 21,9%, «получение высшего образования (самообразование)» – 17,6% и 62,5%.

В числе категорий учащихся, имеющих низкий уровень языковой культуры были названы «дети из социально опасных семей» (алкоголизм, аморальный образ жизни родителей) 66,7% УНК и 34,4% УД, «дети из семей, не обеспечивающих высокий уровень речевого развития» (мало читают, нет книг, журналов) – 31,4% и 28,1%, «дети, имеющие низкий уровень речевого развития и речевой активности и те, с которыми недостаточно общаются дома» – 45,1% и 50%, «дети слабо образованных родителей» – 29,4% и 34,4%; «дети с особенностями психофизического развития (ОПФР)» – 19,6% и 43,8%.

Связь языковой культуры и успеваемости отметили все информанты, причем наиболее ощутимо влияние языковой культуры на усвоение предметов языкового цикла (русский и белорусский язык и литература, иностранный язык, предмет «Человек и мир»), в последующем – географии, биологии, истории. 64,7% УНК и 81,3% УД отмечают, что учащиеся с низким уровнем языковой культуры испытывают трудности в воспроизведении материала языкового плана, наблюдается бедность словаря, многочисленные повторения, использование заученных формулировок, избыток необоснованных пауз в речи, отсутствие широкого применения адекватных форм коммуникации, ограниченность фразовой речи, трудность в выполнении письменных работ (диктанты) и работ творческого характера (изложения, сочинения). 23,5% УНК и 6,3% УД подчеркивают влияние языковой культуры на усвоение дисциплин языкового и неязыкового цикла (математика, в последующем – физика, химия). Учащимся с низким уровнем языковой культуры трудны письменные записи условия и ответа математической задачи, объяснение полученных результатов, в письменных работах по математике и физике много орфографических ошибок, за которые учителя в соответствии с требованиями, предъявляемые к данному виду работ, должны снижать отметки.

В качестве мер по повышению языковой культуры информанты (72,5% УНК и 75% УД) называют чтение художественной литературы, просмотр отдельных каналов («Культура») и передач на телевидении («О русской словесности», образовательные передачи о животных, о цивилизациях и др.); посещение учреждений культуры (театр, музей, филармония), кружков словесности, чтецов, факультативов (23,5% и 34,4%); постоянное общение с ребенком (33,3% и 35,5%); творческие задания на уроках и во внеурочное время (сочинения, изложения, рефераты, исследовательские проекты) (15,7% и 21,9%). Учителями отмечен факт того, что творческие самостоятельные работы – сочинения сейчас выполняются достаточно редко, дети не знают алгоритм его написания, не имеют практического опыта в данном виде работ, пользуются многочисленными «шпаргалками сочинений», что не способствует формированию грамотной письменной речи.

К факторам, влияющим на формирование языковой культуры, отнесены: «учащиеся класса, школы» 45,1% УНК и 96,9% УД; «семья, другие родственники» – 98%

УНК и 96,9% УД; «улица, общественные места, другие люди» – 29,4% и 34,4%, «СМИ (телевидение, радиовещание), Интернет, наличие библиотек, учреждений культуры» – 27,5% и 9,4%. Показательным является факт, что 7,8% УНК и 53,1% УД фактором, позитивно влияющим на языковую культуру учащихся, назвали самого учителя. Было отмечено, что учитель является транслятором культуры, от его речи, поведения, общения и общего уровня культуры зависит формирование языковой личности учащихся. Информанты заметили также, что телевидение, радиовещание, Интернет только препятствует детям в усвоении норм, стандартов, правил языкового поведения и общения. Для большинства городских и особенно сельских учащихся единственным средством знакомства с нормативным языком, языковым поведением остается телевидение, где очень мало передач и программ, позитивно развивающих языковую культуру.

Многие факторы, названные УНК и УД, созвучны с приведенными в литературе факторами, способствующими скорейшему развитию речи: 1) высокое социальное положение родителей; 2) наличие братьев и сестер; 3) женский пол; 4) наличие общества сверстников; 5) наличие в окружении ребенка лиц, имеющих правильную литературную речь; 6) специально приспособленная к ребенку речь взрослых (внятная, отчетливая, слегка замедленная – «детско-направленная речь»); 6) благоприятная эмоциональная поддержка взрослыми самостоятельных речевых проявлений ребенка; 7) постоянное общение с ребенком; 8) его речевая активность; 9) целенаправленное развитие речи в семье; 10) образовательный и социокультурный потенциал родителей; 11) посещение детского сада [14, 139, 158, 169, 206, 207, 225, 256]. Условиями, замедляющими речевое развитие, считаются: 1) низкое социальное положение; 2) более раннее развитие опорно-двигательного аппарата; 3) многодетность семьи; 4) наличие речевых патологий у взрослых; 5) задержка умственного развития ребенка; 6) наличие диалектов; 7) культурная депривация [14, 125, 130, 143, 158, 206, 207, 213, 264, 301, 302].

Утвердительно ответили на вопрос о различии в языковой культуре городского и сельского учащегося 78,4% УНК и 75% УД. У городского учащегося более высокие возможности к языковой реализации (СМИ, Интернет, кружки, факультативы) считают 45,1% УНК и 12,5% УД; у сельского учащегося имеется ситуация билингвизма (37,3% УНК и 34,4% УД); у городского – более высокий образовательный и культурный уровень родителей (33,3% УНК и 59,4% УД).

Отрицательно ответили на вопрос о влиянии на языковую культуру материального благосостояния 35,3% УНК и 43,8% УД, поясняя, что при высоком достатке можно увидеть низкий уровень общей и языковой культуры, при малом – высокий уровень культуры общения и поведения (15,7% УНК и 28,1% УД). Зачастую семьи с «высоким» материальным положением имеют возможность приобрести компьютер, другую технику, подключить Интернет, позволить себе поездки за рубеж, возможность познакомиться с миром, другими культурами (56,9% УНК и 34,4% УД).

По мнению информантов, *хороший ученик* – тот «кто умеет слушать, понимать и использовать все это в процессе обучения, старательный, активный, исполнительный, хочет все знать» (41,2% УНК и 59,4% УД); «с высокой мотивацией, хочет учиться» (21,6% УНК и 28,1% УД); «хороший человек, порядочный, правдивый, отзывчивый, добрый, готовый прийти на помощь» (21,6% УНК и 18,8% УД); «с высокой общей и языковой культурой» (15,7% УНК и 18,8% УД). Интересным является тот факт, что только информанты с педагогическим стажем более 10 лет утверждают, что «хороший ученик – это любой ученик», а «плохих учеников нет, есть плохие учителя». «Плохих» учеников характеризует отсутствие интереса и (или) негативное отношение к учебе (29,4% УНК и 28,1% УД), «плохие человеческие качества: плохой друг, не порядочный, подлый, лжец» (17,6% УНК и 15,6% УД), «лень» (13,7% УНК и 9,4% УД), «недисциплинированность» (13,7% УНК и 18,8% УД).

Сходные данные на видение данной проблемы (хороший-плохой ученик) получены и в исследовании М.В. Сафроновой [240]. По мнению наших информантов, *хороший учитель* – это «*профессионал, знающий свой предмет, имеющий высокую квалификацию, образованный*» (78,4% УНК и 43,8% УД), «*готовый к самосовершенствованию и саморазвитию*» (19,6% УНК и 28,1% УД); «*любящий детей, свою работу и преподаваемый предмет*» (76,5% УНК и 75% УД); «*обладающий высокой общей и языковой культурой*» (31,4% УНК и 15,6% УД) и «*высокими человеческими качествами: порядочность, честность, отзывчивость, доброта, готовность прийти на помощь*» (68,6% УНК и 31,3% УД). Для хорошего учителя, по мнению одного нашего информанта, «*самый главный человек на свете – это тот, кто перед тобой. Полюбите его, найдите положительные качества в нем и держайте!*» (из протокола В.П.) Кроме традиционно обратных качеств, применительно к «*плохому учителю*» были названы – «*случайный человек в профессии*» (3,9% УНК и 31,3% УД).

Таким образом, информанты понимают языковую культуру как способность к реализации и актуализации языка, интердетерминированную культурным, социальным окружением. Эта способность осуществляется в соответствии с нормами и правилами использования языка, ценностными ориентациями общества. К компонентам языковой культуры УД традиционно относят элементы (лексика, фонетика, грамматика, фонематика, семантика) и формы речи (устная, письменная), что связано с реализацией коррекционно-педагогической работы в рамках профессиональной деятельности. УНК в качестве основных компонентов языковой культуры называют общение, нормы, стандарты, стереотипы поведения. По мнению учителей обеих групп, современное состояние языковой культуры учащихся характеризуется как низкое. Для детей характерно слабое пользование языком для связного, последовательного описания предметов и явлений окружающей действительности, собственных переживаний и размышлений, что ограничивает их возможности в понимании, обобщении и осмыслении происходящего. Результатом низкого пользования языком выступает успеваемость, т.е. успеваемость по языковым дисциплинам является индикатором сформированности языковой культуры в учебной деятельности. Оценочные суждения информантов о языковой культуре, ее сущностных, содержательных и операциональных характеристиках позволили конкретизировать психологическую дефиницию языковой культуры, структурировать ее содержание и реальное наполнение, помогли в отборе психодиагностического инструментария исследования [15–А].

#### 6.2.1.3 Особенности понимания педагогами причин и факторов низкой успеваемости детей младшего школьного возраста

Результаты учебной деятельности учащихся в аспекте оценочно-отметочного эквивалента проявляются в успеваемости. Мы составили список 12 самых частотных причин низкой успеваемости на основе анализа психолого-педагогической литературы [43, 52, 62, 87, 122, 159, 160, 260, 9–А] и использовали для уточнения ранговой значимости причин низкой успеваемости метод экспертных оценок.

*Экспертные оценки* – основанные на суждениях специалистов количественные или балльные оценки процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению. Экспертами выступили 330 учителей, из них 180 – учителя начальных классов (УНК) и 150 учителя-дефектологи (УД). Сводные результаты ранжирования причин и факторов низкой успеваемости представлены в Приложении Г. Результаты процедуры ранжирования позволили выявить причины низкой успеваемости детей младшего школьного возраста (ДМШВ) с точки зрения видения проблемы УНК (рисунок 2.1).

В качестве первой, главной причины, были названы низкий уровень мотивации (23,3%), мышления (21,7%), недостаточный контроль со стороны семьи (16,7%), низкий

уровень самоорганизации и работоспособности (12,2%), слабое здоровье (7,8%). Второй причиной по силе влияния на успеваемость учителя называют: недостаточный контроль со стороны семьи (16,7%), низкий уровень развития внимания (15%), мотивации (13,9%), памяти (12,2%), самоорганизации (10,6%).

УД называют следующие причины низкой успеваемости ДМШВ: 1-й ранг – низкий уровень мышления (24%), мотивации (23,3%), контроль со стороны семьи (13,3%), слабое здоровье (8,7%). 2-й ранг: мотивация (17,3%), память (16,7%), мышление (15,3%), внимание со стороны семьи (8,7%) (рисунок 2.2).

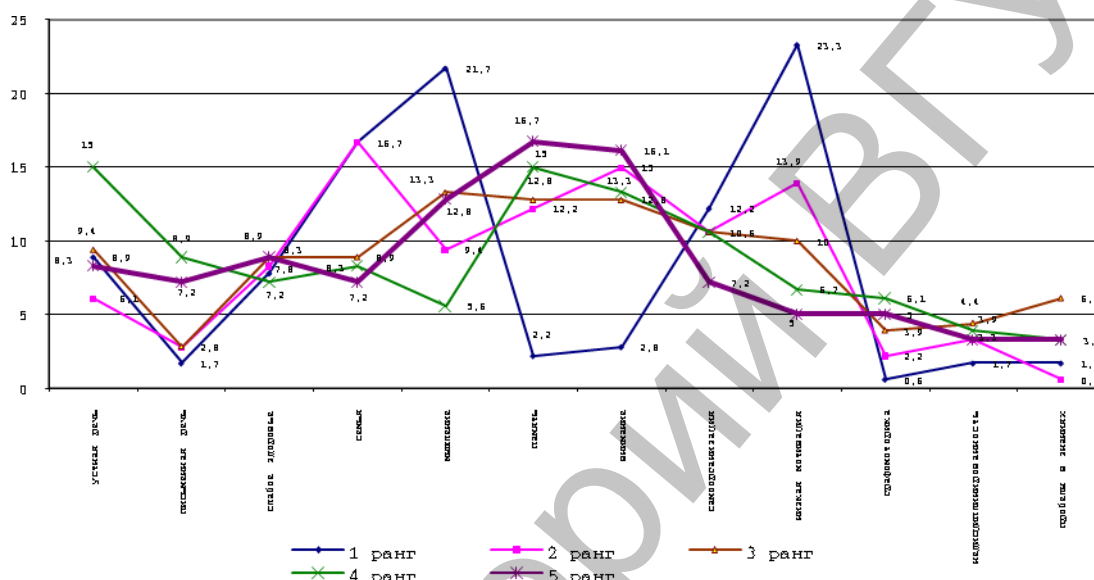


Рисунок 2.1 – Результаты ранжирования УНК причин низкой успеваемости ДМШВ (%)

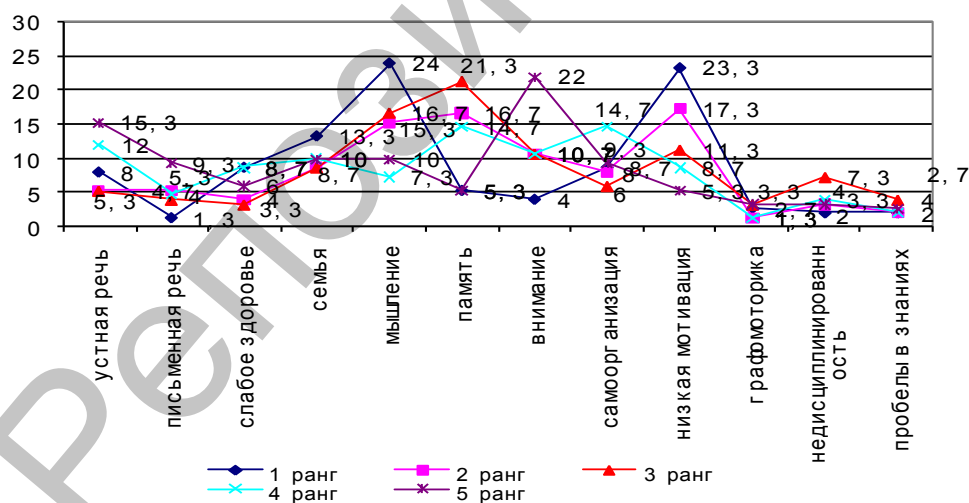


Рисунок 2.2 – Результаты ранжирования УД причин низкой успеваемости ДМШВ (%)

Мнения УНК на низкую успеваемость детей младшего школьного возраста с нарушениями речи (ДМШВНР) распределились следующим образом: 1-е место – устная

речь (45%), мышление (17,8%), слабое здоровье (9,4%), недостаточное внимание семьи (8,9%), низкая мотивация (6,1%) (рисунок 2.3).

Второй по силе влияния на успеваемость причиной были названы письменная (28,3%) и устная речь (15%), память (11,1%), слабое здоровье (11,7%). Ранжирование причин низкой успеваемости ДМШВНР, выполненное УД, показало, что 1-е ранговое место имеют следующие причины: устная речь (47,3%), мышление (16,7%), недостаточное внимание со стороны семьи (7,3%), письменная речь (6,7%), слабое здоровье (6%) (рисунок 2.4).

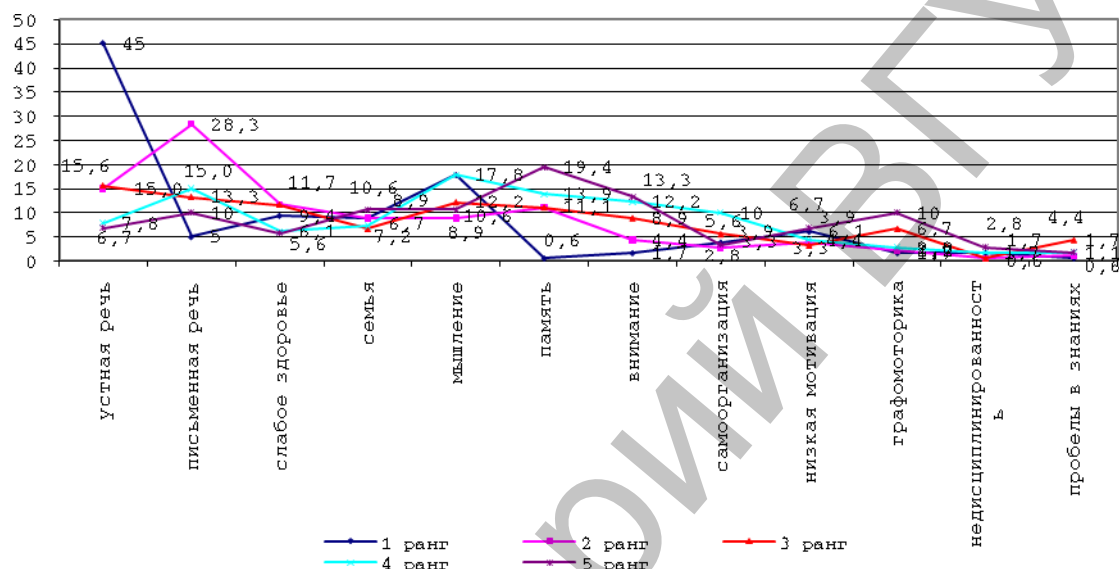


Рисунок 2.3 – Результаты ранжирования УНК причин низкой успеваемости ДМШВНР (%)

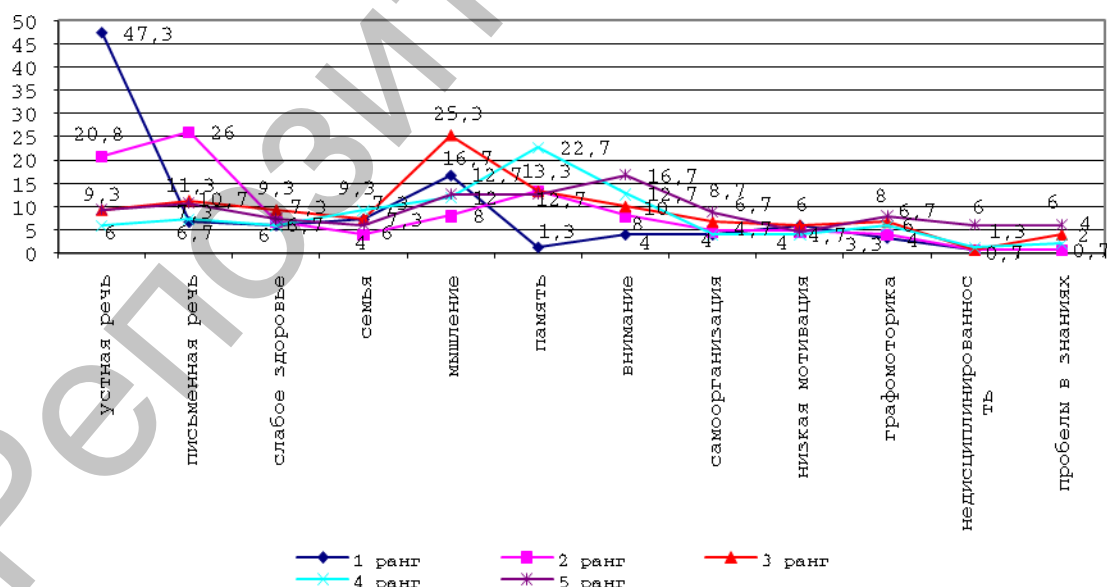


Рисунок 2.4 – Результаты ранжирования УД причин низкой успеваемости ДМШВНР (%)

На 2-м ранговом месте представлены следующие причины: письменная (26%), устная речь (20,7%), память (13,3%), внимание (8%), мышление (8%). На третьем месте –

мышление (25,3%), память (13,3%), внимание (10%), письменная речь (11,3%), слабое здоровье (9,3%).

Корреляционный анализ причин низкой успеваемости ДМШВНР выявил следующие тенденции (Приложение Е). Так, по результатам ранжирования УД причин низкой успеваемости ДМШВНР выявились следующие корреляционные связи: 1) *недоразвитие устной речи* умеренно связано с письменной ( $r=0,41$ ), слабо и отрицательно с низкой мотивацией ( $r=-0,27$ ), работоспособностью ( $r=-0,21$ ) при  $p \leq 0,01$ , мышлением ( $r=-0,21$ ), памятью ( $r=-0,16$ ), вниманием ( $r=-0,19$ ) при  $p \leq 0,05$ ; 2) *низкий уровень мышления* умеренно положительно связан с недостаточностью памяти ( $r=0,58$ ), внимания ( $r=0,36$ ) при  $p \leq 0,01$ .

Взаимосвязи между показателями низкой успеваемости ДМШВНР по мнению УНК по результатам ранжирования следующие: 1) *недоразвитие устной речи* положительно связано с низкими показателями письменной речи ( $r=0,34$ ), отрицательно – мотивации ( $r=-0,34$ ), работоспособности ( $r=-0,25$ ) при  $p \leq 0,01$ , внимания со стороны семьи ( $r=-0,17$ ,  $p \leq 0,05$ ); 2) *низкий уровень мышления* связан положительно с недоразвитием памяти ( $r=0,58$ ), внимания ( $r=0,30$ ) и отрицательно – со слабым здоровьем ( $r=-0,17$ ) при  $p \leq 0,01$ , недостаточным вниманием семьи ( $r=-0,38$ ), низкими показателями работоспособности ( $r=-0,20$ ), мотивации ( $r=-0,17$ ) при  $p \leq 0,05$ .

В приложении Е показаны взаимосвязи между причинами низкой успеваемости ДМШВ. По мнению УД: *низкий уровень мышления* положительно коррелирует с показателями низкого уровня памяти ( $r=0,57$ ), внимания ( $r=0,42$ ) при  $p \leq 0,01$  и отрицательно – с низкой работоспособностью ( $r=-0,17$ ) при  $p \leq 0,05$ , мотивацией ( $r=-0,23$ ), дисциплинированностью ( $r=-0,20$ ) при  $p \leq 0,01$ .

Взаимосвязи между причинами низкой успеваемости ДМШВ по мнению УНК следующие: 1) *низкий уровень мышления* положительно связан с показателями низкого уровня памяти ( $r=0,51$ ), внимания ( $r=0,30$ ), письма ( $r=0,15$ ) при  $p \leq 0,01$ ; отрицательно – с недостаточностью внимания семьи ( $r=-0,35$ ), мотивации ( $r=-0,35$ ), дисциплинированности ( $r=-0,37$ ), работоспособности ( $r=-0,21$ ) при  $p \leq 0,01$ ; 2) *недоразвитие памяти* положительно коррелирует с недоразвитием внимания ( $r=0,37$ ,  $p \leq 0,01$ ), устной и письменной речи ( $r=0,17$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Анализ ранжирования причин низкой успеваемости ДМШВНР по мнению УНК и УД, показал, что самыми значимыми причинами, вызывающими последующую низкую успеваемость, являются: низкий уровень развития устной и письменной речи, мышления, памяти, недостаточное внимание и контроль за учащимися со стороны семьи, слабое здоровье, несформированность учебной мотивации. По мнению учителей ДМШВНР будут иметь проблемы с устной и письменной речью, для них же характерны низкий уровень мышления, памяти и внимания, однако это не обязательно отразится на их учебной мотивации и работоспособности. Среди причин низкой успеваемости ДМШВ чаще других были названы: недоразвитие мышления, школьной мотивации, недостаточное внимание и контроль со стороны семьи, низкая самоорганизация и работоспособность. ДМШВ, которые имеют высокие показатели мышления, будут внимательными и хорошо запоминающими учебный материал, с высоким уровнем письменной речи, хотя при этом возможно недостаточно мотивированными, работоспособными, контролируемые со стороны семьи. Также в обеих группах детей по мере увеличении показателей мышления значительно растут показатели памяти и умеренно – внимания на учебных занятиях.

#### 6.2.2 Изучение мыслительного и речевого компонентов языковой культуры детей младшего школьного возраста

#### 6.2.2.1 Особенности мыслительного компонента языковой культуры детей младшего школьного возраста

Анализируя сформированность обобщения как мыслительного компонента у младших школьников, мы опирались на работы Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Ф. Говорковой, А.Р. Лурия и др. [56, 65, 80, 156, 166, 168]. Согласно данным публикациям, в норме наблюдается закономерная замена мышления допонятийного, где компонентами служат конкретные образы, мышлением понятийным (абстрактным), где компонентами представлены уже понятия и применяются формальные операции. Однако вторая стадия приходит на смену первой не сразу, а постепенно, через ряд промежуточных этапов. Целью нашего исследования более всего соответствует изучение второго этапа (4-6 лет), когда дети используют элементы объективного сходства (парное сходство) и третьего (7-10 лет), когда дети могут объединить предметы по сходству, осознать, а затем и назвать признаки, характеризующие группу [72].

Как и в работах А.Р. Лурия, при выполнении методики «Сравнение понятий» нами было получено 3 типа ответов у испытуемых [166]. Так, учащиеся с *первым типом* наглядно выделяли различные признаки обоих объектов или сближали их в единой наглядной ситуации. Например, при сравнении автомобиля и поезда дети давали следующие ответы: «На обоих ездят», «Есть колеса, есть крыша», «Есть стекло», «Везут людей и ездят по дороге, поезд по рельсам», «У автомобиля пассажиры и в поезде пассажиры». Встречались ответы, указывающие на возможное наглядное взаимодействие («Стул можно приставить к столу», «Автомобилю за поездом не угнаться»), выделялись чисто внешние или функциональные обобщенные признаки («У стола 4 ножки и у стула 4 ножки», «На автомобиле можно ехать и на поезде можно ехать», «Земля круглая и Солнце круглое», «Чтение и математика, их в школе проходим»).

Учащиеся со *вторым типом* ответов указывали не на сходство, а на явное различие между понятиями. Например, «Автомобиль едет по дороге, а поезд по рельсам», «На стуле сидят, на стол тарелки ставят», «Летом солнце светит, а зимой снег идет», «Летом жарко, а зимой холодно», «На чтении читаем, на математике задачи решаем», «Метр длинный, а сантиметр короткий» и т.д.

При *третьем типе* ответов учащиеся оба объекта вводили в определенную категорию (класс). В таких ответах слово «общее» понималось как отнесение к определенной категории, классу, дети абстрагировались от наглядных признаков, осуществляли вербально-логическую переработку информации, подбирали обобщающее понятие. Например, «Автомобиль и поезд – средство передвижения», «... – транспорт», «Пушкин и Лермонтов – писатели», «Плюс и минус – математические знаки» и т.д.

Первые два типа мы отнесли к допонятийным обобщениям, последний – к понятийным обобщениям. В ответах детей обеих групп встретились и семантически неточные понятия. Например: «Метр и сантиметр – это числа», «Метр и сантиметр – знаки», «Лето и зима – месяцы», «Торф и уголь – удобрения» и др. В ОГ таких ответов 5% случаев, в КГ – 0,5%.

Результаты сравнения 10 пар понятий показали, что у школьников ОГ в 63,5% случаев наблюдалось категориальное (понятийное) обобщение, основанное на абстрагировании от наглядного взаимодействия объектов и введении их в иерархию одной категории (в КГ – 24% случаев). У школьников КГ чаще наблюдались обобщения, основанные на внешнем или функциональном уровне (48% случаев), а в ОГ – 18% соответственно. Дети КГ в среднем в определенную общую отвлеченную категорию ввели  $4,48 \pm 2,07$  понятия, ОГ –  $6,77 \pm 2,02$  (при  $p \leq 0,01$ ) (таблица 2.1).



Таблица 2.1 – Соотношение допонятийного и понятийного типов обобщения по двум сериям опытов в ОГ и КГ (в %)

Серии опытов	Понятийный тип		Допонятийный тип		Отказ в выполнении		Семантически неточные	
	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ
Сравнение понятий	63,5	24	18	48,5	13,5	27	5	0,5
Определение понятия	32,2	13,3	57,5	67	8,6	13,4	1,7	6,4

Для учащихся обеих групп практически не вызвало затруднение подбор обобщающего слова к парам «Пушкин – Лермонтов», «чтение – математика». Наименьшие затруднения в ОГ вызвала пара понятий «точка – запятая». Все дети ОГ ввели эти два понятия в родовое отношение «знаки препинания», однако у учащихся КГ это понятие вызвало затруднение, только 21% ответов был основан на категориальном (понятийном) обобщении. Варианты допонятийных обобщений в КГ были следующими: *«они пишутся в русском и белорусском языке», «ставить надо в словах», «точка – это где заканчивается предложение, а запятая – там сказал слово и дальше», «точка – это конец предложения, а запятая – еще писать», «точка кругленькая, а запятая еще с палочкой»* и т.д. В КГ чаще встречался отказ в выполнении задания при сравнении этой пары понятий (43% случаев).

Самой сложной для сравнения была пара «Солнце – Земля» в КГ. Чаще всего наблюдался отказ от ответа, из допонятийных обобщений наблюдались следующие: *«воздух», «солнце круглое и земля круглая», «они круглые», «солнце горячее, а земля холодная», «по земле люди ходят, живут, а солнце светит и греет»* и т.д. Трудность в КГ вызвала десятая пара понятий «метр-сантиметр». В половине случаев наблюдался отказ в подборе обобщающего понятия или подмена понятийных обобщений допонятийными (*«у них есть ...мерить», «метр больше, чем сантиметр», «это вещи», «метр и сантиметр в задаче пишутся»* и т.д. Только для КГ вызвало трудность сравнение второй пары понятий «лето – зима». Учащиеся ОГ практически безошибочно ввели эти понятия в категорию «времена года», в то время как в КГ наблюдалось большое количество допонятийных обобщений, описывающих сезонные изменения в природе, основанные на противопоставлении лета и зимы (*«зимой идет снег, а летом цветут цветы», «летом солнце светит, а иногда зимой», «летом тепло, а зимой холодно», «идет дождь»*). Понимая значение каждого из двух предъявленных слов, дети с КГ с трудом абстрагировались от каждого слова в отдельности, вводили их в систему категориальных понятий. Учащиеся КГ не смогли сравнить сложные пары (Солнце – Земля, торф – уголь, метр – сантиметр), что связано с трудностью актуализации связей и отношений, стоящих за словами, выбор из всех связей самых значимых, существенных, отсутствие подобных связей препятствует созданию «категориальных», «понятийных» обобщений. Нами получены следующие показатели успешности выполнения методики «Сравнение понятий»: I «низкий» – 12,5% в ОГ и 50,0% в КГ, II «средний» уровень – 50,0% и 44,4 % III «высокий» уровень – 37,5% в ОГ и 5,6% в КГ (рисунок 2.5).

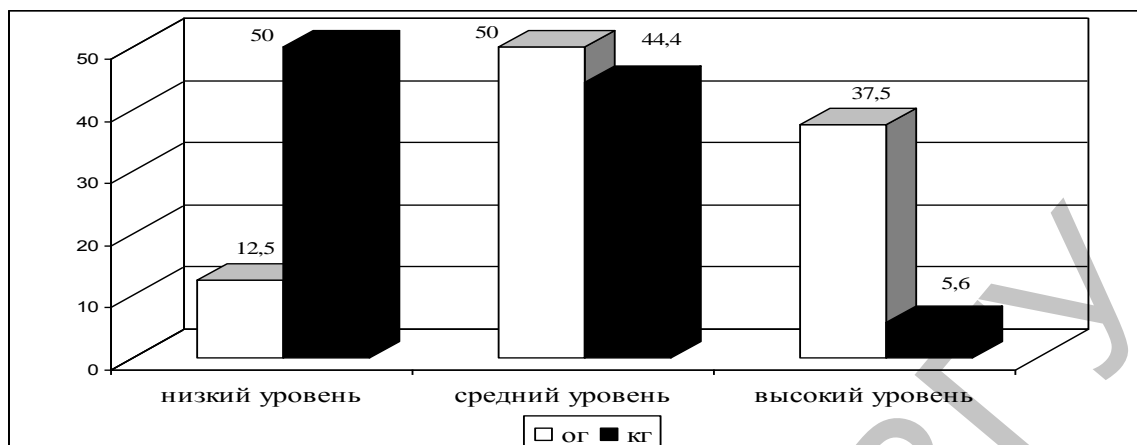


Рисунок 2.5 – Результаты выполнения методики «Сравнение понятий» в ОГ и КГ (%)

Дети КГ демонстрируют в основном средний и низкий уровни выполнения пробы; сравнение двух пар слов актуализирует у детей КГ наглядные, ситуационные, малозначимые, несущественные связи или функциональные признаки.

Результаты методики «*Определение понятия*» представляли интерес с точки зрения того, как младшие школьники будут формулировать последующее высказывание: по правилам синтагматики или парадигматики. Мы опирались на идеи Т.В. Ахутиной А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Р. Якобсона о том, что в процессе порождения речи участвуют синтагматические и парадигматические речевые операции [148, 149, 168, 311]. Из представленных в эмпирическом исследовании ответов выделились 3 типа детских определений [168].

*При первом типе* ответов учащиеся давали определения, основываясь на наглядно-ситуационных связях с указанием на функциональное назначение предмета. Приводим самые характерные из них: «зонтик – под ним прячутся от дождя», «гвоздь – его забивают в доски», «подушка – на ней ночью спят», «микроскоп – в нем видны микробы», «микроскоп – все увеличивает», «велосипед – на нем человек ездит», «велосипед – два колеса, руль, на нем катаются», «нож – им режут», «меч – им дерутся», «лезвие – им режут», «письмо – в нем пишут», «шапка – ее носят на голове», «мех – его носят», «мех – который в дубленке» и т.д. Данный вид определений представлял синтагматические высказывания, появляющиеся в онтогенезе детской речи в более раннем возрасте [70, 125, 140]. Такие определения были обозначены нами как допонятийные обобщения.

*Второй тип ответов* был выражен категориальными, понятийными обобщениями, посредством которых дети вводили слово-предмет в определенные родовые отношения. Эти определения являлись парадигматическими высказываниями, которые, по мнению многочисленных авторов, являются главенствующими в младшем школьном возрасте, постепенно вытесняя синтагматические [125, 166, 165, 259]. Вот некоторые из них: «шапка – это головной убор», «алмаз – драгоценный камень», «подушка – постельная принадлежность», «герой – человек, который совершил какой-то подвиг», «велосипед – вид транспорта» и т.д. Определения второго типа мы обозначили как понятийные обобщения.

*Третий тип ответов* был представлен семантически неточными определениями и касался слов с абстрактным значением. Учащиеся не знали точное значение этих слов и давали определения либо по фонетическому подобию («басня – это башня», «басня – это байка»), либо недостаточно точно («басня – это смешная частушка», «басня – это сказка», «басня – это песенка», «басня – поговорка», «басня – высокий дом» (имела ввиду башню), «алмаз – это золото», «алмаз – цветок», «микроскоп – телевизор»,

«микроскоп – телескоп»). Семантически неточные высказывания касались предъявленных слов: *неприятность, микроскоп, басня, алмаз*. Данный вид определений мы обозначили как «семантически неточные». Приводим данные представленности различных определений в ОГ и КГ (таблица 2.1).

Так, учащиеся КГ чаще давали определение, опираясь на наглядно-ситуационные связи, отражали наглядные признаки или функциональное назначение предметов (67% в КГ и 57,5% в ОГ). Понятийный тип обобщения, введение предмета в известную систему категорий в ОГ наблюдался в 32,2% случаев, у детей КГ – в 13,3%. Семантически неточные значения у детей КГ – 6,4% случаев, в ОГ – 1,7%. Часто наблюдался отказ в выполнении задания при возникших затруднениях (слова – *неприятность, чепуха, герой, басня, нитроглицерин, микроскоп*). Невозможность сформулировать значение слов у школьников КГ наблюдалась в 13,4% случаев, в ОГ – 8,6%.

Нами получены следующие показатели успешности выполнения методики: I «низкий» – 19,2% в ОГ и 51,7% в КГ, II «средний» уровень – 45,8% и 40,6%, III «высокий» уровень – 35,0% и 7,8% (рисунок 2.6). Дети КГ в определенную общую отвлеченную категорию ввели  $4,58 \pm 2,95$  понятий, ОГ –  $7,53 \pm 3,44$  (при  $p \leq 0,01$ ).

Следует отметить, что данная методика вызвала трудность выполнения ее для обеих групп, однако дети в ОГ справились с ней значительно лучше («средний» и «высокий» уровни), чем в КГ («низкий» и «средний»). Результаты показывают, что возможность дать определение через категориальное, понятийное обобщение представляет большую трудность для детей КГ как для слов с конкретным значением, так и для абстрактных понятий.

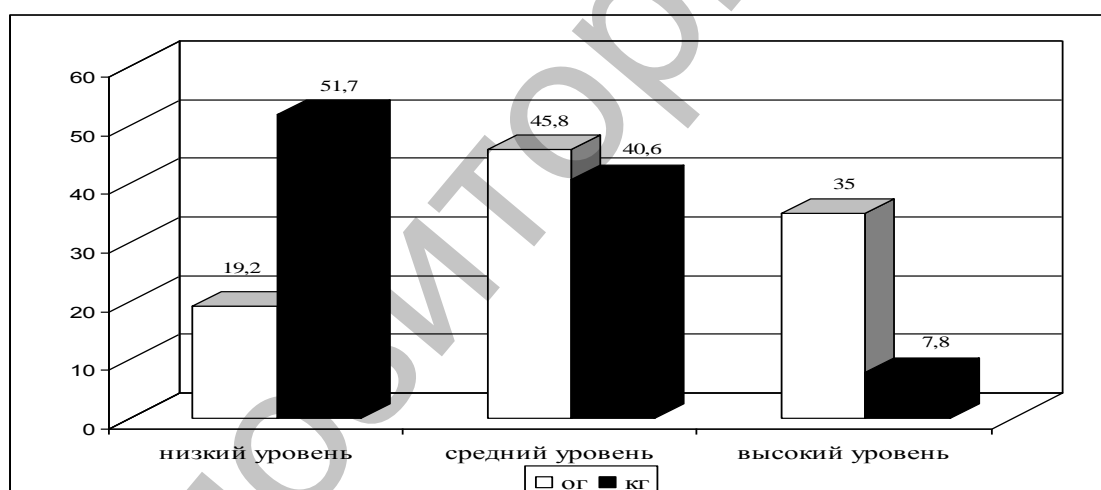


Рисунок 2.6 – Результаты выполнения методики «Определение понятия» в ОГ и КГ (%)

Результаты исследования по третьей методике «Четвертый лишний» показали разные качественные типы его выполнения младшими школьниками и дополнили результаты предыдущих методик. Как и в исследовании Т.В. Егоровой, мы выделили три типа выполнения задания [91]. При *первом типе* выполнения учащиеся верно выделяли «лишний» предмет, без называния обобщающих понятий; при *втором типе* верно выделяли «лишний» с подбором одного (двух) обобщающих понятий и объяснением своего выбора; при *третьем типе* – «четвертый лишний» не выделяли (отказ в выполнении, либо неверный выбор). Все три типа выполнения встретились в разных группах испытуемых. Вот характерные действия при *первом типе* выполнения.

Владик Я., 8 лет, КГ. При выполнении 10 задания методики (выделения «лишнего» из группы «часы, очки, весы, градусник») быстро выделил «4-й лишний». Из прото-

кола обследования: «Очки не подходят. Они лишние. – Почему ты так решил? – Не знаю, просто они сюда не подходят. – Как ты назовешь все остальные предметы? – ... Не знаю».

Дима О., 9 лет, КГ. При выполнении 3 задания (выделение «лишнего» из группы «телефон, балалайка, магнитофон, письмо» долго изучал картинку, потом показал на письмо. Из протокола: «Письмо не подходит. – Почему ты так решил? – ... Все остальное не письма. – Что же все остальное? – ... Ну, дома все это есть, кроме гитары, можно включать и слушать».

Учащиеся со вторым типом обобщения практически сразу находили неподходящий предмет, но объяснение своего выбора выполняли либо на допонятийном уровне через описание наглядных или функциональных свойств, либо через родовую категорию на понятийном уровне. Покажем на примере:

Вася В., 9 лет, ОГ. При выполнении 9 задания (выделения «лишнего» из группы «гусь, стол, молоток, очки» «с места» выделил гуся как неподходящую картинку. При объяснении из протокола: «Гусь не подходит. Он «лишний». – Почему ты так решил? Гусь летает, а все остальные нет. Остальные – предметы. – А гусь не предмет? ... Неуверенно пожимает плечами». В ходе выполнения задания 13 («катушка с нитками, трубка для курения, ножницы, наперсток») показывает сформированность обобщений более высокого уровня. Из протокола: «Лишняя – трубка. Она не подходит. Остальное – для шитья, а трубка, чтобы курить».

При третьем типе выполнения учащиеся не находили «4-й лишний», либо называли его ошибочно, неверно подметив существенный признак объединения в одну группу. Затруднения среди детей обеих групп вызывало выполнение задания 11 (выделение топора из группы деревообрабатывающих предметов), 14 (выделение катушки для ниток из группы «одежда»). Например: Ира В., 8 лет, ОГ. Выполняя задание 14 (катушка, пуговица, крючок для одежды, пряжка), «лишним» предметом называет пряжку. При объяснении выбора формулирует: «А крючок и пуговицу можно пришить». При выполнении задания ребенок проанализировал существенные особенности только 3 предъявленных предметов (опускает катушку).

Рассмотрим количественные показатели результатов этой серии с учетом трех выделенных критериев. Верное выполнение всех 14 заданий каждым ребенком предполагало воспроизведение 28 родовых понятий. Так, по первому критерию «выделение лишнего» были получены 76,2% верных ответов у детей КГ и 83,3% случаев – в ОГ. По второму критерию – объединение в одну группу с подбором обобщающего понятия у детей с речевыми нарушениями наблюдалось 19% ответов, в ОГ – 36,5% случаев, что почти в 2 раза больше. По третьему критерию («объяснение своего выбора») обе группы имеют почти равные показатели (КГ – 15%, ОГ – 20%). Низкие результаты показывают, что сформулировать свой выбор сложносочиненным или сложноподчиненным предложением дети младшего школьного возраста затрудняются, даже если выбор сделан верно, кроме того, возможность последующей вербализации обусловлена предшествующим верным выполнением двух этапов задания (таблица 2.2).

Таблица 2.2 – Результаты выполнения методики «Четвертый лишний» по каждому из критериев в ОГ и КГ

Категории детей	Фактическое количество успешности выполнения (по каждому из трех критериев в %)		
	Исключение «лишнего»	Объединение (с подбором обобщающего понятия)	Объяснение выбора
ОГ	83,3	36,5	20
КГ	76,2	19	15

При верном выполнении всех 14 заданий испытуемый набирал 21 балл. В КГ средний балл выполнения заданий методики составил  $11,11 \pm 2,28$  баллов, в ОГ –  $12,65 \pm 2,98$  ( $p \leq 0,01$ ). Нами получены следующие показатели успешности выполнения: I «низкий» – 25,0% в ОГ и 27,2% в КГ, II «средний» уровень – 38,3% и 62,2%, III «высокий» уровень – 36,7% в ОГ и 10,6% в КГ (рисунок 2.7).

Полученные результаты свидетельствуют о значительном снижении продуктивности обобщения у детей КГ, несоответствии между практическим умением группировать объекты по родовой принадлежности и актуальным запасом родовых понятий, возможностью вербализации их, расхождением импрессивного и экспрессивного предметного словаря.

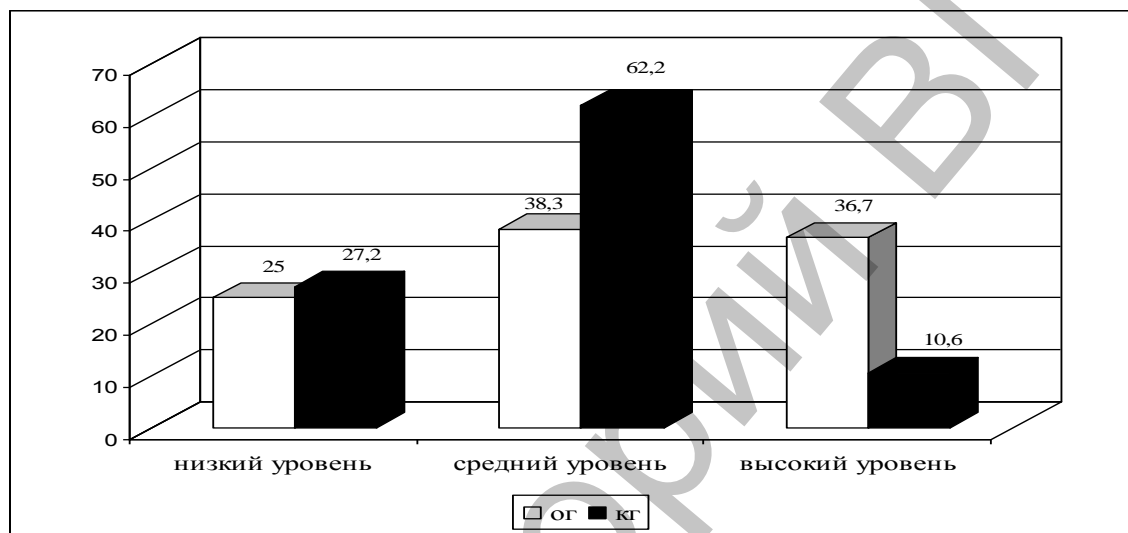


Рисунок 2.7 – Результаты выполнения методики «Четвертый лишний» в ОГ и КГ (%)

Методику «Противоположности» А.Р. Лурия обозначил как «опыт с нахождением противоположного значения». С помощью заданного вербального материала исследуются логические операции испытуемого: способности его отвлеченного мышления, а также целенаправленность, избирательность речемыслительных связей и способность сохранения заданного антонимического отношения [168]. К числу языковых признаков антонимии будет относиться и контрастирующая ассоциативная связь, обуславливающая при назывании одного члена антонимической пары возникновение представления о другом. В ходе выполнения были исследованы пары слов, связанные определенными антонимическими отношениями, и варианты, когда такие отношения не возникают.

При интерпретации результатов мы опирались на выделенные И.Т. Власенко два типа письменных ответов: 1 тип – правильное слово – антоним находилось сразу без перебора слов; 2 тип – правильное слово – антоним находилось через перебор альтернативных слов [51]. Так, в КГ правильное слово находилось сразу в 90% случаев (через перебор альтернативных слов – в 10% случаев). В ОГ поиск противоположного значения носил дифференцированный характер без застревания на тех или других альтернативах и составил 98% правильно найденных слов сразу. Учащиеся КГ чаще застревают на этапах семантического и грамматического поиска слов (КГ –  $4,12 \pm 1,34$  антонимов, ОГ –  $5,0 \pm 1,0$  при  $p \leq 0,01$ ). Успешность выполнения составила: I «низкий» – 7,5% в ОГ и 30% в КГ, II «средний» уровень – 44,2% и 53,3%, III «высокий» уровень – 48,3% в ОГ и 16,7% в КГ (рисунок 2.8).

Для установления качественно-специфических особенностей речемыслительных операций у учащихся двух групп нами были дополнительно исследованы только ошибочно выбранные альтернативные слова, как и в опытах И.Т. Власенко [51, с. 158].

Все ошибочно выбранные слова были условно разделены по уровню большего или меньшего приближения антонимического значения к значению слова-стимула. Так, к *первому* типу («*низшему*») отнесены подчеркнутые слова-синонимы, имеющие ту же семантическую окраску (*бедняк – нищий*), что и слово-стимул.

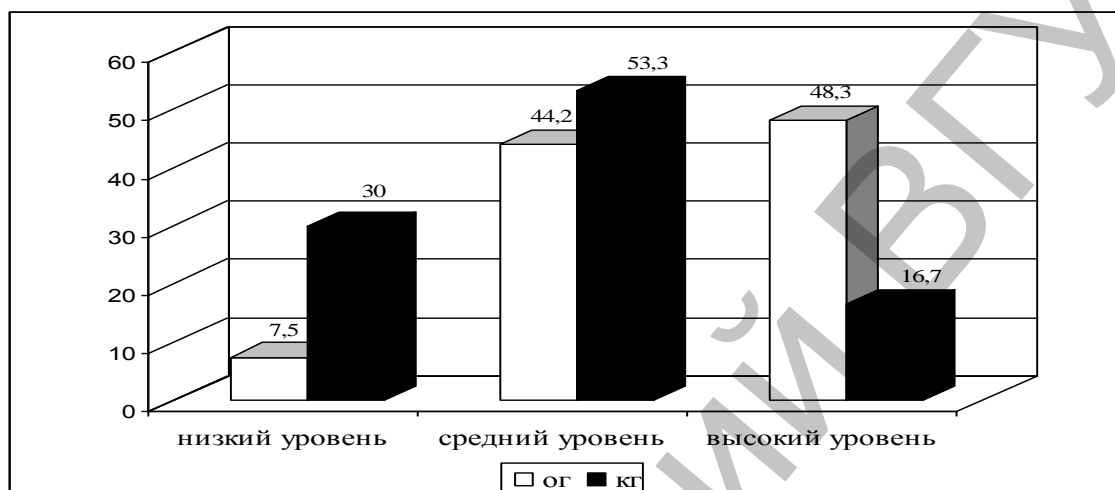


Рисунок 2.8 – Результаты выполнения методики «Противоположности» в ОГ и КГ (%)

При наличии таких ошибок речемыслительный поиск прерывался на ориентировочном этапе, дети не смогли отключиться от значения слова – стимула. Ко *второму* («*промежуточному*») типу отнесены подчеркнутые слова, в которых прослежена антонимическая связь, но не учтены все семантические признаки (*веселый – скучный, ссориться – успокоиться*). К *третьему* (условно «*высшему*») типу ошибок мы отнесли альтернативные слова, при котором выбор слова-антонима не имеет правильного грамматического оформления (*богач – бедный, ссориться – дружба*). В таких ошибках прослеживалась дефектность речевого, а не мыслительного механизма актуализации слов антонимического ряда.

Анализ ошибок при выборе слова-антонима у детей КГ показал, что 65% ошибок возникло из-за недостаточности собственно речевого механизма («*высший*» тип ошибок). Учащиеся КГ затруднялись в правильном выборе грамматических категорий альтернативного слова, что явилось специфическими речевыми ошибками. Сделав выбор из альтернативных слов в содержательном отношении верный, дети с нарушениями речи проявили первичную недостаточность речевого развития при относительной сохранности собственно мыслительных операций.

Эти данные подтверждают выводы, сделанные И.Т. Власенко, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Л.Ф. Спировой и др. при исследовании антонимии у детей с ОНР [51, 140, 259]. Л.Ф. Спирова подчеркивает, что дети с ОНР зачастую осуществляют бессистемный поиск антонима, не соотносят его со словом-стимулом семантически. Актуализация такого поиска еще не становится высоко автоматизированным актом, как у детей с нормальным речевым развитием [259]. И.Т. Власенко указывает на застревание даже у старших школьников с ОНР на этапе грамматического оформления слова [51, с. 158]. Таким образом, как показывают итоговые результаты, обобщение у младших школьников КГ по количественным и качественным показателям не достигает показателей ОГ.

Применение методики «*Составление рассказа-описания*» осуществлялось с целью изучения особенностей анализа как мыслительного компонента языковой культуры. Мы исходили из положения С.Л. Рубинштейна о том, что основой мыслительных

способностей являются некоторые индивидуально различные качества процесса анализа [233]. Количество выделенных единиц анализа показало значительные различия в назывании основных признаков объекта при описании мягкой игрушки «Заяц» и сюжетной картинке «Белка» детьми ОГ и КГ.

При количественной оценке результатов анализа как мыслительного компонента языковой культуры при составлении рассказов-описаний нами была использована оценочная шкала в баллах соответственно выявленному уровню выполнения задания (Приложение Д2). Распределение испытуемых представлено на рисунке 2.9.

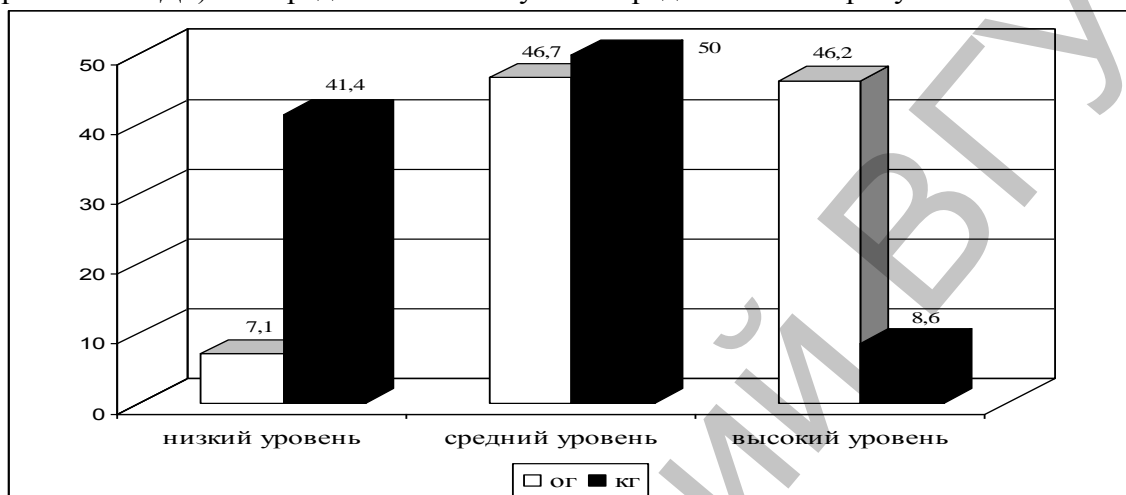


Рисунок 2.9 – Показатели продуктивности анализа при составлении рассказов-описаний в ОГ и КГ (%)

Из приведенных данных видно, что по количественным показателям представители разных групп распределились по трем уровням продуктивности таким образом, что I «низкий» уровень продемонстрировали 7,1% ОГ и 41,4% КГ, II «средний» – 46,7% и 50,0%, III «высокий» уровень продуктивности анализа имели 46,2% ОГ и 8,6% КГ. Таким образом, учащиеся КГ имеет в основном «низкий» и «средний» уровень продуктивности анализа при составлении рассказов-описаний, в ОГ – «средний» и «высокий».

Следует отметить, что учащиеся в ОГ и КГ в среднем выделили больше единиц анализа при составлении рассказа-описания мягкой игрушки «Заяц» по сравнению с описанием сюжетной картины «Белка». Так, при составлении рассказа-описания игрушки «Заяц» дети КГ использовали  $7,42 \pm 3,22$  единиц анализа, ОГ –  $12,5 \pm 4,5$  при  $p \leq 0,01$ . При описании сюжетной картины «Белка» дети КГ применили  $7,07 \pm 3,04$  единиц анализа, ОГ –  $11,57 \pm 5,39$  при  $p \leq 0,01$ . Как видно из приложения Ж, наблюдается динамика роста количественных показателей анализа от класса к классу в ОГ, в КГ – количество выделенных единиц анализа остается неизменным от первого к четвертому классу.

Исследуя сформированность анализа у испытуемых, также были проанализированы не только количественные показатели, выделяемых в объекте признаков, но и качественные особенности анализа, обнаруженные при этом. Основанием для качественной характеристики изучаемого процесса служили следующие показатели: целенаправленность анализа, планомерность анализа, многосторонность анализа, тонкость анализа [91].

Наиболее легким для двух групп испытуемых было выделение цвета в целом объекте («коричневая», «рыжая», «серенькая» про белку; «белый», «серый» про зайца) и при описании отдельных частей тела («глазки черненькие», «белые лапы», «коричневый носик», «шарф красный», «тельце беленькое»; формы («голова круглая», «овальные глаза», «глаза как кружок», «шея прямоугольная», «овальные уши», «уши полутреугольные») и размера («хвостик маленький», «глазки маленькие», «хвост большой»,

«хвост огромный») в представленных объектах. Дети пытались максимально описать качественные показатели меха или отдельных частей обоих животных («шерстка гладкая», «лапки пушистые», «ушки красивые», «сам весь красивый», «пушистый, мягкий хвостик», «шерстка красивая как у моей собачки»). Качественные показатели отдельных частей тела сравнивались с такими же показателями у других животных или персонажей сказок («глазки как в «Ну, погоди!», «носик пуговкой как у хомячка», «глазки, ушки как у собаки», «глазки, ушки как у зайца приподнятые», «туловище пушистое как у кошки», «тело пушистое как у лисы»).

Более трудным для учащихся КГ, за исключением наглядно представленных внешних признаков, было описание поведения животных, образа жизни в разное время года, особенностей питания, воспитания потомства, взаимодействия с другими животными, реакции на опасность и т.д.

Результаты изучения *мыслительного компонента* языковой культуры демонстрируют его качественное своеобразие у детей КГ. Так, дети КГ по сравнению с ОГ, характеризуются: при *сравнении понятий* – актуализацией наглядных, ситуационных, мало-значимых, несущественных связей или функциональных признаков; при *определении понятия* – трудностью определения как слов с конкретным значением, так и с абстрактным; при выделении *4-лишнего* – несоответствием между практическим умением группировать объекты по родовой принадлежности и актуальным запасом родовых понятий, расхождением между импрессивным и экспрессивным предметным словарем; при подборе антонима в методике «*Противоположности*» – бессистемным поиском антонима, невозможностью соотносить его со словом-стимулом семантически, застреванием в поиске антонима на этапе грамматического оформления слова; при *анализе объекта* («Заяц», «Белка») – нецеленаправленностью, непланомерностью, односторонностью анализа, перечислением лишь наглядно представленных внешних признаков объекта [4–А, 10–А, 12–А, 13–А, 14–А, 22–А, 23–А, 25–А, 38–А].

#### 6.2.2.2 Особенности речевого компонента языковой культуры детей младшего школьного возраста

Анализируя монологическую связную речь детей младшего школьного возраста, мы опирались на известные положения о том, что для развития связной речи важным является формирование умений, во-первых, отбирать содержание связного высказывания («внутренняя речевая схема», «общий смысловой образ»), во-вторых, находить необходимую языковую форму для выражения содержания (внешний план, языковой, речевой) [64, 70, 148, 225]. При обработке рассказов было обнаружено, что рассказы-описания детей ОГ представлены как простыми, так и сложными предложениями, насыщены различными средствами словесной характеристики предмета (определения, сравнения, метафоры и др.). Для рассказов детей КГ характерны бедность и однообразие используемых средств фразовой речи – короткие фразы, номинативные предложения, нарушения порядка слов в предложении, пропуски значимых элементов предложения, недостаточное количество сложных предложений, что ограничивает возможности детей в составлении информационно полноценного сообщения. Чаще всего отмечаются ошибки при построении предложений – пропуски слов, дублирование элементов фразы, застревание на отдельных словах, семантический аграмматизм. Исследование связей между предложениями показало, что учащиеся КГ использовали лишь очень небольшое количество связующих элементов (лексические повторы, местоимения, союзы «и», «а»).

Примеры связных монологических рассказов: Саша К., КГ. «Она в дупле запасывает шишки, орехи, грибы, потому что питаться нечем, трава же покрыта зимой. Она скидывает шишки на землю. Белка кидала шишки. Они красивые шишки. У меня



была белка. Она бежит в лесу. Всех животных можно там встречать. Она больше всего любит лазать по веткам ёлки, лежать на пушистых ветках елки. У нее глазки и ушки как у собаки».

Виталий К., КГ. *«Белка любит орешки. По деревьям лазит. Орешки собирает на зиму. Еду себе ищет. По деревьям прыгает, ищет. Сама красивая. Уши красивые. Глаза красивые. Шишки собирает. Гнезда себе, домики делает. Прыгает еще. Еду себе ищет. По лису бежит. Зимой тоже ей холодно».*

Рассказы детей ОГ отличались логикой и структурированностью изложения, умением передавать причинно-временную последовательность событий, фантазийностью выбранной сюжетной линии, выделением существенных свойств предметов, правильным отбором языковых средств и грамматических категорий, вариативностью синтаксических конструкций.

Примеры связных монологических рассказов: Анна В., ОГ. *«В лесу жила белка. Она была самой трудолюбивой в лесу. Своих деток она тоже учила трудолюбию. Однажды осенью, когда белка запасалась припасами, к ней прибежал другой бельчонок Рыжий. Рыжий бельчонок стащил все орехи. Но белка была добрая, рыженькая. У нее серенькие глазки. У белки пушистый, рыжий хвост. На лапках у белки коготки, с помощью которых она удерживается на ветках. Эта белочка – красавица. Она мне очень нравится».*

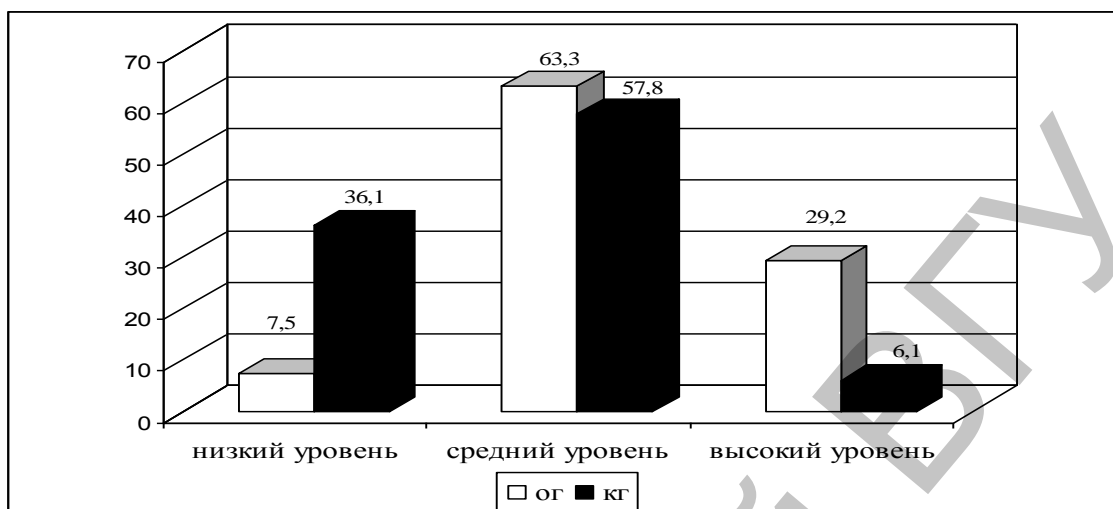
Дарья С., ОГ. *«Один раз мальчик Коля увидел белку и забрал ее домой. На следующий день он взял ее в школу. В классе был урок литературы. Ему надо было описать какое-то животное. И он стал описывать белку. Вот его рассказ. У нее были черные глаза. Сама она была рыжего цвета. Ушки у нее как кисточки, а лапки были очень маленькие. Учительнице очень понравился рассказ Коли про белку. Учительница решила оставить белку в школе на радость детворе. С тех пор белка живет в школьном зоопарке».*

Анализ содержания лексики, используемой детьми КГ, показал ее бедность, ограниченность, неточность, наличие вербальных и литеральных парафазий («когти» – это лапы, ноги, ногти; «голова» – это морда, туловище; «нос» – это ноздри), персевераций. Также учащиеся КГ реже, чем их сверстники в ОГ, использовали существительные, глаголы и прилагательные. Дети обеих групп использовали в речи от 1 до 27 существительных в рассказах. В ОГ в рассказах было большее количество существительных в обоих вариантах методики («Заяц» –  $11,09 \pm 5,26$  и «Белка» –  $11,1 \pm 4,62$  при  $p \leq 0,01$ ). Дети КГ в рассказах употребили  $6,22 \pm 3,05$  и  $6,29 \pm 3,03$  существительных ( $p \leq 0,01$ ), что в два раза меньше по сравнению с ОГ. Дети в среднем назвали от 1 до 14 глаголов при составлении рассказов-описаний. В рассказах ОГ наблюдалось следующее количество глаголов («Заяц» –  $4,28 \pm 3,83$  и «Белка» –  $5,22 \pm 3,30$  при  $p \leq 0,01$ ), в КГ –  $2,72 \pm 3,35$  и  $3,18 \pm 2,67$  глаголов в обоих вариантах методики ( $p \leq 0,01$ ). Кроме этого, нами было подсчитано количество используемых прилагательных в рассказах-описаниях, частота и вариативность простых и сложных предложений.

В большинстве рассказов детей КГ грубые нарушения встречались и в плане содержания, и в плане выражения, например: *«Белка тут сидит. У нее орех. Дальше не знаю»* (Катя С.), *«Зайка тут такой. В лесу живет. У него ручки и ножки есть. Бантик есть. А еще забыл, он под кустиком живет»* (Артур К.). В представленных рассказах учащиеся КГ не смогли самостоятельно распределить текст по частям, у них не сформировано представление о композиции (начало – середина – конец рассказа). Согласно оценочной шкале в баллах (Приложение Д2), испытуемые были распределены по уровням успешности выполнения методики (рисунок 2.10).

Из приведенных данных видно, что по количественным показателям представители разных групп распределились по трем уровням продуктивности монологической устной

речи таким образом, что I «низкий» уровень монологической связной речи был представлен у детей КГ в 36,1% случаев, у детей с речевой нормой в 7,5%; II «средний» – в 63,3%



рассказов ОГ и 57,8% КГ; III «высокий» уровень устной речи выявлен в рассказах 29,2% ОГ и 6,1% КГ. Так, учащиеся КГ имеют в основном «низкий» и «средний» уровни продуктивности связной монологической речи, в ОГ – «средний» и «высокий».

Рисунок 2.10 – Показатели монологической устной речи при составлении рассказов-описаний в ОГ и КГ (%)

В целом для рассказов учащихся КГ было характерно неумение определять объект речи, выбирать последовательность перечисления предметов, признаков, действий, низкая речевая активность, проявляющаяся в большом количестве пауз, персеверативности, вербальных и литеальных парафазиях, а также недостаточная ясность речи – доступность высказывания и направленность на восприятие слушателем. У детей КГ не сформировано и «внутреннее программирование» – понять тему рассказа и подчинить ей все содержание, зачастую рассказ ограничивался лишь перечислением предметов и их частей [225]. Кроме того, исследование устной монологической речи показало многочисленный аграмматизм у детей на уровне слова, фразы.

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о несформированности монологической устной речи у обследуемых испытуемых КГ. Уровень развития монологической устной речи является показателем умственного, речевого, эмоционального развития, зрелости познавательных интересов и жизненного опыта. Сформированность монологической устной речи является важным аспектом социокультурного и речевого развития, показателем способности к осмысленному, последовательному, полному описанию окружающей действительности средствами языка [2–А, 7–А, 12–А, 16–А, 22–А, 23–А, 28–А, 32–А, 33–А, 38–А].

Анализ доступных форм письменной речи был проведен на материале сочинения «Как я провел (а) лето?». Было получено 177 сочинений, написанных учащимися 3-4 классов, 119 – ОГ и 58 – КГ. Сводные результаты детских сочинений представлены в Приложении И. Проведение сочинения предусматривало максимальную степень самостоятельности учащихся, т.е. исключалась помощь со стороны учителя и предваряющее устное составление рассказа. При оценке сочинения учитывались 4 основных критерия: целостность, связность, использование языковых средств, соответствие нормам грамотной письменной речи.

Оценка сочинений осуществлялась с опорой на исследование Е.Н. Российской [230]. Рассмотрим количественно-качественные характеристики сочинений. Так, параметром оценки *целостности* текста является адекватное и полное раскрытие его темы и основной мысли, которое выражается в объеме высказывания и последовательности изложения. Объем письменного текста характеризуется тремя показателями: общее число слов в тексте, учитывающее все лексические единицы, невзирая на их семантический вес; общее число предложений в тексте; средняя длина фразы. Количественный анализ объема текстов демонстрирует таблица 2.3.

Таблица 2.3 – Средние показатели объема высказывания в ОГ и КГ

Категории детей	Среднее количество предложений в тексте (СКП)	Среднее количество слов в тексте (СКС)	Средняя длина фразы СДФ = СКС/СКП
ОГ	8,23 ± 4,35**	60,90 ± 36,90**	7,56 ± 2,34*
КГ	7,79 ± 3,80**	54,91 ± 31,75**	6,95 ± 2,06*

\*\* - значимые различия при  $p \leq 0,01$  \* - значимые различия при  $p \leq 0,05$

Из таблицы 2.3 видно, что объем высказываний учащихся КГ ниже, чем у школьников ОГ. Меньшее среднее количество предложений и слов в сочинениях детей с нарушениями речи свидетельствует об ограничении словарного запаса и невозможности его активного использования. Однако в работах этих учащихся встречались и предложения, имеющие в своем составе большое количество слов (до 29). Это чаще всего было следствием нарушения границ предложения, что может быть как проявлением дисграфии на уровне предложения или признаком незрелого навыка письма – не усвоением правил пунктуации (заглавной буквы в начале предложения и точки в конце), так и нарушением фразового структурирования прямым переносом устной речи на письмо. Примером может служить сочинение Ильи Ф., КГ: *«Я летом а дыхаль на озере ещо я был в Россие уменя там папа кресный ево завут. Николай Степанович Коля 45 лет мы ездили в Смоленск ездили в сабор ездели в лес загрибами шашлыки делали и хадили на охоту медведя поймали и зайца ещо я был в маскве очень красива и ещо я катался на машинах все»*.

Ограничение объема высказываний в работах детей КГ в большинстве случаев представлено простым перечислением действий, что является одним из показателей нарушения целостности текста.

При анализе *связности* учитывались следующие параметры: композиционная структура (наличие/отсутствие зачина, основной части, заключения), способы межфразовой связи (наличие/отсутствие лексических повторов; цепная или параллельная связь предложений).

Как известно, любой относительно развернутый текст имеет трехчастную композиционную структуру: зачин (вступление) – основная часть – концовка (заключение). В повествовательных текстах зачин, как правило, содержит экспозицию – указание места, времени события, основных персонажей действия. Основная часть представляет полное и развернутое отображение предмета речи. Концовка (заключение) выполняет обобщающе-оценочную семантическую функцию. Отсутствие в тексте какой-либо части (в первую очередь вступления и концовки), а также их недостаточно полное «семантическое развитие» приводит к нарушению структурно-смысловой целостности текста и связности речи [101].

Оценивая композиционную структуру текста, мы выяснили, что соблюдение зачина, основной части и заключения наблюдалась в 36,4% сочинений ОГ и 15,5% КГ. Для работ учащихся КГ характерны либо отсутствие вступления (сразу описываются события), либо следующие виды вступлений: вступление – итог прошедших каникул

«Я провел лето очень хорошо» (Игорь К.); вступление – указание на время года, каникулы «И вот начались каникулы» (Дима Б.), «Я люблю лето. Это прекрасная пора года» (Слава К).

Виды заключений были более разнообразны и классифицируются нами как: заключения – подписи «Вот и все. Илья Ф.» (Илья Ф.), «Вот такая история! До встречи. Пока. Дима» (Дима Г.); безличные заключения типа: «Вот так провела лето!» (Алина Е.); эмоциональные заключения: «Это были самые лучшие каникулы» (Алена Ж.), «Вот так я хорошо провел лето!» (Илья А.), «Мне очень-очень понравилось это лето. Оно было классное. Я хочу, чтобы все годы пролетали быстро-быстро, и чтобы всегда было лето, ну и зима» (Андрей Ш.), «Я хорошо отдохнул» (Глеб Г.); заключения – итоги: «Все и каникулы кончились» (Юлия П.); заключения, указывающие на планы следующего лета: «Я поеду в Россию на следующие каникулы» (Виктория В.). Некоторые заключения были проиллюстрированы рисунками (солнышко, улыбающиеся лица). Многие дети обеих групп, позитивно оценивая летний отдых, завершали текст следующим образом: «Как хочется вернуться в лето», «Мне было летом очень-очень хорошо», «Каникулы – это класс!», «Я была очень рада своим каникулам!» и др.

Повторы при последовательности изложения текста наблюдались в 63,9 % случаев в ОГ и 82,8 % в КГ. Чаще всего использовались для межфразовой связи повторы существительных (девочки, мальчики, деревня, лагерь, лето), глаголов (пошел, увидел, уехал и др.), наречий времени и места (теперь, потом, когда, летом, там), местоимений (я, мы, они, у них).

При оценке связности учитывалось и смысловое содержание текста. В тексте имеет место определенное движение мысли. По А.К. Марковой [175], оно осуществляется двумя путями: через предикат (цепная структура), через субъект (параллельная структура). В более сложных по структуре текстах имеет место и та, и другая связь предложений. В тексте с цепной связью (в повествовании), как правило, имеется динамика, развитие события, последовательность действий. При параллельной связи (в описании), наоборот, присутствует статичность, рассказывается об одном и том же предмете. Примером параллельной структуры связи предложений является сочинение Ани М., КГ: «Я ездила в деревню лавила рыбу, ездила в лес. ездила на озера. читала книси. В лесу я увидела зайца и ежа норку и слышала как воют волки. Я когда вышла на улицу я увидела запарк. Я ходила в зоопарк.».

Тексты с цепной структурой были представлены в 20,2% сочинений ОГ и 15,5% КГ; с параллельной – 49,6% в ОГ и 62,1% в КГ; со смешанной – в 29,4% ОГ и 22,4% КГ. Тексты с параллельной связью практически до 4 класса остаются основными в работах испытуемых КГ, в работах же детей ОГ к 4 классу ведущей является цепная связь при передаче содержания текста, являющаяся онтогенетически более поздней.

Использование языковых средств анализировалось с учетом лексико-морфологического состава текста, характеристики использованных синтаксических конструкций (простые и сложные предложения с различными типами связи). Результаты количественной обработки представленных в сочинениях лексических средств демонстрирует таблица 2.4.

Таблица 2.4 – Частота использования лексических средств в ОГ и КГ

	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Наречия	Местоимения
ОГ	13,78±7,87**	8,75±4,48**	2,48±1,86**	3,85±3,62**	3,32±1,65**
КГ	12,43±6,55**	8,41±4,24**	1,84±1,02**	3,82±2,65**	2,79±1,57**

\*\* - значимые различия при  $p \leq 0,01$

Из таблицы 2.4 видно, что по лексико-морфологическому составу словарный запас детей ОГ отличается количественно (в сторону увеличения) от словаря, характерного для испытуемых КГ. Это увеличение в большей степени касается использования в сочинениях имен существительных, прилагательных и местоимений. При употреблении лексических единиц детьми КГ отмечен ряд нарушений:

- неточность в отборе слов: «меня свезли к бабушке» вместо «меня отвезли к бабушке», «Я надолго запомню это прекрасное лето» вместо «Я надолго запомню это прекрасное лето», «Я сидела дома и разгадывала журналы и газеты» вместо «Я сидела дома и разгадывала кроссворды (загадки) в журналах и газетах»;
- избыточность слов: «Я был в лагере «Ромашка». Мне там понравилось в нем» вместо «Я был в лагере «Ромашка. Мне там понравилось»;
- необоснованное многословие: «Я часто ходил к другу Диме. У него три брата Саша и Артем. У меня еще есть друзья Илья, Андрей, Саша, Сергей, Егор и Паша. В деревне у меня два друга и две подруги. Друзья у меня в деревне Саша, Рома. Подруги у меня в деревне Саша, Даша, Даша»;
- использование разговорной лексики: «ихние», «лазют», «ложат».

При анализе использованных синтаксических конструкций было выяснено, что наиболее характерным для большинства сочинений является простое двусоставное распространенное предложение (ОГ –  $4,79 \pm 2,68$ , КГ –  $4,47 \pm 2,72\%$  при  $p \leq 0,01$ ). Результаты представлены в таблице 2.5.

Следует отметить, что при относительной сохранности простого предложения в обеих группах, трудности вызывает оформление немногочисленных сложных типов синтаксических конструкций, как в КГ, так и в ОГ, что выражается в многочисленных видах аграмматизма на уровне слова, словосочетания и предложения. Наиболее распространенным был перенос в конструировании сложных предложений разговорной устной речи в письменную, что выражалось в следующих ошибках:

- неправильное конструирование сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, где простые предложения, входящие в состав сложных, избыточно представлены грамматическими структурами: «Но когда мы ходили в лес и мы с папой увидели зайца» (неправильное употребление противительных союзов), «А когда мы были в России мы ходили на охоту»;
- нарушения подчинительной связи: «Когда я поехала к бабушке и дедушке и я там учила таблицу умножения» (ненормативное объединение сочинения и подчинения); «Корову нужно кормить, которую бабушка любит» (отрыв придаточного определительного предложения от определяемого слова);
- неоправданная замена простой конструкции на сложную: «Когда я уезжал с Кавказа, я ехал на двух автобусах».

Таблица 2.5. – Частота использования синтаксических конструкций в ОГ и КГ

Категории детей	Простое двусоставное нераспространённое предложение (П2Н)	Простое двусоставное распространённое предложение (П2Р)	Простое односоставное нераспространённое предложение (П1Н)	Простое односоставное распространённое предложение. (П1Р)	Сложносочинённое предложение (СС)	Сложноподчинённое предложение (СП)	Сложное бессоюзное предложение (СБ)
ОГ	$0,08 \pm 0,43$	$4,79 \pm 2,68^{**}$	$0,09 \pm 0,32$	$1,41 \pm 1,74^{**}$	$0,77 \pm 1,02^{**}$	$0,72 \pm 1,18^{**}$	$0,39 \pm 0,94$
КГ	$0,07 \pm 0,26$	$4,47 \pm 2,72^{**}$	$0,12 \pm 0,42$	$1,60 \pm 1,49^{**}$	$0,69 \pm 1,06^{**}$	$0,47 \pm 0,84^{**}$	$0,26 \pm 0,66$

\*\* - значимые различия при  $p \leq 0,01$

С позиции *соответствия нормам грамотной письменной речи* подсчитывались дисграфические и орфографические ошибки. До настоящего времени анализ ошибок представляет определенную трудность для исследователя, т.к. несмотря на многообразие типологических классификаций, существует сложность дифференциации дисграфических (специфических) ошибок от нарушений норм другого характера [230, с. 59]. Например, одна и та же ошибка может быть расценена как дисграфическая и орфографическая (слитное написание предлогов со словами; раздельное написание приставок и др.); как дисграфическая и ошибка снижения концентрации и объема внимания, обусловленная усталостью (описки) и др. Поэтому к первой группе (дисграфические) мы отнесли ошибки, связанные с несоблюдением фонетического принципа написания, так называемые фонетические ошибки (замены, пропуски, перестановки букв в сильных позициях слова и др.). Ко второй группе – (орфографические) ошибки, обусловленные несоблюдением морфологического принципа, – замены, пропуски букв в слабых позициях и др.

В сочинениях было допущено следующее количество ошибок: дисграфических в ОГ –  $2,82 \pm 4,55$  и КГ –  $5,33 \pm 5,54$ ; орфографических в ОГ –  $4,81 \pm 4,57$  и КГ –  $5,83 \pm 5,65$  (значения статистически не значимы). Как видим, в КГ в 2 раза больше именно дисграфических ошибок. Наиболее многочисленными ошибками в сочинениях КГ являются следующие:

- 1) замена согласных по звонкости-глухости («на лошади» вместо «на лошад~~и~~», «збрадом» вместо «с б~~р~~атом», «тевочки» вместо «девочки»);
- 2) пропуски и добавление букв, слогов и частей слова («мене» вместо «мне», «каталсь» вместо «каталась», «наказе» вместо «на Кавказе», «словарные лова» вместо «словарные слова», «отечаю» вместо «отвечаю», «хдили» вместо «ходили»);
- 3) опускание последней буквы в слове («сказа» вместо «сказал», «в пятниц» вместо «в пятницу», «двоюродны» вместо «двоюродный», «езди в лес» вместо «ездил в лес»);
- 4) неупотребление мягкого знака («муравев» вместо «муравьев», «воробев» вместо «воробьев»);
- 5) замена букв, схожих оптически (т – п, и – л, м – л, д – б, и – у и др.; «драт» вместо «брат», «забодем» вместо «заболел», «сиадасти» вместо «сладости», «увибели» вместо «увидели», «не пойди» вместо «не пойду», «Тилафеем» вместо «Тимофеем»);
- 6) строчная буква вместо прописной в именах собственных («красавка» вместо «Красавка», «вминске» вместо «в Минске», «в россию» вместо «в Россию»);
- 7) слитное написание предлогов, союзов с последующим словом («апотом» вместо «а потом», «убабушки» вместо «у бабушки», «атам» вместо «а там»); слитное написание слов («воттак» вместо «вот так», «мыслим» вместо «мы с ним», «на день-рождения» вместо «на день рождения»);
- 8) раздельное написание приставок («по ехала» вместо «поехала»), отрыв первой буквы от последующего слова («к рестная» вместо «крестная»);
- 9) неправильное написание безударной гласной в корне слова, проверяемой ударением («хдила» вместо «ходила», «провила» вместо «провела», «насила» вместо «носила», «довал» вместо «давал»);
- 10) неправильное написание словарных слов («лагирь» вместо «лагерь», «цырк» вместо «цирк», «ещо» вместо «еще», «ище» вместо «ищ~~и~~», «ищчо» вместо «еще», «канпютр» вместо «компьютер», «тенес» или «тэнис» вместо «теннис», «коникулы» вместо «каникулы»);
- 11) смешение русских и белорусских графем («игрушкі» вместо «игрушки», «веткі» вместо «ветки»);
- 12) пунктуационные ошибки (отсутствие запятых при однородных членах предложения).

Приведем примеры сочинений детей КГ, содержащие большое количество дисграфических и орфографических ошибок: «Я все время сидел дома. Играл резался в

комп. Играл в игрушки. Читал книги. У меня было день рождень. Я ришал 3000 примеров и разукрашивал разукрашки» (Дима М.); «Я была в лагери гуляли на улице. Потом я после лагеря по ехала к бабушке и дедушке там я гуляла с девочками с Яной с Леной и с Тилафеем. Потом на несколько время по ехала домой к маме. Когда я поехала к бабушке и дедушке там я учила таблицу и на деление, и читала книги про лгун и как неуважали дедушку м мюгия другие. Я празнала День рождения у подруг. Я в июле поехала в Россию Тулу там, моя к ресная мама ее зовут Жене ей 15 лет. Я там пробыло 10 недель. Потом я поехала в Латвию и в Гирманию там было тепло и хороша. Воттак по-ровела лето!» (А.Е.)

Таким образом, по результатам проведенного количественно-качественного анализа сочинений, опираясь на выделенные критерии письма, нами были выделены 3 уровня сформированности монологической письменной речи у детей. Количественные результаты представлены на рисунке 2.11.

Как видим из рисунка 2.11, имеют I «низкий» уровень монологической письменной речи 58,6% КГ и 18,5% ОГ. В ОГ более всего детей представлено на II «среднем» уровне – 67,2%, в КГ – 36,2%. Только 14,3% и 5,2% детей ОГ и КГ имеют III «высокий» уровень монологической письменной речи.

Анализ полученных эмпирических данных свидетельствуют о том, что дети ОГ по сравнению с детьми КГ имеют более высокий объем связного письменного высказывания (слова, предложения в тексте) и лексико-морфологического разнообразия (существительные, прилагательные, местоимения), чаще используют в письменных сочинениях трехчастную композиционную структуру (вступление, основная часть, заключение) и цепную связь при передаче содержания текста для последовательного и связного его изложения, в письменных работах реже встречаются дисграфические и орфографические ошибки.

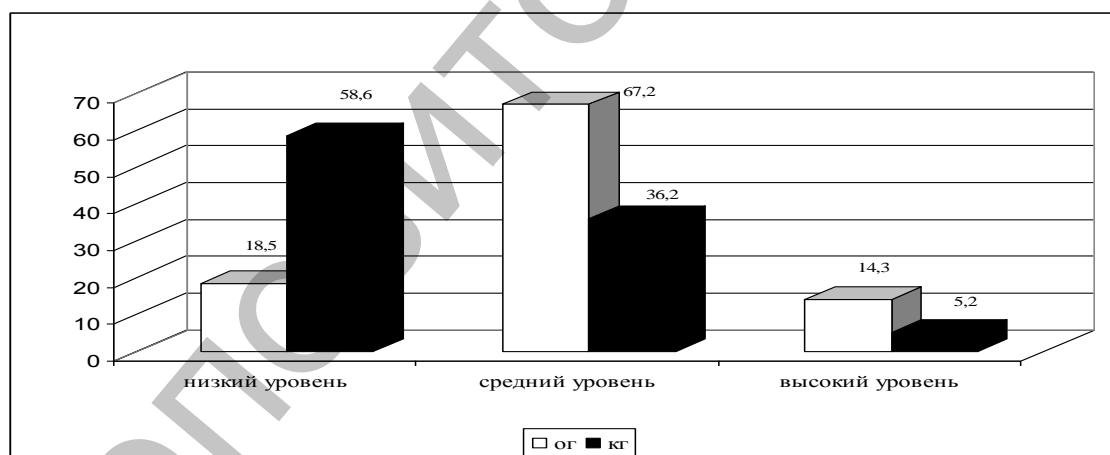


Рисунок 2.11 – Показатели сформированности монологической письменной речи по результатам детских сочинений «Как я провел (а) лето?» в ОГ и КГ (%)

Корреляционный анализ взаимосвязей между переменными (Приложение Л) показал, что успеваемость в КГ по русскому языку обеспечивается высоким объемом связного высказывания ( $p \leq 0,01$ ), полнотой словаря существительных ( $p \leq 0,01$ ) и местоимений ( $p \leq 0,05$ ), высоким уровнем сформированности письменной речи ( $p \leq 0,05$ ). Увеличение дисграфических ошибок приводит к снижению успеваемости по языку ( $p \leq 0,01$ ). Успеваемость по русской литературе зависит от умения последовательно излагать текст ( $p \leq 0,05$ ), а успеваемость по иностранному языку – от композиционной структуры текста ( $p \leq 0,05$ ). Успеваемость по белорусскому языку положительно связана

с объемом связного высказывания ( $p \leq 0,05$ ) и отрицательно с дисграфическими ( $p \leq 0,01$ ) и орфографическими ошибками в письменных работах ( $p \leq 0,05$ ). В ОГ успеваемость по русскому и белорусскому языкам положительно связана с объемом высказывания ( $p \leq 0,05$ ), композиционной структурой ( $p \leq 0,01$ ) и отрицательно с дисграфическими и орфографическими ошибками ( $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, детальный анализ эмпирических данных показал, что успевающие по языковым дисциплинам, вне зависимости от группы, характеризуются: высоким уровнем сформированности письменной речи, объемным связным высказыванием, полнотой использования активного словаря, последовательностью изложения текста с сохранением его композиционной структуры, отсутствием в письменных работах дисграфических и орфографических ошибок [11–А, 17–А].

### 6.2.3 Взаимосвязь компонентов языковой культуры и успеваемости по языковым дисциплинам

Обобщение полученных эмпирических данных об общем уровне сформированности языковой культуры (мыслительные и речевые компоненты) в двух группах детей младшего школьного возраста по результатам выполнения методик «Сравнение понятий», «Определение понятий», «Четвертый лишний», «Противоположности», «Составление рассказа», письменное сочинение «Как я провел(а) лето?» и уровню сформированности анализа (всего 7 измерений) позволило выделить 3 уровня сформированности языковой культуры у детей. Количественные результаты представлены на рисунке 2.12.

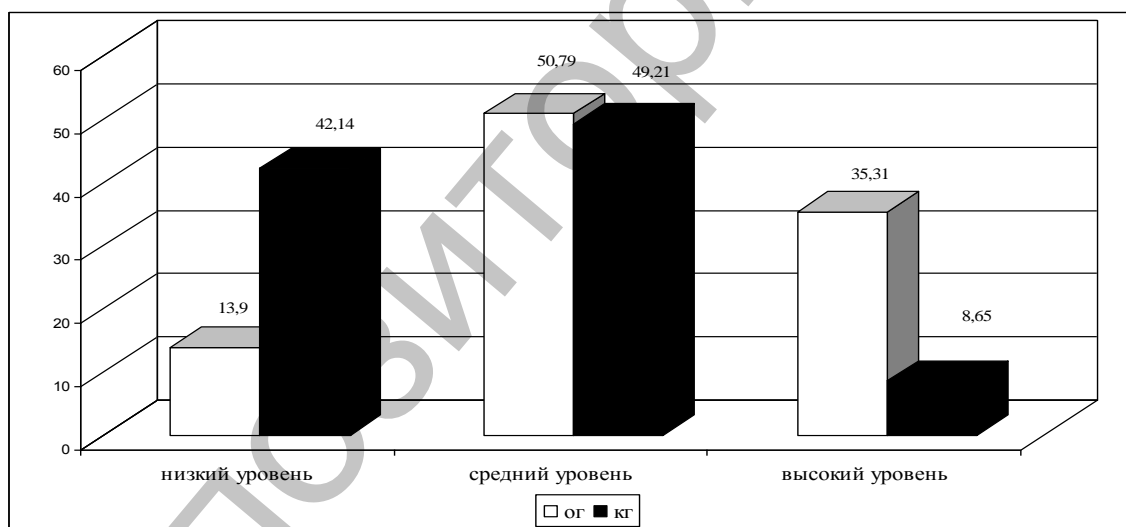


Рисунок 2.12 – Показатели сформированности языковой культуры по результатам всех методик в ОГ и КГ (%)

Как видим из рисунка 2.12, имеют I «низкий» уровень языковой культуры 42,14% КГ и 13,9% ОГ. В ОГ более всего детей представлено на II «среднем» уровне – 50,79%, в КГ – 49,21%. III «высокий» уровень языковой культуры выявлен у 35,31% ОГ и 8,65% КГ. Количественные результаты выполнения всех методик, отдельных компонентов (мыслительных, речевых) и операциональных характеристик языковой культуры представлены на рисунке 2.13. Более всего отставание КГ от ОГ наблюдается по следующим измерениям: «Сравнение понятий», «Определение понятия», «единицы анализа», «объем существительных (глаголов, прилагательных)», «простые предложения». По показателям «Четвертый лишний», «Противоположности», «сложные предложения» не наблюдается столь значительных отставаний.



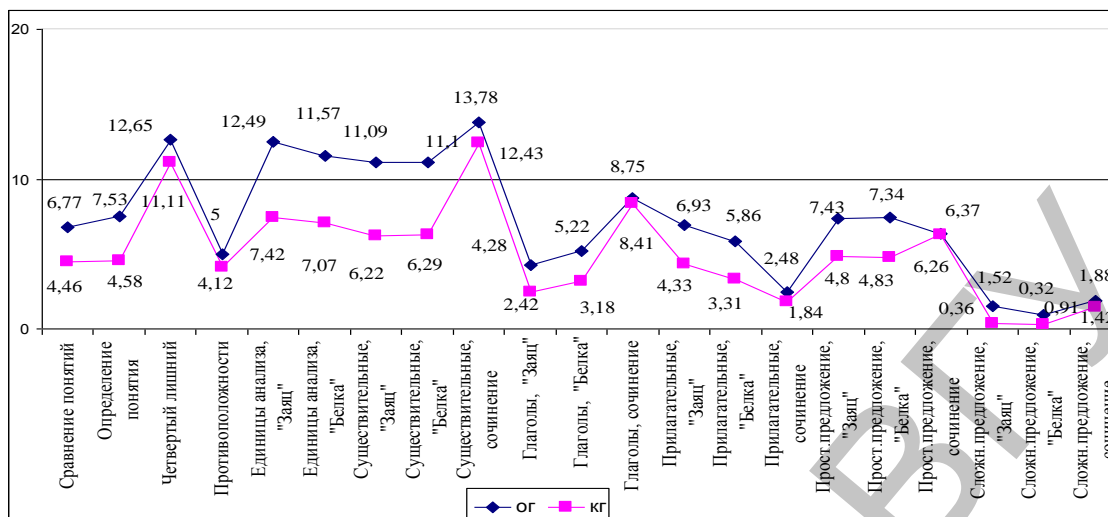


Рисунок 2.13 – Средние показатели выполнения методик и отдельных операциональных характеристик языковой культуры в ОГ и КГ

Также нами проведена оценка результатов учебной деятельности младших школьников с 1 по 4 класс с учетом 10-балльной системы учебных достижений [86]. Следует также отметить, что иностранный язык изучают в школе только с 3-го класса. Поскольку в 1-2 классе результаты учебных достижений не фиксируются в баллах, мы попросили учителей оценить усвоение языковых дисциплин с учетом 10-балльных оценок. Отсутствие отметочной системы в 1-2 классе позволило оперировать более экологичными показателями, предоставляемыми экспертной оценкой.

Изучение четвертных и годовых отметок и экспертные оценки учителей в 1–2 классе по 6 основным учебным дисциплинам (русскому, белорусскому и иностранному языку, русской и белорусской литературе, «Человек и мир») позволило всех обследованных учащихся ОГ и КГ разделить на 3 основные группы (низкой, средней, высокой успеваемости). В группу низкой успеваемости (НУ) попали учащиеся, имеющие годовые и четвертные оценки от «1» до «5». Группа средней успеваемости (СУ) показала результаты выше низких показателей и имела стабильные оценки в параметрах от «6» до «7»баллов. К группе высокой успеваемости (ВУ) были отнесены учащиеся, имеющие стойко высокие оценки в течение года от «8» до «10» баллов. Как видно из рисунков 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, учащиеся ОГ показывают СУ и ВУ по русскому языку и литературе, белорусскому языку и литературе, иностранному языку и предмету «Человек и мир». В КГ успеваемость по вышеуказанным предметам приходится на НУ и СУ. Самые большие трудности дети КГ испытывают при усвоении русского, белорусского и иностранного языка.

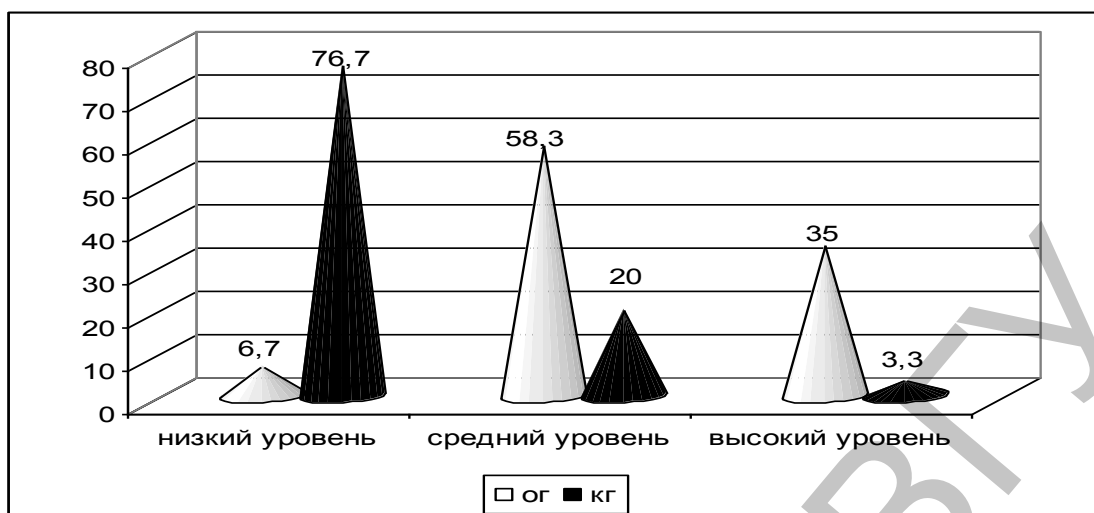


Рисунок 2.14 – Показатели успеваемости по русскому языку в ОГ и КГ (%)

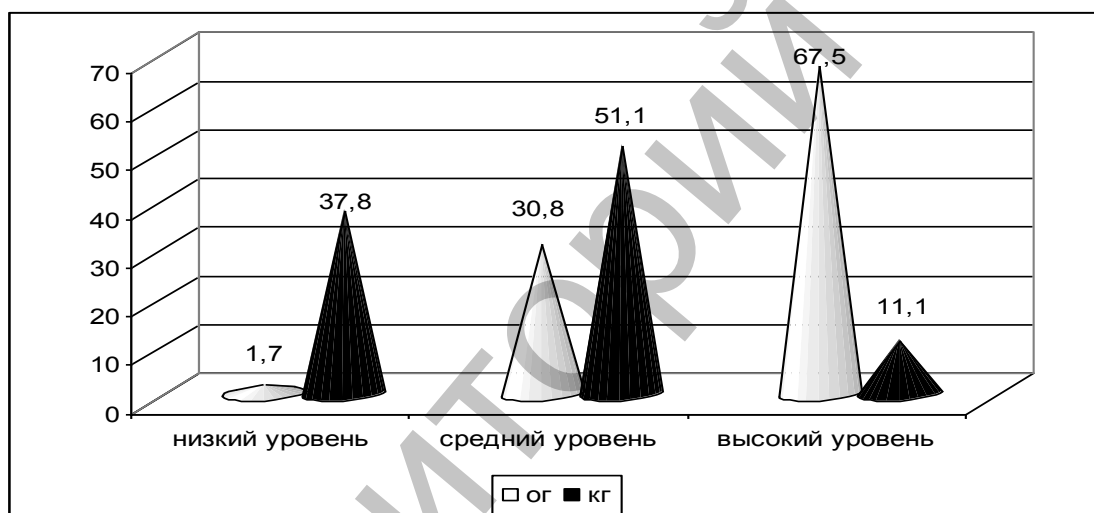


Рисунок 2.15 – Показатели успеваемости по русской литературе в ОГ и КГ (%)

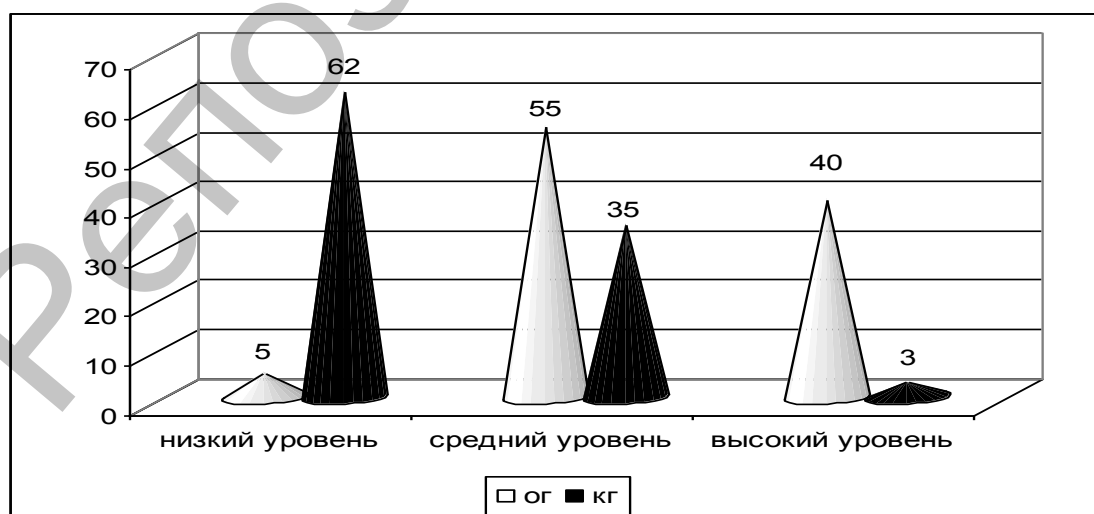


Рисунок 2.16 – Показатели успеваемости по иностранному языку в ОГ и КГ (%)

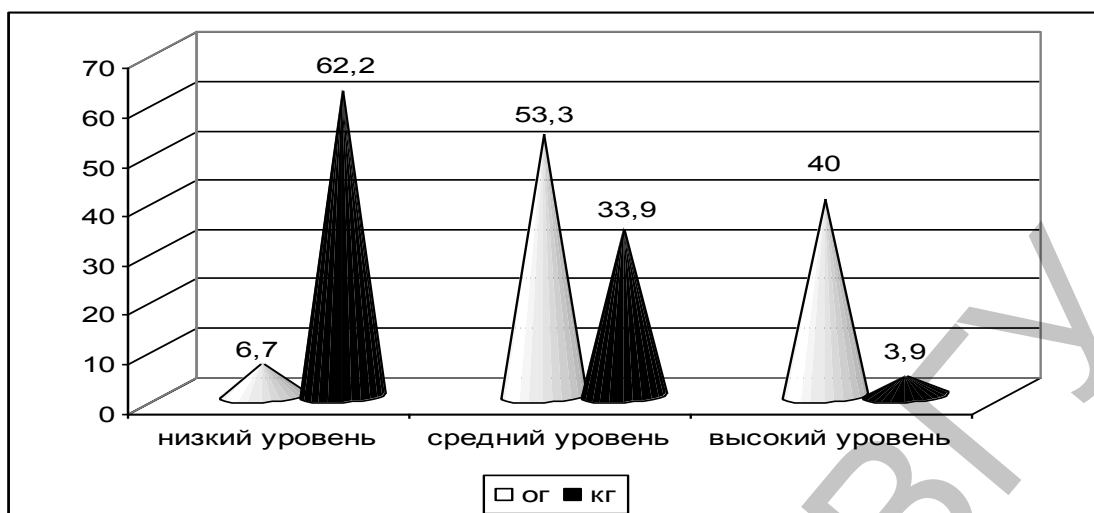


Рисунок 2.17 – Показатели успеваемости по белорусскому языку в ОГ и КГ (%)

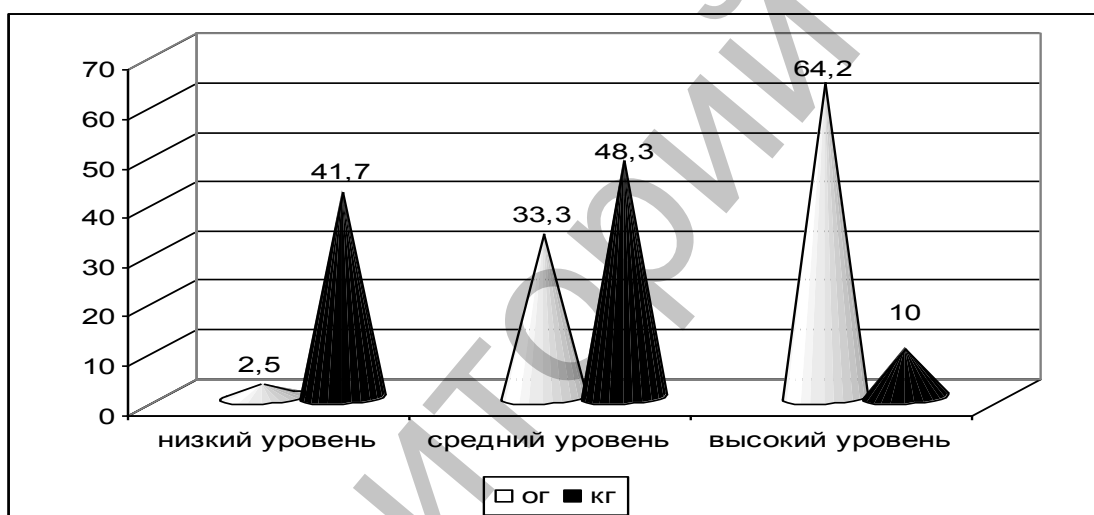


Рисунок 2.18 – Показатели успеваемости по белорусской литературе в ОГ и КГ (%)

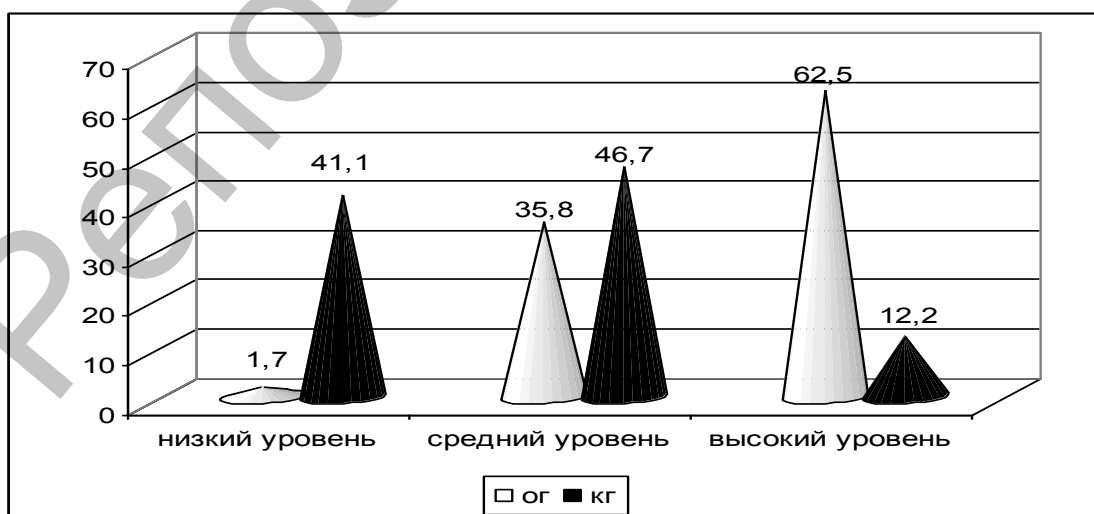


Рисунок 2.19 – Показатели успеваемости по предмету «Человек и мир» в ОГ и КГ (%)

Отдельно мы проанализировали средние баллы успеваемости ОГ и КГ по основным языковым предметам (6), что позволило иметь следующие данные (Приложение Ж). Приведенные в таблице Ж данные свидетельствуют о том, что успеваемость детей ОГ и КГ значительно отличается по всем основным дисциплинам ( $p \leq 0,01$ ). Самая низкая успеваемость отмечалась по русскому языку у учащихся КГ –  $4,58 \pm 1,44$ , в ОГ –  $7,04 \pm 1,29$ . Другими предметами, по которым наблюдались столь же низкие оценки, был «иностранный язык» ( $5,08 \pm 1,34$  и  $6,97 \pm 1,18$ ) и «белорусский язык» ( $5,02 \pm 1,53$  и  $7,18 \pm 1,31$ ). Дисциплиной, по которой были выставлены самые высокие оценки в двух группах, был предмет «Человек и мир» ( $5,85 \pm 1,47$  и  $7,81 \pm 1,15$ ).

Также мы изучили возрастную динамику успеваемости в двух группах с 1 по 4 класс. Следует отметить, что изменения в оценках в обеих группах с 1 по 4 класс происходили в диапазоне 1 балл. Самая высокая успеваемость по всем дисциплинам наблюдалась в КГ в 3-м классе ( $p \leq 0,01$ ), а в ОГ – во 2-м классе. В КГ прослеживается повышение успеваемости с 1 по 3 класс по русскому языку и литературе, белорусской литературе и предмету «Человек и мир», затем – снижение темпов успеваемости к 4-му классу.

В ОГ переломным в успеваемости является 2-й класс, потом наблюдается снижение успеваемости, к 3-му классу – некоторая положительная динамика успеваемости. Итоговые результаты успеваемости по шести основным предметам языкового цикла в ОГ и КГ представлены на рисунке 2.20.

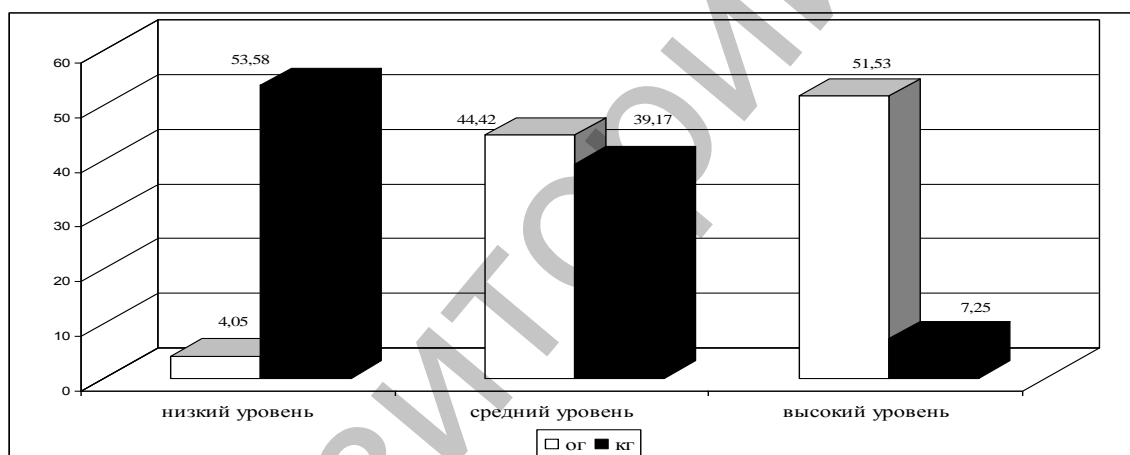


Рисунок 2.20 – Показатели успеваемости по всем шести предметам языкового цикла в ОГ и КГ (%)

Также нами выполнен дисперсионный анализ на предмет влияния 4-х независимых переменных («категориальное обобщение», «анализ», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь») на зависимую переменную «успеваемость» (Приложение О). Дисперсионный анализ проводился отдельно по классам (1–2 классы, для этих классов отсутствует переменная «монологическая письменная речь»; 3–4 классы) и группам испытуемых (ОГ, КГ). Результаты дисперсионного анализа показали, что в 1–2 классах на успеваемость по языковым дисциплинам значимо влияют следующие факторы: ОГ – категориальное обобщение ( $p \leq 0,001$ ); КГ – анализ ( $p \leq 0,05$ ), взаимодействие монологической устной речи и анализа ( $p \leq 0,05$ ), категориального обобщения, монологической устной речи и анализа ( $p \leq 0,05$ ). В 3–4 классах в ОГ на успеваемость влияет уровень анализа у детей ( $p \leq 0,05$ ).

Корреляционный анализ полученных данных позволил установить взаимосвязи между переменными. Обнаружены положительные корреляции между всеми изучаемыми предметами в ОГ и КГ ( $p \leq 0,01$ ) (Приложение М). Успеваемость по *русской литературе* связана с русским (ОГ –  $r=0,66$ ; КГ –  $r=0,67$ ), белорусским ( $r=0,71$ ;  $r=0,62$ ),

иностранными языками ( $r=0,76$ ;  $r=0,64$ ), белорусской литературой ( $r=0,80$ ;  $r=0,71$ ), «Человек и мир» ( $r=0,71$ ;  $r=0,77$ ); успеваемость по «Человек и мир» имеет сильную корреляционную связь с успеваемостью по русскому ( $r=0,65$ ;  $r=0,71$ ), белорусскому ( $r=0,70$ ;  $r=0,61$ ), иностранному языкам ( $r=0,65$ ;  $r=0,60$ ) и белорусской литературе ( $r=0,68$ ;  $r=0,62$ ); успеваемость по *русскому языку* положительно коррелирует с успеваемостью по белорусскому ( $r=0,90$ ;  $r=0,69$ ), иностранному языкам ( $r=0,85$ ;  $r=0,66$ ), белорусской литературе ( $r=0,72$ ;  $r=0,60$ ); успеваемость по *белорусскому языку* – с белорусской литературой ( $r=0,79$ ;  $r=0,76$ ), иностранным языком ( $r=0,89$ ;  $r=0,74$ ).

Имеются положительные корреляции между успеваемостью и результатами выполнения методик в КГ. Так, успеваемость по *русскому языку* умеренно коррелирует с показателями методик «Противоположности», «Составление рассказа» ( $r=0,32$ ;  $r=0,21$ ) и анализа ( $r=0,22$ ) (все при  $p \leq 0,01$ ). Успеваемость по предмету «Человек и мир» имеет умеренную связь с выполнением методики «Противоположности» ( $r=0,40$ ,  $p \leq 0,01$ ) и слабую – с «Определение понятия», «Четвертый лишний», «Составление рассказа» ( $r=0,26$ ;  $r=0,23$ ;  $r=0,29$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Сравнение понятий» ( $r=0,16$ ,  $p \leq 0,05$ ), анализом ( $r=0,27$ ,  $p \leq 0,01$ ), объемом существительных и наречий ( $r=0,15$ ,  $r=0,17$ ;  $p \leq 0,05$ ), местоимений и простых предложений ( $r=0,20$ ,  $r=0,20$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Успеваемость по *белорусскому языку* слабо коррелирует с показателями методик «Противоположности», «Составление рассказа» ( $r=0,19$ ;  $r=0,18$ ;  $p \leq 0,05$ ), объема наречий и простых предложений ( $r=0,19$ ,  $r=0,18$ ;  $p \leq 0,05$ ). Успеваемость по *русской литературе* коррелирует с показателями «Противоположности», «Четвертый лишний», «Составление рассказа», «Сравнение понятий», «Определение понятия» ( $r=0,36$ ;  $r=0,30$ ;  $r=0,25$ ;  $r=0,23$ ;  $r=0,28$ ), анализа ( $r=0,24$ ), простыми предложениями ( $r=0,21$ ) (все при  $p \leq 0,01$ ).

Успеваемость по *белорусской литературе* коррелирует с показателями «Определение понятия», «Четвертый лишний» ( $r=0,16$ ;  $r=0,16$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Противоположности» ( $r=0,24$ ,  $p \leq 0,01$ ), анализа ( $r=0,17$ ,  $p \leq 0,05$ ), объема существительных, местоимений и простых предложений ( $r=0,24$ ,  $r=0,20$ ;  $r=0,23$ ;  $p \leq 0,01$ ). Успеваемость по *иностранному языку* положительно взаимосвязана с «Определением понятия», «Составлением рассказа» ( $r=0,36$ ;  $r=0,30$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Противоположностями» ( $r=0,21$ ,  $p \leq 0,05$ ), анализом ( $r=0,31$ ,  $p \leq 0,01$ ), объемом существительных ( $r=0,25$ ,  $p \leq 0,05$ ) и простых предложений ( $r=0,33$ ,  $p \leq 0,01$ ).

В ОГ обнаружены корреляции успеваемости по *русской литературе* и показателями методик «Противоположности» ( $r=0,37$ ,  $p \leq 0,01$ ), «Составление рассказа» ( $r=0,22$ ,  $p \leq 0,05$ ), анализа ( $r=0,21$ ,  $p \leq 0,05$ ), объема глаголов ( $r=0,29$ ,  $p \leq 0,01$ ), прилагательных и простых предложений ( $r=0,19$ ,  $r=0,20$ ;  $p \leq 0,05$ ). Успеваемость по *русскому языку* в ОГ связана с результатом методики «Противоположности» ( $r=0,24$ ,  $p \leq 0,05$ ), объемом словаря глаголов, наречий и сложных предложений ( $r=0,19$ ,  $r=0,20$ ,  $r=0,20$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Успеваемость по «Человек и мир» имеет связь с показателями методик «Противоположности» ( $r=0,31$ ,  $p \leq 0,01$ ), «Составление рассказа» ( $r=0,25$ ,  $p \leq 0,05$ ), анализа ( $r=0,20$ ,  $p \leq 0,05$ ), объема имен существительных, глаголов, простых и сложных предложений ( $r=0,19$ ,  $r=0,25$ ,  $r=0,21$ ,  $r=0,20$ ;  $p \leq 0,05$ ); успешность по *белорусской литературе* коррелирует с показателями методик «Противоположности» ( $r=0,37$ ,  $p \leq 0,01$ ), «Определения понятия» и «Составление рассказа» ( $r=0,21$ ,  $r=0,18$ ;  $p \leq 0,05$ ), объемом глаголов, местоимений, анализа ( $r=0,23$ ,  $r=0,19$ ,  $r=0,18$ ;  $p \leq 0,05$ ).

В свою очередь успеваемость по *белорусскому языку* коррелирует с «Противоположностями» ( $r=0,30$ ,  $p \leq 0,01$ ), «Сравнением понятий», «Определением понятия» ( $r=0,22$ ,  $r=0,19$ ;  $p \leq 0,05$ ), объемом наречий ( $r=0,24$ ,  $p \leq 0,01$ ); успеваемость по *иностранному языку* – «Противоположностями», «Сравнением понятий» ( $r=0,33$ ,  $r=0,34$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Определением понятия» ( $r=0,21$ ,  $p \leq 0,05$ ), анализом и объемом глаголов ( $r=0,30$ ,  $r=0,38$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Проведенный корреляционный анализ позволил установить взаимосвязь в показателях успеваемости по шести языковым дисциплинам. Так, установлено, что успеваемость статистически значимо ( $p \leq 0,01$ ) связана между собой в обеих группах (ОГ –  $r = 0,90 > 0,65$ ; КГ –  $r = 0,77 > 0,60$ ), однако связь между языковыми предметами в КГ слабее, чем в ОГ. Кроме этого успеваемость в ОГ определяется умением определять ( $p \leq 0,05$ ) и сравнивать понятия ( $p \leq 0,05$ ), подбирать антонимичные ряды ( $p \leq 0,01$ ), анализировать объекты при описании ( $p \leq 0,05$ ), использовать в речи глаголы ( $p \leq 0,05$ ) и сложные предложения ( $p \leq 0,05$ ), создавать монологические связные высказывания ( $p \leq 0,05$ ). Взаимосвязь успеваемости и показателей выполнения методик в КГ характеризуется широким набором характеристик и демонстрирует более тесные положительные корреляционные связи между успеваемостью и показателями определения ( $p \leq 0,01$ ) и сравнения понятий ( $p \leq 0,01$ ), подбора антонимических пар ( $p \leq 0,01$ ), анализа объектов при описании ( $p \leq 0,01$ ), объема активного словаря существительных ( $p \leq 0,05$ ), наречий ( $p \leq 0,05$ ), местоимений ( $p \leq 0,01$ ), простых предложений ( $p \leq 0,01$ ), уровня связной монологической устной речи ( $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, успевающие, вне зависимости от группы, имеют сходные характеристики. Они хорошо определяют и сравнивают понятия; обобщают отдельные признаки и группируют объекты по родовой принадлежности с введением обобщающих понятий; отличаются целенаправленным и точным поиском антонима, соотносят его со словом-стимулом семантически; анализируя объект, характеризуются планомерностью, многосторонностью и тонкостью анализа; в монологической устной речи отличаются логикой и структурированностью изложения, вариативностью отбора лексических и синтаксических средств; высоким объемом связного письменного высказывания и лексико-морфологического разнообразия; использованием трехчастной композиционной структуры и цепной связи при передаче содержания текста, последовательностью и связностью его изложения; их письменные работы не содержат дисграфических и орфографических ошибок [3–А, 7–А, 22–А, 23–А, 25–А, 27–А, 28–А, 33–А, 38–А].

## Выводы

Проведенный эмпирический анализ структурно-содержательных и операциональных характеристик языковой культуры детей младшего школьного возраста позволяет сделать следующие выводы:

1. Коллективные стереотипные и эталонные представления о языковой культуре получены нами посредством анализа и обобщения экспертных оценок учителей. Данные результаты позволили определить основные структурно-содержательные и операциональные характеристики языковой культуры, выделить категории детей, имеющих низкий уровень их представленности в качественно-количественном эквиваленте, обозначить факторы, интердетерминирующие усвоение языковых дисциплин в общеобразовательной школе, и реальные условия повышения языковой культуры детей.

Учителя понимают *языковую культуру* как удачное, точное, верное, доходчивое пользование языком в ситуации общения, детерминированное контекстными (культурными, социальными, природными) факторами. По мнению учителей, высокую языковую культуру личности характеризует знание языка (нескольких языков), адекватное употребление его (их), культуру речи (риторику), использование лексических, грамматических, фонетических норм языка, хорошо организованное и проведенное языковое общение. К компонентам языковой культуры относят элементы (лексика, фонетика, грамматика, фонематика, семантика, прагматика) и формы речи (устная, письменная), мотивацию речи, общение, нормы, стандарты, стереотипы поведения, ценности культуры (в частности литература) [15–А].

2. По данным учителей, современного школьника характеризует низкий уровень пользования языком, что выражается в бедности и фрагментарности словаря, неточности употребляемых слов и их значений, использовании в речи неадекватных грамматических форм, многочисленных повторениях, шаблонности (использование заученных формулировок), избытии необоснованных пауз в речи, недоразвитии устной и письменной связной монологической речи, неспособности оценивать высказывания других детей, сложности в организации общения. Данные положения предполагают обучение пользованию языком для осмысленного, развернутого, связного описания и понимания окружающей действительности с помощью создания и реализации специальных программ и курсов.

Полученные результаты экспертных оценок учителей конкретизировали психологическое определение «языковая культура», данное ранее, и позволили выделить характеристики, подлежащие изучению в эмпирическом исследовании. К ним мы отнесли: 1) мыслительный (категориальное обобщение, анализ, понятия); 2) речевой компоненты (активный словарь, грамматические категории, устная и письменная монологическая речь, простые и сложные предложения). Данные элементы были названы учителями ведущими при определении успешности учения и последующей высокой успеваемости. Высокий уровень развития устной и письменной речи самих учащихся, их родителей и педагогов, а также высокий уровень мышления были названы как предпосылочные в достижении высоких показателей языковой культуры учащихся. Дети с речевыми нарушениями, низкой речевой активностью попали в «группу риска» по возникновению проблем в формировании языковой культуры [12–А, 22–А, 25–А, 33–А, 35–А].

3. Последующее эмпирическое исследование подтвердило, что состояние мыслительного и речевого компонентов языковой культуры существенно влияет на успешное усвоение языковых дисциплин детьми младшего школьного возраста. Полученные данные свидетельствуют о существовании различий между детьми с речевыми нарушениями и нормальным речевым развитием в проявлении мыслительного и речевого компонентов языковой культуры, что имеет выражение в их успеваемости по языковым дисциплинам. Успеваемость по языковым дисциплинам (русскому, белорусскому, иностранному языкам, русской и белорусской литературе, предмету «Человек и мир») в младших классах общеобразовательной школы выступает индикатором уровня развития языковой культуры и в разной степени связана со сформированностью мыслительного и речевого компонентов языковой культуры, находящихся во взаимозависимости. Так, состояние данных компонентов языковой культуры у детей КГ значительно отличаются от ОГ, как в количественном, так и в качественном отношении [2–А, 3–А, 7–А, 22–А, 23–А, 25–А, 27–А, 28–А].

4. Учащиеся ОГ и КГ имеют статистически значимые отличия ( $p \leq 0,01$ ;  $p \leq 0,05$ ) по следующим параметрам: уровню сформированности категориального обобщения, анализа, монологической связной устной и письменной речи, словаря (имен существительных, прилагательных, глаголов, наречий), использованию в речи простых и сложных предложений. Следует отметить, что средние показатели успешности выполнения методик значимо выше по данным параметрам в группе детей с нормальным речевым развитием. Все предъявленные методики дети КГ выполняли на низком и среднем уровне успешности, испытуемые ОГ – на среднем и высоком. Дети младшего школьного возраста КГ продемонстрировали бедность и фрагментарность словаря; фразовой устной и письменной речи; узость и ограниченность значений; функциональность и ситуационность обобщений; неточность или неадекватность используемых понятий, отсутствие абстрактных понятий, зависимость формирования понятий от ситуационных, контекстуальных и других факторов; узость, ограниченность, непланованность и нецеленаправленность анализа и др. Данные результаты согласуются с выводами других

исследователей [37, 51, 140, 166, 168, 259, 290]. С 1 по 4 класс в ОГ растут результаты выполнения всех методик на изучение мыслительных, речевых компонентов языковой культуры, в КГ – данные показатели остаются неизменными, т.е. не наблюдается динамики в выполнении методик с 1 по 4 класс [12–А, 27–А, 28–А, 33–А, 34–А].

5. В результате проведенного корреляционного анализа было установлено, что успеваемость по всем шести исследуемым языковым предметам статистически значимо связана между собой и в КГ, и ОГ ( $p \leq 0,01$ ). Самые сильные положительные корреляционные связи в КГ обнаружены между предметами русская литература и «Человек и мир», русская и белорусская литература, русская литература и русский язык. Полученные результаты согласуются с выводами Р.К. Гедрене, М.С. Грушевской, К.Г. Ермиловой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой и др. о связи речи и успеваемости по языку и чтению [58, 77, 93, 129, 141]. Успеваемость по языковым предметам в КГ представлена на низком и среднем уровнях, в ОГ – на среднем и высоком. Анализируя динамику успеваемости, следует отметить, что в КГ прослеживается повышение успеваемости с 1 по 3 класс по языковым предметам, затем – снижение темпов успеваемости к 4-му классу. В ОГ повышение успеваемости ко 2-му классу, затем снижение успеваемости по языковым дисциплинам.

Результаты дисперсионного анализа показали, что в 1-2 классах на успеваемость по языковым дисциплинам значимо влияют следующие факторы: ОГ – категориальное обобщение ( $p \leq 0,001$ ); КГ – анализ ( $p \leq 0,05$ ), взаимодействие монологической устной речи и анализа ( $p \leq 0,05$ ); категориального обобщения, монологической устной речи и анализа ( $p \leq 0,05$ ). В 3-4 классах в ОГ на успеваемость влияет уровень анализа у детей ( $p \leq 0,05$ ).

В исследовании установлены положительные связи между выполнением отдельных методик и успеваемостью. Успеваемость в ОГ определяется умением определять и сравнивать понятия, подбирать антонимичные ряды, анализировать объекты при описании, использовать в речи глаголы и сложные предложения, монологически связно рассказывать. В КГ наблюдаются положительные корреляции между успеваемостью и показателями определения и сравнения понятий, подбора антонимических пар, анализа объектов, объема активного словаря (имен существительных, наречий), общего уровня связной монологической устной речи [4–А, 22–А, 23–А, 30–А, 32–А, 33–А, 34–А].

6. Таким образом, выполненное эмпирическое исследование помогло уточнить переменные, определяющие языковую культуру как системное психологическое образование и связанную с ней успеваемость по языковым предметам, провести сравнительный анализ мыслительного и речевого компонентов языковой культуры в группах детей младшего школьного возраста с нарушениями речи и нормальным речевым развитием; доказать, что языковая культура детей в обеих группах значимо зависит от уровня сформированности категориального обобщения, анализа, активного словаря, связной монологической устной и письменной речи, простых и сложных синтаксических конструкций, что в реальной школьной жизни имеет отражение в соответствующих оценочно-отметочных результатах.



## ГЛАВА 7

### УПРАВЛЕНИЕ МНОГООБРАЗИЕМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ КАК СТИМУЛ К ПОСТРАЕНИЮ МЕТАТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

#### 7.1 Теоретико-методологические подходы к проблеме готовности специалиста по социальной работе к профессиональной деятельности

##### *7.1.1 Готовность личности к профессиональной деятельности как психологический конструкт*

Прежде, чем обратиться к рассмотрению понятия «готовность к деятельности», следует остановиться на рассмотрении понятия «конструкт». Конструкт представляет собой некое логическое интеллектуальное образование, выводимое при определении отношений между отдельными объектами или событиями. Употребление термина «конструкт» предполагает, что сам процесс непосредственно не наблюдается или объективно не измеряется, но считается, что он существует, потому что (предположительно) вызывает измеримые явления. В наиболее распространенном психологическом смысле термин «конструкт» обозначает нечто недоступное непосредственному изучению, но выведенное логическим путем на основе наблюдаемых признаков [51].

Готовность к профессиональной деятельности как психологический конструкт наполняется различным содержанием. Проблему готовности человека к осуществлению своих профессиональных функций принято рассматривать в связи с тремя основными этапами становления: начало обучения в общеобразовательной школе, начало получения профессионального образования (профессиональное самоопределение) и самостоятельная профессиональная деятельность (Л.И. Божович [13], И.А. Кучерявенко [57, с. 61]).

При этом главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является ее интегративный характер. Готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности [2, с. 61].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [37, с. 231] определяют готовность как «целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение».

Как концентрацию сил личности, направленную на осуществление определенных действий, определяет готовность Д.И. Фельдштейн [62].

На личностном уровне проблема готовности рассмотрена А.Ц. Пуни [54]. Проблема готовности, по мнению автора, является психолого-педагогической (психологической по предмету исследования и педагогической по средствам формирования готовности). В структуре готовности А.Ц. Пуни [87] выделяет симптомокомплекс признаков: волевые качества, необходимая направленность интеллектуальных процессов, специализированная наблюдательность, творческое воображение, оптимальный уровень эмоций, гибкое внимание, способность к саморегуляции.

Подчеркивая важность личностного подхода к изучению понятия готовности, Л.Ю. Субботина [101] рассматривает готовность как сложное психологическое образование и выделяет в ней роль познавательных психических процессов, отражающих

важнейшие стороны выполняемой деятельности, эмоциональных компонентов, которые могут как усиливать, так и ослаблять активность человека, волевых компонентов, способствующих совершению активных действий по достижению цели, а также мотивов поведения.

По Б.Г. Ананьеву понятие «готовность» характеризует психологическое соответствие субъекта требованиям определенной деятельности [1].

А.А. Деркач [35], исследуя проблему готовности к педагогической деятельности, определяет ее как целостное проявление всех сторон личности, выделяя познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты. Это означает образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений и навыков, которые активизируясь, обеспечивают возможность эффективно выполнять свои функции.

В данных исследованиях выделяются следующие характеристики готовности как психологического конструкта. Во-первых, готовность связана с осознанием личностью собственных потребностей, во-вторых, готовность подразумевает целенаправленную активность личности, в-третьих, готовность оказывает влияние на формирование оптимальной работоспособности человека, продуктивность деятельности [18, с. 208].

Таким образом, готовность к профессиональной деятельности рассматривается с трех основных позиций как: состояние, системное личностное образование и динамичное психологическое образование (новообразование). В научной литературе широкое распространение получило понятие готовности как психологической характеристики, обеспечивающей: успешность и эффективность деятельности; относительно быстрое освоение деятельности; ее оптимальное осуществление в сложных, динамично меняющихся ситуациях с наименьшими психологическими и социальными потерями.

Для цели данной работы требует более детального рассмотрения конструкт «личностная готовность к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе».

Личностная готовность является неотъемлемой частью психологической готовности к деятельности, т.к. синтез имеющихся данных показывает, что в психологической готовности к деятельности могут быть выделены две составляющие: ситуативная (состояние мобилизации, активная установка на действие) и устойчивая (личностная) составляющая, психологическое содержание которой как системного личностного образования остается недостаточно изученным.

Так, О.В. Плешакова [84] определяет личностную готовность к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе как психическое новообразование, характеризующееся концентрацией внутренних сил студента и его направленностью на личностно значимую деятельность, что обеспечивает успешность профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, специфика которой заключается в наличии эмоционального настроя, знаний об особенностях, содержании и технологиях социальной работы, а также коммуникативных умений, эмпатических и рефлексивных способностей.

При этом автором отмечается, что формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе должно обеспечиваться соблюдением психолого-педагогических условий, в числе которых:

- активизация деятельности студента по получению знаний о содержании, специфике, моделях и технологиях социальной работы;
- формирование у него способности к эмоциональной саморегуляции в процессе профессионального общения и поведения;
- взаимодействие преподавателя со студентом с учетом характерологических свойств личности обучаемого;

– формирование у студента представления о себе как субъекте профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.

Л.А. Кудашова [53] использует сходное понятие «морально-психологическая готовность к профессиональной деятельности», которая определяется как сложное сочетание психических особенностей и моральных черт личности, определяющих ее адекватное, заинтересованное и ответственное отношение к профессии, принятие предъявляемых ею требований, а также установку на преодоление специфических для данной сферы деятельности трудностей. При этом психологический и моральный компоненты готовности следует рассматривать в тесной взаимосвязи, так как только в совокупности они могут обеспечить реальную готовность к профессии специалиста по социальной работе.

Е.К. Лунеговой [60] под «готовностью специалиста по социальной работе к деятельности с детьми-инвалидами» понимается комплекс знаний и представлений об особенностях и условиях деятельности, владение способами и приемами работы с детьми-инвалидами, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Таким образом, в исследованиях данный конструкт раскрывается как сумма личностных качеств, коррелирующих с успешностью выполнения данного вида деятельности, или редуцируется до отдельных своих составляющих.

Далее рассмотрим структуру личностной готовности к профессиональной деятельности.

Понятие «структура» определяется как форма внутренней организации системы, выступающей в единстве устойчивых закономерных взаимосвязей между ее компонентами [12, с. 167].

Необходимо отметить, что в литературе нет единого мнения относительно компонентов личностной готовности специалиста по социальной работе к профессиональной деятельности, а на особенности ее описания серьезное влияние оказывает понимание исследователями этого феномена. Однако с учетом анализа литературы в структуре личностной готовности специалиста по социальной работе к профессиональной деятельности выделяют *следующие компоненты*.

Е.К. Лунегова [60] в структуре психологической готовности специалиста социальной работы к деятельности с детьми-инвалидами выделяет когнитивный (знания и представления), операционально-деятельностный (способы и приемы) и мотивационно-ценностный (профессионально важные качества, ценности, устойчивая мотивация к деятельности) компоненты.

О.В. Плешакова [84] выделяет мотивационный, ориентационный, операциональный, рефлексивный компоненты.

Т.Г. Хашенко [110], основываясь на системном подходе к исследованию личности и ее профессиональной деятельности, определяет личностную готовность к профессиональной деятельности как системное образование, интегрирующее различные (когнитивные, мотивационные, аффективные и поведенческие) структуры, обеспечивающие эффективную включенность личности в деятельность. При этом системообразующим компонентом готовности к профессиональной деятельности выступает способ жизнедеятельности человека в данной сфере деятельности как активного творца и хозяина обстоятельств, ресурсов и результатов своего труда, профессионального развития и самореализации.

В структуре личностной готовности к профессиональной деятельности автором выделяются: ориентационная, операциональная и базовая подсистемы, последняя из которых определяет развитие и функционирование всей системы в целом.

Базовая подсистема образована взаимосвязями компонентов, составляющих психологический фундамент осознанного выбора социальной работы как вида профессиональ-

ной деятельности и способа ответственного распоряжения собственной жизнью, своим трудом и его результатами, обеспечивающего возможность самореализации личности.

Компоненты базовой подсистемы:

1) созидательно-мотивационный (мотивация творческого вклада в деятельность, мотивация достижения, интернальный локус контроля, толерантность к неопределенности и толерантность фрустрационная как готовность к конструктивному реагированию на трудности);

2) субъектно-жизненный (жизненные цели, жизненная позиция и жизненная перспектива личности);

3) рефлексивно-проективный (рефлексивная и прогностическая способности).

Ориентационная подсистема (направленность) образована взаимосвязями компонентов, интегрирующих личностные особенности, определяющие осознанное принятие/непринятие личностью профессиональной деятельности и себя в ней.

Компоненты ориентационной подсистемы:

1) самооценочный, стержень которого составляет Я-концепция личности как субъекта профессиональной деятельности;

2) деятельностно-оценочный, включающий привлекательность для личности имманентных социальной работе как профессиональной деятельности сторон и интерес к ее содержанию;

3) ценностно-регулятивный;

4) коммуникативно-мотивационный;

5) созидательно-мотивационный, последний из которых принадлежит одновременно двум подсистемам. Взаимосвязь «созидательно-мотивационного» компонента с другими компонентами ориентационной подсистемы является психологическим фундаментом принятия личностью социальной работы как профессиональной деятельности и способа самоосуществления.

Операциональная подсистема включает:

1) компетентностные компоненты, интегрирующие различные знания, умения, способности, необходимые для социальной работы как профессиональной деятельности и развития ее субъекта;

2) рефлексивно-проективный компонент, принадлежащий сразу двум подсистемам. Взаимосвязь рефлексивно-проективного компонента с другими компонентами операциональной подсистемы обеспечивает их развитие.

Анализ психологических исследований позволил нам систематизировать имеющиеся подходы и выделить следующие **структурные компоненты личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.**

**1-й компонент – смысловой:**

Данный компонент заключается в готовности специалиста к самостоятельному осуществлению профессиональной деятельности, которая не задана жестко извне. Предполагает независимое и ответственное распоряжение собственной жизнью, своим трудом и его результатами, обеспечивающим возможность самореализации личности. Развитие компонента обеспечивается согласованием общих смысложизненных ориентаций, целей, установок, направленности личности со смыслами и целями самореализации в профессиональной деятельности. Обучение профессии должно строиться как направленная перестройка субъективного опыта, включающая не только трансляцию смыслов и особенностей профессиональной категоризации объектов, связанных с профессиональными действиями, но и формирование мировосприятия в целом. Так, приступая к выполнению той или иной деятельности, специалист осознает и эмоционально переживает ее ценность с точки зрения личной значимости. Это осознанное переживание накладывается на его установки, сформированные в процессе обучения, воспита-

ния, смыслы, в результате чего закрепляется внутренняя мотивация, обуславливающая надежность результатов профессиональной деятельности.

**Основные составляющие компонента:** система смысложизненных ориентаций (личностные смыслы) и сложившийся в сознании образ будущей профессии.

**2-й компонент – субъектно-личностный:** предполагает комплексное развитие личности студента как будущего субъекта профессиональной деятельности в социальной сфере.

**Основные составляющие компонента:** гибкость мышления, умение видеть проблемы и противоречия, оперативно находить способы решения задач. Также к составляющим данного компонента следует отнести наличие профессионально важных личностных качеств (толерантности и эмпатии).

**3-й компонент – регуляторный:** для специалиста по социальной работе важна эмоционально-волевая саморегуляция.

**Основные составляющие компонента:** переменные, связанные с успешностью самоопределения в пространстве возможностей и выбора цели для последующей реализации; переменные, связанные с организацией целенаправленной деятельности, и переменные, связанные с сохранением устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств: умения саморегуляции (управлять и контролировать свои эмоции в любой ситуации; управлять своим настроением; переносить большие нервно-психические нагрузки; снимать психологическое напряжение); психологические защиты; личностный потенциал как нераскрытые способности, которые подлежат выявлению и включению в деятельность с целью более полной самореализации субъекта в ней; диспозиционный оптимизм, проявляющийся в ожидании позитивных событий в будущем.

Таким образом, для цели исследования данная структура представляется нам наиболее содержательной, так личностная готовность к профессиональной деятельности в широком смысле понимается нами как результат обучения в учреждении высшего образования, как выработанность у субъекта деятельности (студента – будущего специалиста по социальной работе) индивидуальных способов противодействия возникающим в процессе деятельности препятствиям, приписывание личностного смысла выполняемой деятельности и способности к саморегуляции деятельности вне зависимости от ее условий (наличие у выпускника личностного потенциала специалиста по социальной работе).

#### *7.1.2 Специфика профессиональной деятельности специалиста по социальной работе*

Профессия «специалист по социальной работе» направлена на оказание содействия в разрешении таких проблем, как индивидуальная помощь в ликвидации конфликтных и критических ситуаций в социальном взаимодействии личности, ценностном становлении ее жизненных отношений; групповая поддержка самого человека и его ближайшей микросреды (семьи) в физическом, психическом и социальном становлении индивидуально-творческих начал личности; общественная защита прав каждого на достойную жизнь в обществе независимо от его физического и умственного развития, социального статуса; практическая забота о сохранении физического и психического здоровья; организация разносторонней социально приемлемой групповой и досуговой деятельности (физической, познавательной, коммуникативной, рефлексивной, практической, и творческой; обеспечение и поддержка успешного субъект-субъектного взаимодействия человека в окружающем социокультурном пространстве; помощь в создании таких условий жизнедеятельности в микросреде, при которых, несмотря на физическое увечье, душевный срыв, личностную жизненную утрату или кризис, человек может жить, сохраняя чувство собственного достоинства и уважения к себе окру-

жающих людей; реадaptация человека в изменившемся социуме посредством усиления степени его самостоятельности и самоконтроля ситуации [48, с. 168].

При анализе такой многомерной реальности как профессиональная деятельность специалиста по социальной работе, целесообразно исходить из трех базовых категорий психологии, имеющих для нее определяющее значение – деятельность, общение и личность.

Профессионально-компетентным является такой труд специалиста по социальной работе, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются социальная работа как деятельность, социальное взаимодействие, реализуется личность специалиста и достигаются хорошие результаты – «превращение» клиента из объекта помощи в субъект самопомощи.

В настоящее время происходит нечеткое различие функционала социального педагога, специалиста по социальной работе и социального работника, помимо того, что социальный работник получает образование в среднем специальном учебном заведении.

Специалист по социальной работе организует материально-бытовую помощь и поддержку людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, выявляет граждан, нуждающихся в социальных услугах, определяет характер и объем необходимой помощи (ремонт жилья, обеспечение топливом, одеждой, продуктами и т.п.), а также содействует госпитализации в лечебные учреждения, принятию на обслуживание нестационарными и стационарными учреждениями органов социальной защиты населения, консультирует по вопросам получения дополнительных льгот и преимуществ, разрабатывает программу реабилитационных мероприятий, участвует в оформлении необходимых документов, добивается принятия отвечающих закону решений в официальных инстанциях, а также координирует усилия различных государственных и общественных структур.

Специалист по социальной работе стремится максимально приблизить образ жизни своих подопечных к обычным для здоровых и благополучных людей условиям и нормам.

Социальный работник под руководством специалиста по социальной работе выполняет технические функции: покупку и доставку продуктов, лекарств, доставку вещей в химчистку, оказание доврачебной помощи (измерение температуры, накладывание горчичников и т.п.), а также содействие в проведении уборки в помещении, приеме пищи, обработке приусадебного участка и т.п.

Деятельность социального педагога можно отнести к социальной работе как направление ее специализации. При этом на первое место в работе социального педагога выходит психолого-педагогический компонент деятельности, а основным методом решения проблем взаимодействия и взаимоотношений в системе «социум-человек» является социальное воспитание.

В нашем исследовании категория «специалист по социальной работе» рассматривается в широком контексте, включая в себя как категорию «социальный педагог», так и категорию «социальный работник».

Не каждый человек пригоден для социальной работы. Как отмечает В.А. Никитин [73], социальная работа – это не обязанность, а веление души и ею должны заниматься не все те, кто хотят, но не способны к этой деятельности, а только те, кто и хочет, и имеет для этого соответствующие данные: те, чья психограмма соответствует психограмме специалиста в области социальной работы [73, с. 141]. Как представитель «помогающих» профессий специалист по социальной работе имеет дело с личностью, обладающей психической реальностью, сам обладая ею. На практике это означает, что любой клиент может влиять на специалиста по социальной работе, передавая свои состояния, вовлекая в орбиту своих проблем. В то же время специалист, оказывающий помощь, обладая психической реальностью, может, а чаще всего должен, воздейство-

вать на клиента, включая в работу различные стороны этой реальности. Эти взаимные воздействия могут быть как позитивными, так и негативными. Задача специалиста заключается в том, чтобы, во-первых, сохранить способность к сопротивлению в случаях негативного влияния, свой психологический статус-кво; во-вторых, осуществлять культурную эмпатию в ситуациях позитивных воздействий.

Воздействие одной личности на другую – это влияние на сознание, волю, эмоции, а через них – на поведение и деятельность человека в целом. Оно осуществляется с помощью убеждения, внушения эмоционального заражения. Влияние – это процесс и результат изменения одним человеком другого (его установок, намерений, представлений и других сторон психической реальности в ходе взаимодействия).

Сила и модальность воздействия одного человека на другого опосредуются такими отношениями, как симпатия и антипатия. Если человек нам симпатичен, многие черты его личности являются для нас привлекательными и притягательными. Наше общение с ним строится, прежде всего, на доверии, все сказанное и сделанное им не верифицируется нашим сознанием, а принимается на веру. Со временем он превращается для нас в некую харизматическую личность, взгляды которой мы считаем правильными, к мнению которой мы готовы прислушиваться, а советы выполнять. И, наоборот, с человеком, к которому в процессе общения возникает стойкая антипатия, трудно проявлять чувство эмпатии. Это означает, что его советы и рекомендации будут подвергаться сомнению, покажутся непривлекательными, и не будут выполняться.

Итак, специалист по социальной работе работает с личностью, она является главным объектом его профессиональной деятельности. Между ним и клиентом нет посредника, поэтому столь велико значение личностных параметров этого специалиста.

Современная социальная работа рассматривается как процесс содействия продуктивному личностному росту человека при решении им жизненно важных задач взаимодействия с окружающим миром. Это задачи достижения жизненного успеха, социальной компетентности, конкурентоспособности, социального самоопределения, выживания в обществе.

Целями системы социальной работы выступают: направленная информационная и практическая поддержка процесса созидательного и продуктивного, разумного и творческого становления человеческой индивидуальности и личности в конкретном обществе; необходимое содействие личности в самоорганизации собственной жизни на всех возрастных этапах жизненного пути (в детстве, отрочестве, юности, взрослости, старости) и в разных жизненных пространствах ее социального взаимодействия (в семье, малой группе общения, трудовом коллективе); конструктивная помощь в ключевых и критических ситуациях социализации и самореализации личности человека (пололевой и семейно-бытовой, профессионально-трудовой, досугово-творческой, социально-правовой и гражданской, физической и психической, нравственно-эстетической, эмоциональной и др.).

Специалист в области социальной работы по своему профессиональному назначению призван предотвратить проблему, своевременно выявить и устранить причины, порождающие ее, обеспечить превентивную профилактику различного рода негативных явлений (нравственного, физического, социального плана), отклонений в поведении людей, их общении и, таким образом, оздоровить окружающую их микросреду. Поэтому ему приходится осваивать различные социальные роли и менять их в практической деятельности в зависимости от ситуации и характера решаемой проблемы. Это могут быть роли посредника, защитника интересов ребенка, консультанта, организатора взаимодействия и др.

Профессиональные знания и умения – это объективные характеристики труда специалиста по социальной работе, а личностные особенности, установки и ценностные ориентации – ее субъективные характеристики.

Профессиональные умения как способность специалиста применять полученные профессиональные знания в практике своей деятельности также являются неотъемлемой составляющей готовности личности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.

Для специалиста по социальной работе одной из ключевых групп профессиональных умений, отражающих специфику данной деятельности, составляют умения саморегуляции: умение управлять своим настроением; переносить большие нервно-психические нагрузки; снимать психологическое напряжение.

Сопоставляя различные подходы, можно выделить психологические критерии профессиональной пригодности специалиста по социальной работе, т.е. вероятностные характеристики, отражающие возможности человека овладеть данным видом профессиональной деятельности: высокий уровень интеллектуального развития; беглость и острота мышления; хорошая саморегуляция, самодисциплина; оптимистическое прогнозирование; креативность – способность к творчеству, большая физическая выносливость, работоспособность; эмпатия (оптимальный ее уровень).

Следует отметить, что при анализе проблемы профессиональной пригодности личность чаще всего рассматривается со стороны профессионально важных качеств, а деятельность характеризуется отдельно. Дается лишь указание на наличие взаимосвязи между ними: качества личности формируются в деятельности, а наличие необходимых качеств обуславливает успешность деятельности. В действительности же нередко случаи непродуктивности личности при наличии всех профессионально важных качеств, так как между личностью и деятельностью существуют опосредующие факторы.

### *7.1.3 Смысловые основы профессионального становления специалиста по социальной работе*

Процесс профессионального становления занимает довольно длительный период в жизни каждого человека, и предполагает совершенствование его не только как профессионала, но и как личности. В профессиональном становлении условно можно выделить несколько этапов: подготовительный, включающий оценку своих возможностей и потребностей в овладении той или иной профессией, формирование общих представлений о ней; подготовительный этап, предполагающий получение соответствующего образования; этап адаптации (начало профессиональной деятельности в качестве молодого специалиста) и, собственно, этап «превращения» в профессионала.

Этап обучения в учреждении высшего образования охватывает, как правило, период юности, возрастные рамки которого приходятся на 16–17 – 22–23 года. Это момент, когда происходит поиск своего места в мире, осознание смысла своего существования, собственной уникальности, неповторимости, происходит становление нового уровня самосознания.

Ведущим видом деятельности в юношеском возрасте является учебно-профессиональная. При этом личность на данном этапе выступает не только объектом, но и активным субъектом процесса обучения, который, в свою очередь, представляет собой, согласно Е.Ю. Артемьевой [2], вид направленной трансляции смыслов. Обучение профессии автором понимается как «направленная перестройка субъективного опыта, включающая не только трансляцию смыслов и особенностей профессиональной категоризации объектов, связанных с профессиональными действиями, но и формирование мировосприятия в целом» [2, с. 171]. Результаты экспериментов И.Б. Ханиной [89] и некоторых других исследователей также дают основание говорить об обучении



как инструменте построения полноценных смысловых систем, вписывающихся в структуру субъективного опыта, преломляющего социальный опыт, активно изменяя и перестраивая его. Таким образом, обучающий выступает посредником и транслятором социального опыта, однако обучаемый (студент) усваивает эту информацию через призму собственных смыслов и значений.

Одной из основных функций личностного смысла выступает презентация субъекта в образе роли и места отражаемых объектов и явлений действительности в его жизнедеятельности. Как отмечает Д.А. Леонтьев [61], ко многим явлениям и объектам у личности складывается «априорное отношение, которое является следом опыта взаимодействия с этими объектами и явлениями, отражающим их жизненный смысл». Так, на протяжении всего процесса обучения, прохождения ознакомительной, учебной, производственной практики, у студента – будущего специалиста по социальной работе, формируются определенное отношение к будущей профессии, внутренняя мотивация на овладение ее.

Л.С. Выготский [22] в своих многочисленных трудах по возрастной психологии, созданных в период с 1931 по 1934 год, развивал идею различных «целостнообразующих» факторов на каждом этапе онтогенеза, воплощенную в представлении о существовании в каждом возрасте своей доминирующей функции, вокруг которой выстраиваются и которой подчиняются все остальные. В нашем случае, в юношеском возрасте, в качестве такой доминирующей функции выступает личностный смысл, значение для личности выполняемой ею деятельности. Это подтверждает анализ культурно-исторической теории Л.С. Выготского, проведенный П.Я. Гальпериным в 1935 г. [23]. Под смыслом деятельности автор понимает динамическое единство четырех компонентов: задачи, мотива, знака и значения. «Это единство мотива, значения, реального средства и поставленной задачи и есть единство осмысленного действия, и это действительное единство и есть смысл. Отделение одного звена от другого ведет к утрате смысла деятельности. Лишь включение всех компонентов в действие ведет к тому, что мотив становится мотивом, задача выступает как нечто, требующее разрешения и деятельности, а деятельность получает смысл» [61, с. 120].

Тем не менее для современных студентов трудоустройство в соответствии со специальностью, получаемой в учреждениях высшего образования, зачастую не является ключевым смыслом. Не исключением являются и выпускники специальности «Социальная работа». Основные внешние причины данного феномена общеизвестны и взаимосвязаны: низкая заработная плата выпускников вузов в социальной сфере, несовершенство законодательной базы, отсутствие научно организованного профессионального отбора на данную специальность, должного контроля деятельности коммерческих вузов и т.д. Но устранения их представляется недостаточным, данную проблему необходимо решать на совершенно ином, личностном уровне. Результатом обучения должно стать на сегодняшний день не столько наличие знаний, умений и практических навыков, сколько соответствующее ценностно-смысловое отношение к профессии как к одной из основных сфер жизни. Это особенно актуально в овладении профессией специалиста по социальной работе (с различными направлениями специализации), так как одной из тенденций сегодняшнего дня является то, что выпускники этой специальности, отработав в качестве молодых специалистов предписанные законодательством один-два года, либо меняют само место работы, либо сферу профессиональной деятельности. Социальная работа – это непростая в моральном и физическом отношении и не столь высокооплачиваемая профессиональная деятельность. Поэтому одним из условий успешного становления профессионала в этой сфере является опора на более глубинные аспекты, а именно, смысловой уровень регуляции деятельности [62, с. 303].

Д.А. Леонтьев [62], говоря об индивидуальных особенностях смысловой сферы, выделяет систему гипотетических конструкторов – конкретных диагностируемых показа-

телей, хотя бы частично отражающих индивидуальные характеристики механизмов смысловой регуляции [62, с. 291]. Он относит к ним общую смысловую ориентацию, общий уровень осмысленности жизни, степень осознанности и временную локализацию ведущих смысловых ориентиров в будущем, настоящем или прошлом.

Смысловая регуляция специфична для каждого человека, осознанна и опосредована, конституирует личность, дает человеку свободу от ситуации, позволяет ему взаимодействовать с миром в целом, что особенно важно в период перехода к взрослости (студенческий возраст как раз и является таким периодом) – в период «второго рождения личности» (А.Н. Леонтьев [61, с. 133]), когда происходит «смещение движущих сил личностного развития извне вовнутрь» на основе интеграции и полноценного развития механизмов свободы и ответственности.

По мнению Д.А. Леонтьева [62], базовой характеристикой личности является способность к осознанию смысла жизни, составляющими которого автор считает локус контроля, проявляющийся в интернальности личности, уверенной в своих силах, способной регулировать течение собственной жизни, делать выбор и нести за него ответственность. Следующим компонентом исследователь [64] считает смысложизненные ориентации, которые, являясь сложными социально-психологическими образованиями, порождаются реальными, значимыми взаимоотношениями субъекта и бытия, соотносятся с прошлым, настоящим и будущим личности, задают направление и границы ее самореализации как субъекта жизненного пути через структурную организацию целей-ценностей. Жизнь можно считать осмысленной, если человек ставит перед собой достаточно ясные цели, что предполагает активную направленность личности в будущее, при этом человек опирается на настоящее и не отбрасывает прошлого; процесс жизни приносит радость и удовлетворение; личность оценивает какую-либо часть своей жизни, как результативную, умеет извлекать необходимый опыт из прошлого, не «застревая» на каком-либо жизненном отрезке; субъект считает себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Смысложизненные ориентации являются вектором, задающим направление, по которому личность продвигается в сторону обретения смысла жизни как вершины человеческого бытия. Эта направленность формирует текущие задачи, деятельность и в конечном итоге влияет на отношение к окружающему миру и поведение. Иерархия смысложизненных ориентаций человека относится к особым образом организованным целостным многоуровневым системам, включающим в себя целый ряд различных смысловых структур. Они выражают собой динамическую систему представлений, являющуюся базовым элементом внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированную и закрепленную жизненным опытом индивида в ходе социализации и социальной адаптации на фоне индивидуально-типологических особенностей. В рамках отечественной психологии смысложизненные ориентации можно описать как сверхнаправленность человека на обретение смысла жизни в целом и каждой ситуации в частности, которая детерминирует деятельность личности, побуждает ее к самооценке и самоанализу. Кроме того, ориентация на обретение смысла заставляет человека познавать окружающую его объективную действительность, тем самым выходя за пределы самого себя, своих представлений о мире, и находить в ней нечто способное стать его индивидуальным, неповторимым личностным смыслом. Данное положение можно с уверенностью отнести и к будущей профессиональной деятельности. Та деятельность, которая значима для личности, вплетена в систему его смыслов и ценностей, будет внутренне мотивированной, субъективно переживаемой, а, следовательно, осмысленной, результативной.

В целом смысловая регуляция деятельности, согласно концепции Д.А. Леонтьева, это «согласование целей и средств деятельности с мотивами, потребностями, ценностями и установками субъекта» [62, с. 147]. Автор считает, что развитость смысловой регуляции, ее удельный вес относительно других форм регуляции жизнедеятельности выступают в качестве определенной меры личностной зрелости. Согласно этому подходу, базисными компонентами образа мира личности являются смысловые инварианты – устойчивые системы личностных смыслов, содержательные модификации которых обусловлены особенностями индивидуального опыта личности.

Обращаясь к смысловым детерминантам готовности к профессиональной деятельности, нельзя не остановиться на такой составляющей смысловой сферы личности, как установка.

Смысловые установки как форма выражения личностного смысла в виде готовности к совершению деятельности представляет собой неосознаваемый или частично осознаваемый настрой, готовность к определенному восприятию, пониманию, переживанию и поведению.

По мнению А.Г. Асмолова [3], установки определяют устойчивость и определенность протекания деятельности. Если личностные установки устойчиво и надситуативно предопределяют характер профессиональной деятельности, то социальные установки обуславливают способы взаимодействия специалиста с клиентами.

Следует отметить три вида социальных установок: на клиента; на себя как специалиста; на взаимодействие с ним.

В установке на клиента субъект-субъектным полюсом оси взаимодействия является личностный подход к клиенту, т.е. настрой на восприятие, понимание переживаний, целей, взглядов, отношении и проблем клиента.

На субъект-объектном полюсе отношений господствует ролевой подход – восприятие поведения клиента с точки зрения соответствия его поведения парадигме клиента – проблемный, слабый, необразованный, несамостоятельный, зависимый, внушаемый и т.д.

Об установках специалиста по социальной работе на себя как специалиста можно предположить следующее: на субъект-субъектном полюсе – это значимость личностных проявлений для успеха в социальной работе, на субъект-объектном полюсе – это саморегуляция специалистом поведения в соответствии с общими предписаниями и правилами, т.е. функционально-ролевое поведение, часто лишенное личностного начала.

Установка на взаимодействие с клиентом может быть как ролевой – на жесткое управление и контроль в деятельности, авторитарность в общении, так и личностной – на сотрудничество, совместную деятельность, диалогичность в общении и партнерские отношения.

При ролевом варианте специалист стремится внести в процесс взаимодействия нормативное содержание без учета его личностной значимости для клиентов.

При личностно-ориентированном взаимодействии он стремится к развивающему, личностно значимому и привлекательному для обеих сторон содержанию.

Итак, личностное проявляется в профессиональном, в деятельности через личностные смыслы и установки. Они как раскрывают, так и маскируют проявления индивидуальных особенностей специалиста по социальной работе.

Сами же установки специалиста в профессиональной деятельности базируются на глобальном отношении человека к различным сторонам жизни, и прежде всего к людям, самому себе, деятельности. При положительном отношении к людям, себе как личности, при интересе к общению и сотрудничеству с людьми шансы на формирование личностного полюса установок весьма велики.

Можно говорить, по крайней мере, о трех возможных вариантах соотношения личностного и профессионального для специалиста по социальной работе: социальная работа не

значима для специалиста, он ее выполняет не более чем формально-ролевым образом (профессиональное не является личностно значимым); социальная работа – один из личностных смыслов наряду с другими, не менее важными (профессиональное – одна из личностно значимых сфер); социальная работа – ведущий (один из ведущих) смысл жизни.

Очевидно, что ожидать результативности от деятельности «формально-ролевых» специалистов не приходится, даже если они обладают всеми профессионально важными качествами. Но и специалисты из другой «крайней» группы не всегда успешны из-за конфликта между повышенной преданностью одной социальной роли и неуспешностью в других.

Рассмотрим также роль смысловой сферы личности в регуляции деятельности, используя выделенные Б.С. Братусем [9, с. 85] ее уровни. Мы взяли за основу именно этот подход, так как профессия «специалист по социальной работе» относится к типу помогающих, где предполагается постоянное взаимодействие с людьми. Автор в качестве основного критерия выделения уровней смысловой сферы предлагает отношение к другому человеку («как самооценности – на одном полюсе, и как вещи – на другом») [16, с. 87]. Причем, альтруистическая ориентация личности для специалиста по социальной работе является ключевой. Итак, Б.С. Братусь выделяет 4 уровня смысловой сферы личности [16]:

*Нулевой уровень* составляют ситуационные смыслы, т.е. обусловленные самой ситуацией и целями, которые ставит человек в зависимости от условий этой ситуации. Именно поэтому эти смыслы, как правило, чисто прагматические. Исходя из этого, можно заключить, что у студентов, поступающих на специальность «Социальная работа» и не стремящихся к высокой успеваемости, преобладают именно такие ситуационные прагматические смыслы в регуляции учебной деятельности. Как уже отмечалось, социальная работа – это не та профессия, социальный статус которой выражается в высоком заработке. Кроме того, если у студента преобладает так называемая внешняя мотивация обучения в вузе (т.е. получение диплома при формальном овладении знаниями), то это не гарантирует, что он в дальнейшем будет работать по избранной специальности. И это также отражается на учебной деятельности на подготовительном этапе профессионального становления. Студент, у которого на первый план выходит именно этот уровень смысловой сферы, может с уверенностью сказать, что «нет смысла хорошо учиться, если все равно работать в данной сфере не планирую и высокого заработка это мне не принесет». Этот уровень является скорее регулятивным, нежели личностным. На этом же примере можно проиллюстрировать и следующий, *первый уровень* смысловой сферы – эгоцентрический, в котором исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность и т.п. «Этот уровень может представлять иногда по внешности весьма привлекательные и даже как бы возвышенные намерения, скажем самосовершенствование, но если последнее направлено лишь на благо себе, оно есть на поверку – не более чем эгоцентризм» [16, с. 86]. Отсюда возникает вопрос, как специалист, смыслы профессиональной деятельности которого лежат на этом уровне, может эффективно оказывать помощь людям с различными проблемами: инвалидностью, отсутствием жилья, средств к существованию, пожилым людям? Профессионал, будь то специалист в области социальной работы, психолог, не может руководствоваться принципом, по которому люди для него бы делились на тех, кто «удобен», с кем «хорошо и легко» работать, а с кем – нет. И если такие установки начнут преобладать у специалиста по отношению к клиентам, это может вызвать внутриличностный конфликт, который приведет в конечном итоге к профессиональному выгоранию. Поэтому важно выявлять эти смыслы уже на этапе вхождения в профессию, чтобы каким-то образом иметь возможность направлять и влиять на них. *Второй уровень* смысловой сферы – группоцентрический. На этом уровне смыслы близкого окружения (группы людей, ко-

торая либо отождествляется с самим собой, либо ставится выше) становятся определяющими для отдельного человека в отношении к действительности и другим людям (причем отношение к другим зависит от того, входит ли он в близкую, значимую группу, или нет). Этот уровень также связан тесно с предыдущими. На профессиональной деятельности специалиста по социальной работе преобладание таких смыслов может отражаться следующим образом: как правило, работая с маргинальными, социально уязвимыми гражданами, у специалиста, осознанно или неосознанно, складывается определенное отношение к этим социальным группам, в любом случае, они по каким-то своим особенностям противопоставляются той группе, к которой принадлежит сам специалист. На личностном уровне это отношение выполняет регулятивную роль: не попасть в эту маргинальную группу, но как это отражается на процессе и результатах помощи клиенту социальной работы, представляется важным для изучения. Рассмотрев более глубоко механизмы этого явления, можно повысить эффективность подготовки специалистов в условиях вуза, а также улучшить качество работы и эффект профессиональной помощи уже практикующих специалистов.

*Третий*, просоциальный уровень смысловой сферы личности, характеризующийся направленностью человека на создание таких результатов (в деятельности, общении, труде), которые принесут благо обществу в целом. Тем не менее если смыслы этого уровня преобладают у человека, то можно говорить не просто о его высокой нравственности, но и социально-психологической и профессиональной компетентности как специалиста. Насколько на этот уровень можно повлиять в ходе учебной и профессиональной деятельности, вопрос сложный. Ведь студент приходит в учебное заведение уже со сложившейся системой качеств, ценностей, отношений. И как эта система будет меняться (расширяться), зависит, скорее всего, от субъективных факторов – значимости деятельности, профессиональных установок и др. Однако во внеучебной деятельности, если она к тому же внешне не стимулирована, как это часто бывает, этот уровень может проявляться особенно ярко. К слову, за рубежом (в Финляндии) для абитуриента, который поступает на специальности, связанные с социальной работой, является обязательным опыт работы по обслуживанию «трудных» клиентов. На наш взгляд, это снижает риск того, что в эту сферу придут люди, чья психограмма не соответствует требованиям, предъявляемым профессией к специалисту в данной области.

Просоциальный уровень – наиболее сложный и наименее изученный в психологии уровень смысловой сферы, так как отражает скорее широкое рассмотрение смысла человеческой жизни, нежели более узкое понимание смысла как значения определенной сферы деятельности для человека. Однако в социальной работе на первый план зачастую выходят личностные характеристики специалиста, а затем уже профессиональные умения и навыки. В этом состоит, на наш взгляд, суть всех помогающих профессий. Б.С. Братусь приводит в своей работе «Аномалии личности» [16, с. 86] высказывание С.Л. Рубинштейна о том, что «смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей, быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные, быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» [93, с. 381].

Это и есть, на наш взгляд, та точка соприкосновения, где встречаются смысл жизни и смысл профессиональной деятельности, в том числе, и специалиста по социальной работе.

Таким образом, все уровни смысловой сферы (от прагматического ситуационного, до высшего – просоциального) оказывают значительное влияние на процесс профессионального становления специалиста по социальной работе, изначально определяя мотивы выбора профессии, учебную успеваемость на этапе овладения профессией и в конечном итоге – профессиональное и личностное развитие.

Такие составляющие смысловой сферы личности, как система смысложизненных ориентаций и сложившийся в сознании образ профессии лежат в основе смыслового компонента готовности личности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.

Обращаясь ко второму, субъектно-личностному компоненту модели готовности личности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, следует рассмотреть профессионально важные личностные качества. Личность может рассматриваться как субъект социальных отношений и сознательной деятельности. В структуре личности специалиста по социальной работе многие исследователи пытаются выделить определенные группы основных качеств.

Так, раскрывая личностные качества специалиста по социальной работе, Е.И. Холостова [111, с. 231] делит их на три группы: 1) психологические характеристики, являющиеся составной частью способности к данному виду деятельности; 2) психолого-педагогические качества, ориентированные на самосовершенствование специалиста по социальной работе как личности, 3) психолого-педагогические качества, направленные на создание эффекта личного обаяния специалиста по социальной работе.

В первую группу включаются требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к познавательным процессам (восприятию, памяти, мышлению, воображению); эмоционально-волевым процессам и эмоциональным состояниям (сдержанность, стабильность, стрессоустойчивость, самообладание, жизнерадостность, целеустремленность, настойчивость, решительность, активность и др.).

Ко второй группе относятся такие качества, как самокритичность, адекватная самооценка и уровень притязаний, способность к самоанализу, саморегуляции, самоконтролю поведения.

В третью группу качеств входят коммуникабельность, эмпатия и красноречивость.

Ю.Н. Кулюткин [56, с. 157] рассматривает три группы качеств личности, имеющих значимость в профессиональной деятельности, предполагающей работу с людьми: способность понимать внутренний мир другого человека; способность к активному воздействию; способность владеть собой.

А.К. Маркова [68] выделяет в структуре личности специалиста по социальной работе, так называемые, интегральные характеристики: а) профессиональное самосознание, т.е. комплекс представлений о себе как профессионале; б) индивидуальный стиль деятельности и общения; в) творческий потенциал.

Для данного вида профессиональной деятельности особое значение придается таким личностным качествам, как эмпатия и толерантность.

Феномен эмпатии занимает важное место в исследованиях как отечественных, так и зарубежных авторов. Например, К. Роджерс [92] определил эмпатию как «осознание чувств и эмоций других людей, умение чувствовать эмоции и настроения окружающих, понимать их точку зрения и проявлять активный интерес к их заботам, открытость во взаимодействии, умение проникать во внутренний мир другого человека» [92, с. 267]. Именно выделение актуальности переживания составляет основу эмпатического отношения профессионала к объектам его деятельности.

М.Д. Хоффман [126] акцентировал внимание на познавательном компоненте эмпатического взаимодействия и интерактивном аспекте данного взаимодействия.

Отечественные психологи неоднозначно трактуют содержание понятия эмпатии, определяя ее как способность, как процесс, или как состояние, при этом связывая эмпатию с различными психическими процессами и особенностями личности.

В психологическом словаре (Б. Мещеряков, В.В. Зинченко) [70] эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) понимается как внерациональное познание человеком

внутреннего мира других людей (вчувствование); отзывчивость на переживания и эмоции другого, разновидность социальных (нравственных) эмоций.

А.А. Бодалев [12, с. 250] указывает, что эмпатия «выступает как очень сложное психологическое образование, в котором познавательные и эмоциональные процессы оказываются связанными друг с другом теснейшими зависимостями». С.Л. Рубинштейн [93, с. 416] рассматривает эмпатию как составную часть любви человека к человеку. Подлинно эмпатическим отношениям он противопоставляет феномен «расширенного эгоизма».

В.В. Бойко [8, с. 113] выделяет следующие виды эмпатии: 1) рациональная эмпатия, которая осуществляется посредством сопричастности, внимания к другому, интенсивной аналитической переработки информации о нем; 2) эмоциональная эмпатия, реализуемая посредством эмоционального опыта (переживаний, чувств); 3) интуитивность, позволяющую обрабатывать информацию о партнере на бессознательном уровне.

Большинство исследователей феномена эмпатии отмечают, что она является профессионально важным свойством, основой истинного понимания ситуации и эмоционального состояния клиента. Однако, если рассматривать эмпатию как процесс восприятия мира глазами других людей, способность встать на их место, прочувствовать их боль, то следует говорить не столько об эмпатии в целом, сколько об оптимальном ее уровне, не несущем дискомфорта ни специалисту, оказывающему помощь, ни клиенту.

Так, П. Блум [127] выделяет ряд негативных последствий чрезмерного вчувствования в состояние другого человека. Он выступает противником так называемого эмпатического альтруизма, суть которого – в прямой зависимости между сочувствием и желанием помочь. По его мнению, эмпатию человек проявляет только по отношению к привлекательным людям, либо схожим с ним по каким-либо признакам. Также, согласно исследованиям П. Блума [73], люди с высоким уровнем эмпатии подвержены большему риску развития депрессии и тревожных расстройств. Это является следствием эмпатического стресса, вызванного способностью чувствовать чужую боль. Автор описывает людей «с деликатными чувствами», которые, заметив рану или язву у нищего, «способны чувствовать неприятное ощущение в той же части своего тела» [127].

В социальной работе более приемлемым будет дистанцированное сочувствие (в противовес эмоциональной эмпатии), когда есть потребность и готовность оказывать помощь, понимание истинной сути ситуации, не испытывая при этом тех же чувств, что испытывает клиент. Нарушение же этой тонкой грани активизирует защитные механизмы психики личности, которые наряду с минимизацией негативных, травмирующих переживаний, поддержанием устойчивости эмоционального состояния в дискомфортной для личности ситуации, могут оказать и деструктивное влияние на процесс взаимодействия (феномены переноса и контрпереноса – эмоциональное отношение клиента к специалисту (специалиста к клиенту), возникающее в результате переноса на него чувств, испытанных ранее по отношению к другим людям) [127, с. 135]. Знание этих особенностей позволит построить обучение таким образом, что выпускники данной специальности смогут, зная свои психологические особенности, руководствоваться ими в своей профессиональной деятельности на благо себе и клиентам.

Наряду с эмпатией, одной из основных профессионально важных характеристик для специалистов «помогающих профессий» является толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение). В настоящее время этот термин наполняется различными смыслами и содержанием. Однако большинство авторов определяют его как синоним принятия, терпимости и правильного понимания многообразия форм самовыражения и способов проявления индивидуальности.

В отечественной психологии толерантность как феномен стала предметом ряда исследований (А.Г. Асмолов [4], [5], И.Б. Гриншпун [27], А.А. Реан [90]), рассматривается в

связи с личностной обусловленностью общественного сознания (В.А. Лабунская [58], Т.П. Скрипкина [96]), описанием и диагностикой коммуникативных установок (В.В. Бойко [15], межэтническим взаимодействием (Г.У. Солдатова) [57], психосемантическими исследованиями этнических стереотипов (В.Ф. Петренко) [83], типологией толерантной активности субъекта (В.Г. Третьяк [106]). Разрабатываются прикладные аспекты формирования толерантного сознания (Г.У. Солдатова [97]) и программы по развитию навыков ненасилия и толерантного поведения. Толерантность изучается также в контексте проблемы педагогического взаимодействия и взаимоотношений в малых группах (Я.Л. Коломинский [49], А.А. Реан) [90].

Заметный вклад в понимание понятия и сущности толерантности внесли П. Гречко [25], разграничивший понятия «терпимость» (толерантность) и «терпение», а также определивший границы толерантности, В.А. Лекторский [59], предложивший ряд возможных способов понимания толерантности, и Л.В. Баева [6], которая провела комплексное исследование проблемы, представив анализ и классификацию форм толерантности, механизмы формирования толерантного и интолерантного сознания.

Так, А.Г. Асмолов [5, с. 7] отмечает, что в зависимости от контекста термин «толерантность» рассматривается с трех позиций: толерантность как устойчивость, выносливость; толерантность как терпимость и толерантность как нечто допустимое (допуск). Толерантность представляет собой установку, волевой акт, признание человеком себя как несовершенного и незавершенного существа, открытого опыту другого человека.

В психологическом словаре А.В. Петровского [86, с. 401] толерантность определяется как психофизиологическое свойство, означающее ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию.

Толерантность, по мнению К.Г. Гусаевой [29], необходимо рассматривать на двух уровнях человеческого сознания: на рационально-логическом и эмоционально-чувственном. Чтобы быть терпимым к другому человеку, понимать его, требуется не только знание того, что нужно поступать так, а не иначе, сколько необходимость почувствовать это. С этой точки зрения толерантность – всегда личностно-прочувствованный поступок.

Данное понятие раскрывается через уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения.

Коммуникативная толерантность представляет собой характеристику, отражающую степень переносимости личностью неприятных или неприемлемых для нее психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. Это систематизирующая характеристика, поскольку с ней согласуются и другие особенности индивида, прежде всего нравственные, характерологические и интеллектуальные.

Говоря о коммуникативной толерантности студентов специальности «социальная работа», следует отметить, что данное свойство для будущих представителей этой профессии является предпосылкой внутренней гармонии субъектов, включенных в образовательный процесс. Оно также лежит в основе способности к самоконтролю и саморазвитию.

Формирование в процессе обучения личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе также должно осуществляться посредством раскрытия таких характеристик личности будущего профессионала, которые будут способствовать поддержанию психологического комфорта в неблагоприятных условиях, а также отвечающих за саморегуляцию деятельности. Данное положение легло в основу третьего компонента личностной готовности к профессиональной деятельности – регуляторного, где базовым конструктом выступает личностный потенциал.



Термин «личностный потенциал» в недостаточной мере представлен в психологических словарях и требует дальнейшей конкретизации и операционализации. Сформулированы понятия психофизиологического потенциала (Г.М. Зараковский [41]), базового, деятельностного, психологического потенциала – как индивидуального, так и популяционного (Г.Б. Степанова [80]), профессионального потенциала личности (И.П. Махова [65]), инновационного потенциала (В.Е. Ключко [46]).

Наиболее полно раскрыто понятие личностного потенциала и его структурных составляющих в монографии «Личностный потенциал: структура и диагностика», подготовленной коллективом авторов под редакцией Д.А. Леонтьева [63].

Ю.М. Резник [91] представила обобщенную интегративную модель личностного потенциала человека, состоящего из реализованных способностей (актуальных ресурсов) и не востребуемых или нереализованных возможностей (неразвитых способностей, задатков и др.). В структуру личностного потенциала он включает креативный центр личности, репертуар видов деятельности и технические навыки. Личностный потенциал подразделяется на профессионально-квалификационный, информационно-познавательный, организационно-коммуникативный, духовно-нравственный и репродуктивный. Основными инструментами реализации личностного потенциала выступают личностные стратегии, в частности, стратегия жизненного благополучия, стратегия жизненного успеха и стратегия самореализации.

Попытку формализовать понятие личностного потенциала, связав его с понятием успешности социальной адаптации, предложил В.Н. Марков [68], понимающий под потенциалом личности «систему ее возобновляемых ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов». Структурная модель, предложенная этим автором, предполагает, что «все жизненные достижения личности, зафиксированные в ее биографии, – внешние проявления ее потенциала и могут служить для оценки его уровня». Исследователь предлагает сгруппировать эти достижения по различным ключевым сферам, составляющим структуру человеческой жизни, по которым и отслеживается реализация потенциала личности. В качестве таких сфер в упрощенном варианте были предложены следующие: здоровье; общение (в частности, общественная работа); учеба; увлечения (обеспечивающие вместе с учебой саморазвитие личности); работа (содержит успехи в области управления, творческие успехи в работе по специальности и социальную оценку трудовых достижений); семья; затраты на социальную мобильность. Под последним компонентом подразумевается более или менее благоприятная стартовая жизненная позиция. Опираясь на число и уровень достижений в различных сферах, автор предлагает количественно подсчитывать индекс потенциала личности, проявившегося в той или иной жизненной сфере.

Этот подход характеризуется, во-первых, расширительным пониманием потенциала личности, в который включены, по сути, все ее полезные ресурсы, во-вторых, взглядом с позиции управленца, которого интересует не личность как таковая, а обобщенная картина ресурсов организации и популяции.

Г.М. Зараковский [41, с. 133–134] использует термин «психологический потенциал», который рассматривается как «система психологических свойств личности, определяющая возможность успешной жизнедеятельности индивида в разных сферах жизни» [41, с. 135]. Автор выделяет разные группы свойств личности, из которых формируется психологический потенциал, в их числе общая активность и установка на достижения, направленность личности, способности и регуляторные качества.

Обобщая взгляды ряда исследователей личностного потенциала, С.В. Величко [19, с. 127] отмечает, что с позиций психологии потенциал выступает как психологическое явление, представляющее собой процесс непрерывного самосовершенствования и стремления к достижению вершин личностного, профессионального развития человека

и реализации творческих возможностей и способностей. Общим во всех проанализированных подходах она считает изучение потенциала как активно проявляемого индивидом в окружающей среде ресурса, который формируется под воздействием субъективных и объективных, то есть внутренних и внешних факторов. Автор отмечает, что потенциал отдельно взятой личности превращается в социальную ценность через механизмы самореализации, обеспечивая личности более гармоничное взаимодействие с окружающим миром.

В основе этого гармоничного взаимодействия с окружающим миром лежат, по мнению ряда исследователей (С.В. Величко [19], В.Н. Марков [67] и др.), способности изменять свои цели и стратегии их достижения в зависимости от условий окружающего мира, то есть быть адаптивным. С.В. Величко [11] отмечает, что адаптивный человек может корректировать свои цели и планы, чтобы использовать новые возможности, а также согласовывать противоположные требования: единообразия и разнообразия, стабильности и изменения, адаптации и саморегуляции. Подобная адаптивная включенность личности в окружающий мир обеспечивается тем, что именно внешний мир является сферой реализации жизненных планов, потребностей и стремлений.

Различные авторы выделяют следующие личностные качества, составляющие потенциал личности или способствующие его реализации: культура системного мышления; культура организационного поведения; коммуникативная культура; умение работать в команде; толерантность; стремление к самообразованию и саморазвитию; высокая профессиональная ответственность; организаторские и лидерские качества; устойчивость к постоянно изменяющимся социальным, психологическим и экономическим факторам; гибкость и креативность мышления; оптимальный стиль поведения; умение представлять свои профессиональные и личностные качества; культура здоровья и здорового образа жизни. Чем выше уровень развития личности, тем большим потенциалом она характеризуется.

С успешностью самореализации в учебной деятельности связывает понятие личностного потенциала И.И. Белякова [7]. По ее мнению, успешной самореализации личности студента, раскрытию его потенциальных возможностей в процессе обучения предполагает развитие у него определенных личностных качеств, таких как волевые, рефлексия, осознание своих целей и возможностей, освоение навыков самопознания и саморегуляции. Также было выявлено, что степень адаптивности студентов, которую можно рассматривать как личностный потенциал, зависит от четырех основных личностных характеристик: уровня самооценки и самопринятия; особенностей эмоциональной сферы; особенностей поведения и способности к эмпатии.

Общим для всех отмеченных подходов является то, что личностный потенциал определяется операционально через успешность самореализации в той или иной деятельности и нередко сводится к набору умений и навыков, способствующих осуществлению этой деятельности. При этом понятие «потенциал» акцентирует внимание на еще нераскрытые способности, которые подлежат выявлению и включению в деятельность с целью более полной самореализации субъекта в ней. Иногда в рассмотрение включаются некоторые личностные особенности, неспецифичные для конкретной деятельности, однако их роль вторична. Подобный способ определения личностного потенциала может оказаться практически полезным.

Концепция личностного потенциала и предлагаемые способы ее использования в разных сферах жизнедеятельности соответствует актуальным запросам профессионального сообщества. Сейчас проблема потенциальных возможностей человека приобрела новое звучание в связи с ростом темпа и разнообразия изменений во всех сферах жизни. Более динамичный мир сегодня побуждает по-новому подходить к решению этой старой проблемы, ставя во главу угла динамические аспекты личности – готов-

ность к желательным изменениям и устойчивость к нежелательным, а новые подходы к личностным характеристикам и их измерению открывают новые перспективы для решения этой задачи.

Личностный потенциал – это не отдельные непосредственно поддающиеся измерению переменные, а сложно организованная система взаимосвязанных переменных. Д.А. Леонтьев [63] обосновывает положение о личностном потенциале как потенциале саморегуляции, при этом отмечает, что факторы личностного потенциала опосредуют влияние мотивации на успешность деятельности и влияние стрессогенных и травматических ситуаций на здоровье и психологическое благополучие. Результаты первых исследований, направленных на выявление структуры личностного потенциала, позволяют предположить, что в нее входят три дополняющие друг друга группы переменных, соответствующие трем выделенным его сторонам: те, которые связаны с успешностью самоопределения в пространстве возможностей и выбора цели для последующей реализации, те, которые связаны с организацией целенаправленной деятельности, и те, которые связаны с сохранением устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств.

Наиболее четко роль личностного потенциала проявляется в трех классах ситуаций, характеризующихся тремя видами вызовов: в ситуациях неопределенности, требующих от субъекта определиться по отношению к ним, поставить себе цели и наметить ориентиры их достижения; в ситуациях достижения, требующих реализации поставленной или заданной извне цели в соответствии с определенными критериями должного, и в ситуациях внешнего давления или угрозы, вынуждающих субъекта решать задачу сохранения себя как личности, своего жизненного мира, своих ценностей, целей и планов.

Для понимания личностного потенциала представляется значимым более подробное рассмотрение входящих в его структуру переменных (рисунок 1.1).



Рисунок 1.1 – Структурные компоненты личностного потенциала как потенциала саморегуляции

Наиболее показательны для оценки личностного потенциала являются такие переменные, как автономная каузальность, жизнестойкость, диспозиционный оптимизм, самоеффективность, контроль за действием, толерантность (к неопределенности в том числе). Менее однозначен статус в структуре личностного потенциала таких перемен-

ных, как стили совладания, субъективная витальность и рефлексивность. В свою очередь, из числа его составляющих автономная каузальность и толерантность к неопределенности играют наиболее важную роль для функции самоопределения, самоэффективность и контроль за действием – для функции реализации, а атрибутивный оптимизм и в особенности жизнестойкость являются наиболее универсальными из числа рассмотренных переменных – они играют большую роль во всех трех классах ситуаций вызова.

Под концепцией личностного потенциала понимается существование определенной системной организации устойчивых свойств личности, связанных с успешностью осуществления разных функций саморегуляции.

Поэтому структуру личностного потенциала также можно репрезентировать в виде трех составляющих, соответствующих трем функциям саморегуляции.

Функция ориентации, или самоопределения, выполняет задачу расширения спектра возможностей действия, которые способен раскрыть для себя субъект, максимизации потенциальных смыслов, которые может нести в себе ситуация, и самоопределения по отношению к ним. Она обеспечивает построение ответственного выбора на основе открытости к спектру альтернатив, возможность отказываться от утратившей смысл цели и гибко переключаться на другую. Из личностных переменных с этой функцией соотносятся те, которые связаны с успешностью самоопределения в пространстве возможностей и выбора цели для последующей реализации. Выраженность этих переменных характеризует потенциал самоопределения.

Функция реализации осуществляет преодоление неопределенности, сужение спектра возможностей, совладание с их избыточностью через осуществление выбора и переход к реализации, доведение поставленной цели до успешного осуществления в целенаправленной деятельности. Из личностных переменных с этой функцией соотносятся те, которые связаны с организацией целенаправленной деятельности. Выраженность этих переменных характеризует потенциал реализации.

Функция сохранения, или совладания, проявляется не в ситуации реализации целенаправленной активности, а в ситуации противостояния неблагоприятным стрессогенным и травмирующим событиям. Она обеспечивает сохранение устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств, гибкое совладание с деформирующими воздействиями, принуждающими индивида к изменению своих действий в мире, при сохранении смысловых ориентаций и базовых структур личности. Из личностных переменных с этой функцией соотносятся те, которые связаны с сохранением устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств. Выраженность этих переменных характеризует потенциал совладания.

В отношении компонентов личностного потенциала следует отметить их неравномерную представленность как в теоретических конструктах и моделях, так и в методическом инструментарии, что связано отчасти с неодинаковой сложностью разработки разных аспектов личностного потенциала, отчасти с неравномерным запросом со стороны практики. Так, в том, что касается потенциала реализации уже имеющихся целей и мотивов, существует обилие теоретических моделей, экспериментальных данных и целый ряд хорошо обоснованных конструктов, описывающих характеристики личности, влияющие на успешность реализации целей. Что касается потенциала самоопределения – наработки весьма немногочисленны и не столь прямо отражают нужные свойства саморегуляции. Функция совладания занимает промежуточное положение.

Структуре личностного потенциала присущи следующие основные характеристики:

Связь с успешностью жизнедеятельности и психологическим благополучием в самом широком смысле слова, включающем не только удовлетворение базовых потребностей и достижение целей, но и здоровье, эмоциональное благополучие, душев-

ную гармонию, близкие взаимоотношения, саморазвитие и другие характеристики полноценного функционирования.

Неспецифический характер: личностный потенциал в целом связан не с отдельными сферами деятельности и отношений с миром, он проявляется в широком круге жизненных отношений и форм жизнедеятельности.

Системная организация: зависимость эффектов отдельных переменных личностного потенциала от их взаимосвязей между собой и организации в целостную функциональную систему.

Функциональность, то есть проявление в деятельности активности: личностный потенциал не обладает ценностью как таковой, вне контекста его применения. Более того, правомерно характеризовать личностный потенциал как меру использования тех навыков, способностей, творческих и интеллектуальных возможностей, которыми обладает индивид. Именно благодаря личностному потенциалу, проявляющемуся в саморегуляции и организации деятельности, люди с ограниченными способностями, но эффективно и в полной мере их использующие, нередко добиваются гораздо больших успехов, чем люди, потенциально намного более одаренные, но применяемые свои творческие возможности лишь в небольшой мере.

Культурная инвариантность: высокая степень инвариантности структур личностного потенциала, поскольку они связаны с универсальными структурами человеческой деятельности.

Формируемость и изменчивость на протяжении жизненного пути: главную роль в становлении личностного потенциала играет собственная активность развивающейся личности, испытывающая сильное влияние стратегии и тактики родительского отношения. Ключевыми являются периоды прохождения известных возрастных кризисов, в особенности подросткового кризиса, полноценное прохождение которого приводит к формированию автономии, присущей зрелой личности, а неуспешные варианты прохождения фиксируют варианты личностного развития, характеризующиеся дефектами саморегуляции.

Личностный потенциал играет опосредующую (буферную) роль во влиянии неблагоприятных обстоятельств среды и жизненных событий на нарушения функционирования и личностного развития.

Таким образом, личностный потенциал, или потенциал саморегуляции, в частности, такие его составляющие, как диспозиционный оптимизм и стратегии совладания с трудностями, отвечающие за регуляцию поведения доминирующие у личности психологические защиты, являются базовыми характеристиками регуляторного компонента личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.

Диспозиционный оптимизм представляет собой обобщенное ожидание в будущем преимущественно хороших событий (пессимизм же предполагает выраженность более негативных ожиданий относительно будущего). Теоретической основой данного утверждения является модель поведенческой саморегуляции Ч. Карвера [123] и М. Шейера [122]. Корни этой модели лежат в традиции теорий мотивации как ожидаемой ценности, которые учитывают два важнейших условия мотивации – привлекательность результата и веру в его достижимость (ожидания относительно будущего). Конструкт диспозиционного оптимизма раскрывает именно эту, вторую составляющую эффективной саморегуляции. Согласно модели поведенческой саморегуляции, люди совершают усилия, направленные на преодоление трудностей для достижения поставленных целей лишь до тех пор, пока их ожидания будущих успехов достаточно благоприятны. Когда же возникают серьезные сомнения в достижении успешного результата, они склонны оставлять попытки достичь своих целей. Предполагается, что эти различные ожидания также сопровождаются эмоциональными переживаниями. Ощущение приближения к желаемым целям связано с преобладанием позитивного аффекта, и, напро-

тив, при возникновении существенных проблем на пути к достижению целей возникает негативный аффект. Диспозиционный оптимизм является относительно устойчивой личностной характеристикой, отражающей позитивные ожидания субъекта относительно будущего. Исследования показывают, что оптимизм тесно связан с переменными, отражающими эффективную саморегуляцию, более эффективными стратегиями преодоления трудностей, успешным психологическим функционированием, адаптацией к стрессу и физическим здоровьем. Он также связан с личностными чертами и установками, характеризующими психическое благополучие, – высокой самооценкой, положительными эмоциями, экстраверсией, ощущением контроля происходящего, а также низким уровнем нейротизма, депрессии и тревожности. Кроме того, диспозиционный оптимизм играет определенную роль в противодействии человека стрессовым ситуациям и сохранении физического здоровья. Диспозиционный оптимизм был связан с такими разными позитивными показателями адаптации к стрессу, как начало учебы в университете, выздоровление после операции на сердце. В частности, во впечатляющем исследовании М.Ф. Шейера [123] с коллегами было показано, что мужчины-оптимисты, перенесшие операцию на сердце, чаще использовали проблемно-фокусированные стратегии преодоления стресса и реже – стратегии отрицания; в период госпитализации оптимисты выздоравливали быстрее, и им требовалось меньше времени для возвращения к нормальной жизни, чем пессимистам. В исследованиях, проведенных на студентах в последние недели академического семестра, было обнаружено, что оптимисты сообщают о меньшем количестве физических симптомов, жалуются на недомогания, чем пессимисты. Одно из объяснений обнаруженных связей состоит в том, что оптимисты и пессимисты используют различные стратегии преодоления трудностей, или копинг-стратегии. Есть убедительные свидетельства того, что преимущества в отношении здоровья, которые дает оптимизм, связаны с адаптивными копинг-стратегиями. Оптимисты, в отличие от своих менее оптимистичных сверстников, с большей вероятностью используют адаптивные стратегии, направленные на решение проблемы, планирование, позитивные интерпретации, личностный рост и активное преодоление трудностей, и с меньшей вероятностью обращаются к стратегиям поведенческого ухода от проблемы (трудной жизненной ситуации) и отрицания, согласно данным М. Шейера [123]. Важную роль в предотвращении профессиональных деформаций личности в будущем, поддержанию психологического комфорта человека в ходе адаптации к изменяющимся условиям деятельности играют также механизмы психологической защиты.

Выбор студентами профессии «социальная работа» далеко не всегда детерминирован внутренне осознанными мотивами и потребностями. При таком несоответствии ожиданий осваиваемому содержанию деятельности наблюдается стресс и активизация различных защитных механизмов психики, как конструктивных, которые будут способствовать разрешению ситуации, обеспечивать психологический комфорт в неблагоприятных условиях выполнения деятельности (зрелых), так и деструктивных (примитивных), когда происходит искажение реальности.

## **Выводы**

Таким образом, готовность к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе следует рассматривать как результат развития у студентов личностных структур, которые способствуют самодетерминации деятельности вне зависимости от ее условий, в том числе и в неблагоприятных условиях, т.е. личностного потенциала.

Личностный потенциал представляет собой систему индивидуально-психологических особенностей личности, лежащих в основе способности исходить из устойчивых внутренних ориентиров жизнедеятельности и сохранять стабильность

смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне изменяющихся внешних условий.

Будущий специалист по социальной работе, обладающий высоким личностным потенциалом, в различных ситуациях, в т.ч. и в неблагоприятных условиях выполнения деятельности, за счет хорошей организованности сможет извлекать из них максимальную пользу, сохранять стабильность смысловых ориентаций, а также будет гибким в определении критериев желательности и обладать высоким уровнем готовности к работе в социальной сфере.

## **7.2 Эмпирическое исследование смысловых детерминант готовности личности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе**

### *7.2.1 Организация исследования, характеристика выборки и психологического инструментария исследования*

Теоретико-методологическими основаниями эмпирического исследования выступили: подход к анализу смысловой реальности и ее представленности в сознании и деятельности, к рассмотрению личностного потенциала (Д.А. Леонтьев [62]); психосемантический подход к исследованию индивидуальной системы значений (В.Ф. Петренко [83], Ч. Осгуд [125], Е.Ю. Артемьева [2]); концепция профессионального развития личности и смысловых аспектов ее деятельности (А.А. Бодалев [11], А.А. Деркач [33], В.Г. Зазыкин [20], Э.Ф. Зеер [54], Е.А. Климов [44], А.К. Маркова [67], М.Р. Мингаиева [70], В.Э. Чудновский [114] и др.), теория С. Мадди [124] о жизнестойкости как личностном ресурсе противодействия стрессу.

Указанные теоретические и эмпирические положения обусловили подбор психологического инструментария.

**Для решения поставленных задач исследования использованы** теоретические методы: сравнительный, системного анализа, систематизации научных идей; методы сбора данных: психодиагностический; методы обработки и интерпретации результатов: комплексный сравнительный анализ, графические методы представления полученных данных, статистические методы обработки материала (использование прикладной программы SPSS 16.0): описательная статистика, непараметрический метод для сравнения двух независимых групп с помощью критерия t-Стьюдента, факторный анализ.

Исследование качественных характеристик – составляющих личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе проводилось с 2013 по 2016 год в два этапа.

**На первом этапе анализировалась** отечественная и зарубежная психологическая и педагогическая литература с целью изучения сущности и структуры личностной готовности студентов – будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности.

**Далее была разработана программа эмпирического исследования** компонентов личностной готовности к профессиональной деятельности как психологического конструкта; определены участники исследования – 120 человек, методология и методы исследования, его цель и задачи, объект и предмет, основные понятия; сформулирована проблема и теоретические предпосылки рабочей гипотезы исследования; обоснован выбор темы.

**На втором этапе проведено эмпирическое исследование** компонентов личностной готовности будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности на выборке студентов факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (113 девушек, 7 юношей, возраст респондентов составил от 17

до 27 лет, студенты 1, 3, 5 курсов учреждения высшего образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»). Данное учреждение высшего образования ведет подготовку по широкому спектру специальностей: как представителей социномического типа профессий, к которым относятся так называемые «помогающие профессии» (специалист по социальной работе, психолог и др.), так и для работы со знаковыми системами – представителей сигномических профессий (программистов, физиков, историков, математиков и др.). Представляет научный интерес выявление оптимального уровня отдельных качественных составляющих готовности к будущей профессиональной деятельности и сравнительный анализ полученных результатов для студентов, обучающихся на разных специальностях, для совершенствования качественных аспектов профессиональной подготовки. Поэтому для сравнения качественных показателей, наряду со студентами специальности «Социальная работа», в исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по специальностям «Математика и информатика», «История и обществоведческие дисциплины» с различными направлениями специализации.

**В качестве диагностического инструментария использовались следующие методы и методики:** семантический дифференциал (набор из 25 стандартных коннотативных оппозиционных шкал, разработанных Ч. Осгудом [125] (приложение А)); опросник «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев [64] (приложение Б)), тест диспозиционного оптимизма (русскоязычная адаптация Т.О. Гордеевой [24, с. 63] (приложение В)), методика диагностики общей коммуникативной толерантности и методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко [8] (приложение Г, приложение Ж)), опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI), разработанный Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х.Р. Контом (в адаптации Л. И. Вассермана) (приложение Д) [18].

**Для диагностики качественных характеристик смыслового компонента личностной готовности к профессиональной деятельности** нами был использован метод семантического дифференциала и опросник «Смысложизненные ориентации».

С помощью шкал семантического дифференциала респондентам предлагалось оценить образ профессии «социальная работа», отразить в бланке представления о данном объекте следующим образом: «Перед Вами список попарно сгруппированных прилагательных, выражающих качественно противоположные характеристики оцениваемого объекта. Поставьте значок (символ) оцениваемого объекта в то место на шкале (3210123), которое, по Вашему мнению, наиболее точно отражает степень выраженности данной характеристики (свойства) у оцениваемого объекта, при условии, что 0 – свойство не выражено; 1 – слабо выражено; 2 – средне выражено; 3 – сильно выражено. Например, Вы выбираете из пары “Простой-сложный” характеристику “простой” и предполагаете, что это качество у данного объекта выражено сильно (3), тогда из ряда квадратов с цифрами 3210123, между словами “простой”, выбираете квадрат, который ближе к слову “простой” (3) и вписываете в этот квадрат значок оцениваемого объекта».

Затем проводилась обработка результатов с использованием статистической программы «SPSS 16.0 for Windows», методом факторного анализа с последующим варимакс-вращением.

*Второй методикой, выбранной для диагностики качественных характеристик смыслового (базового) компонента готовности, выступил опросник «Смысложизненные ориентации» (автор Д.А. Леонтьев, русско-язычная адаптация опросника «Цели в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика) (далее – СЖО) [64]. Цель опросника: изучение представлений студентов – будущих специалистов по социальной работе, по таким характеристикам (соответствуют 5 измерительным шкалам опросника), как цели в жизни (шкала характеризует наличие или отсутствие у испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу); про-*



цесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность (эта шкала – показатель того, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом), результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией (шкала отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть), локус контроля – Я (высокие баллы по данной шкале соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, а также представлениями о ее смысле, низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни), локус контроля – жизнь, или управляемость жизни (убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их, либо, при низких показателях, фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее).

Методика включает 20 вопросов, на разных полюсах которых расположены противоположенные по смыслу утверждения. Между ними находятся числовые значения, соответствующие различной степени выраженности каждого состояния (бланк опросника представлен в приложении Б).

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения (процентили).

Для подсчета баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3210123 в оценки по восходящей или нисходящей ассиметричной шкале. Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется в случайном порядке с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) – полюсу ее отсутствия. При подсчете баллов по ключу придерживаются следующего правила: в восходящую шкалу 1 2 3 4 5 6 7 переводятся пункты 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17, в нисходящую шкалу 7 6 5 4 3 2 1 переводятся пункты 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20. После этого суммируются баллы ассиметричных шкал, соответствующие позициям, отмеченных испытуемым, и выявляется общий показатель – осмысленность жизни (ОЖ) – все 20 пунктов.

**Для выявления качественных характеристик субъектно-личностного компонента готовности использовалась методика** диагностики общей коммуникативной толерантности (приложение Г) и методика диагностики уровня эмпатических способностей (приложение Ж) В.В. Бойко [3].

*Методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В.В. Бойко*, позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения.

Пункты методики (45 пунктов) сгруппированы в 9 шкал: 1) неприятие или непонимание индивидуальности другого человека; 2) использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей; 3) категоричность или консерватизм в оценках других людей; 4) неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров; 5) стремление переделать, перевоспитать партнеров по общению; 6) стремление партнера сделать другого человека «удобным» для себя; 7) неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности; 8) нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми; 9) неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других. По каждой шкале подсчитывается общая сумма баллов. Максимальное число баллов по каждой шкале – 15, общее по всем шкалам – 135. Чем выше число набранных респондентом баллов, тем выше степень его нетерпимости к окружающим. Бланк предъявляется респондентам без названий шкал.

*Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко содержит 36 пунктов, сгруппированных в шесть шкал, позволяющих выявить такие характеристики, как преобладающий канал эмпатии (рациональный – характеризует направленность внимания, восприятия и мышления субъекта, выражающего эмпатию, на другого человека – на его состояние, проблемы, поведение, эмоциональный – способность субъекта сопереживать, интуитивный канал эмпатии – свидетельствует о способности предвидеть поведение партнеров, действовать, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании), установки, способствующие или препятствующие эмпатии (соответственно облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов), проникающая способность в эмпатии (расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности), идентификацию (умение поставить себя на место партнера).*

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки по каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра (канала) в структуре эмпатии. Они выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов (30 баллов и выше – у респондента очень высокий уровень эмпатии; 29–22 – средний; 21–15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий).

**С целью диагностики качественных составляющих третьего, регуляторного компонента личностной готовности к профессиональной деятельности были использованы следующие методики:** опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI), разработанный Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х.Р. Контом (в адаптации Л.И. Вассермана), и тест диспозиционного оптимизма (русскоязычная адаптация Т.О. Гордеевой).

*Первый опросник «Индекс жизненного стиля»* содержит 92 утверждения, где 8 механизмов психологической защиты личности (вытеснение, регрессия, замещение, отрицание, проекция, компенсация, гиперкомпенсация, рационализация) формируют восемь отдельных шкал, численные значения которых выводятся из числа положительных ответов, разделенные на число утверждений в каждой шкале. Напряженность каждой психологической защиты подсчитывается следующим образом: число положительных ответов по шкале делится на число всех утверждений, относящихся к данной шкале. Общая напряженность всех защит подсчитывается путем деления количества положительных ответов на количество утверждений.

*Тест диспозиционного оптимизма*, или тест жизненной ориентации (Life Orientation Test, сокр. LOT) представляет собой опросник, предназначенный для измерения такой личностной черты, как оптимизм. Методика предложена в 1985 году Чарльзом Карвером и Майклом Шейпером (LOT – Life Orientation Test), валидизирована на русскоязычной выборке в 2003 году К. Муздыбаевым, в 2012 году Т.О. Гордеевой. Опросник представляет собой 12 утверждений, позволяющих выявить, какие ожидания по отношению к будущим событиям преобладают у респондентов, и спрогнозировать их подверженность стрессам и стратегии преодоления трудностей.

#### *7.2.2 Результаты исследования смыслового компонента личностной готовности будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности*

Готовность к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе определялась нами исходя из диагностики переменных, составляющих структуру готовности, представленную тремя компонентами: смысловым (базовым), субъектно-личностным, регуляторным.

**Смысловой компонент представлен в структуре готовности** личностными смыслами (системой смысложизненных ориентаций), а также, исходя из положения о том, что одной из основных функций личностного смысла выступает презентация субъекту в образе роли и места отражаемых объектов и явлений действительности в его жизнедеятельности, образом профессии, сложившимся в сознании будущих специалистов по социальной работе.

*Первой качественной составляющей смыслового компонента готовности выступила система смысложизненных ориентаций студентов.* С целью изучения смысложизненных ориентаций у студентов – будущих специалистов по социальной работе, нами было проведено исследование с помощью опросника «Смысложизненные ориентации» (автор Д.А. Леонтьев, русскоязычная адаптация опросника «Цели в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика) (далее – СЖО).

В таблице 2.1 приведены средние значения по общему показателю СЖО и всем пяти субшкалам у студентов специальности «Социальная работа».

Таблица 2.1 – Средние значения по субшкалам и общему показателю осмысленности жизни

Субшкала		Среднее значение		
		Студенты 1 курса	Студенты 3 курса	Студенты 5 курса
1.	Цели в жизни	29,7	32,4	30,4
2.	Процесс жизни	29,5	30,6	31,1
3.	Результативность жизни	25,3	26,9	26,3
4.	Локус контроля Я	20,0	21,6	21,7
5.	Локус контроля жизнь	29,4	31,1	31,0
	Осмысленность жизни	134,7	142,2	140,6

Как видно из таблицы 2.1, субшкала «Цели в жизни» является преобладающей по показателю среднего значения для студентов-третьекурсников (наименьшее среднее значение по данной шкале отмечается у студентов 1 курса). Это говорит о наличии у студентов 3 курса целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, при этом они воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Однако низкие баллы по 4 шкале у третьекурсников свидетельствуют о некоторой неуверенности в способности контролировать события собственной жизни. Студенты 5 курса ориентированы на процесс жизни. Это показатель того, что испытуемые воспринимают процесс своей жизни как наполненный смыслом. Удовлетворенность процессом самореализации, результативностью жизни также демонстрируют студенты 3 курса.

У студентов-пятикурсников доминирующими являются представления о достаточной свободе выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, а также представлениями о ее смысле, чего нельзя сказать о первокурсниках, набравших наименьшее количество баллов по шкале 4. Это связано, на наш взгляд, прежде всего с тем, что первокурсники находятся в начале пути своего профессионального и личностного становления, в то время, как выпускники обладают уже большей уверенностью в своих силах, готовностью к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности, видением жизненных перспектив. Общий показатель осмысленности жизни преобладает у студентов-третьекурсников. Это свидетельствует о наличии у них устойчивых смыслов в жизни, что тесно связано с членством в группах, увлечением каким-то делом и принятием четких целей.

Статистическая значимость результатов исследования и достоверность различий для выборок студентов проверялись с помощью z-критерия Колмогорова–Смирнова, в соответствии с которым распределение показателей в выборках соответствует нормальному виду, и t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Нами была выдвинута статистическая гипотеза о том, что средние значения выявленного уровня общей осмысленности жизни у двух генеральных совокупностей (выборок студентов 1 и 5 курсов, 1 и 3 курсов, 3 и 5 курсов) (сравнение осуществлялось попарно), из которых извлечены сравниваемые независимые выборки, равны. В случае отклонения этой гипотезы, принималась альтернативная о том, что среднее значение у одной из выборок больше (меньше) (таблицы 2.2 и 2.3).

Таблица 2.2 – Первичные описательные статистики для диагностируемой переменной «осмысленность жизни»

Субшкала	Студенты	Среднее	Стандартное отклонение
Осмысленность жизни	1 курс	134,71	24,663
	3 курс	142,26	25,142
	5 курс	140,69	25,223

Вероятность случайного проявления обнаруженных различий составляет не более 3 и 2% соответственно, различия являются статистически достоверными и значимыми, для выборок 3 и 5 курсов различия обнаружены на уровне статистической тенденции (таблица 2.3).

Таблица 2.3 – Значение t-критерия Стьюдента для независимых выборок

Осмысленность жизни	t-test for Equality of Means			
	t	df		Sig. (2-tailed)
1 и 5 курс	1,001	68	67,9	0,03
1 и 3 курс	1,26			0,02
3 и 5 курс	0,26			0,07

\*p-уровень значимости  $p < 0,05$  (Sig. (2-tailed)), (в нашем случае,  $p = 0,03$  для выборок 1 и 5 курсов,  $p = 0,02$  для выборок 1 и 3 курсов)

Таким образом, студенты, принявшие участие в исследовании, в целом демонстрируют достаточно высокий уровень осмысленности жизни. Так как данная категория понимается как количественная мера степени и устойчивости направленности жизнедеятельности субъекта на какой-то смысл, следует говорить о наполненности жизни респондентов, какими-либо устойчивыми смыслами, что феноменологически проявляется в энергии, жизнестойкости. Названные характеристики, в свою очередь, являются неотъемлемыми в становлении профессионала в области социальной работы. Осмысленность меняется на протяжении жизни, и вовлечены в этот процесс не только сами обучающиеся, но и преподаватели, которые транслируют смыслы и социальный опыт. В свою очередь, исследование смысловой сферы личности на этапе овладения профессией позволит построить систему реальных обучающих воздействий, что будет способствовать оптимизировать процесс профессионального становления студентов.

Второй качественной составляющей смыслового компонента готовности является образ профессии, представляющий собой динамический конструкт. В ходе обучения он может трансформироваться по мере приобретения опыта (взаимодействие с будущими клиентами и уже практикующими специалистами, овладение новыми знаниями).

ми и навыками). Также в процессе обучения происходит направленная трансляция смыслов, и субъектом данного процесса выступает преподаватель.

На сегодняшний день психологическое изучение смысловой сферы личности осуществляется с позиций различных подходов: экспериментального, психометрического, проективного, качественно-феноменологического, психосемантического. Последний представляется наиболее перспективным, так как использует новые принципы типологии личности, где личность рассматривается не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов. Одним из методов, используемых в рамках психосемантического подхода к изучению смысловой сферы, является метод семантического дифференциала, позволяющий оценить так называемое коннотативное значение объекта для личности, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами, слабоструктурируемыми и малоосознаваемыми формами обобщения.

В исследовании был воссоздан образ будущей профессии, сложившийся в сознании студентов – будущих специалистов по социальной работе. Нами был использован психосемантический подход, позволяющий выявить индивидуальные значения и смыслы профессиональной деятельности через реконструкцию образа объекта – социальной работы как вида профессиональной деятельности, в сознании студентов.

Основным методом в исследовании выступил метод семантического дифференциала, в качестве инструмента шкалирования использовался набор из 25 стандартных коннотативных градуированных оппозиционных шкал вербального семантического дифференциала, разработанных Ч. Осгудом [2, с. 60] (бланк представлен в приложении А).

Объектом оценивания в данном исследовании служил образ профессии «социальная работа как вид профессиональной деятельности». В качестве респондентов выступили студенты младших курсов и выпускных курсов ВГУ имени П.М. Машерова, обучающиеся по специальности «Социальная работа», в количестве 120 человек.

В результате факторизации исходных данных (на выборке 3 курса) удалось выявить пять измерений семантического пространства, выразившихся в пяти факторах (таблица 2.4).

Таблица 2.4 – Матрица нагрузок шкал по факторам для выборки 3 курса

Название шкалы	Factor				
	1	2	3	4	5
Тяжелый–легкий		0,339		-0,430	0,402
Радостный–печальный	-0,682	-0,163	0,220		-0,204
Сильный–слабый		0,274	0,579	-0,319	0,217
Хороший–плохой			-0,221	0,119	0,960
Большой–маленький		0,428			0,320
Светлый–темный	-0,648	0,290		-0,111	0,247
Активный–пассивный		0,545	0,212	-0,137	0,265
Приятный–противный	-0,764	-0,161			
Горячий–холодный	-0,635	0,198		-0,164	-0,114
Упорядоченный–хаотичный	0,121		-0,418		
Шершавый–гладкий		0,665	0,391	0,327	
Сложный–простой		0,822		-0,346	
Напряженный–расслабленный	-0,100	0,875			
Влажный–сухой		0,307	-0,691		
Родной–чужой	-0,518		-0,597		0,346
Твердый–мягкий	0,162	0,192	0,502	-0,408	-0,145

Дорогой–дешевый	-0,636	-0,218		-0,106	
Быстрый–медленный		0,117	0,405		
Добрый–злой	-0,383	0,110	-0,130		0,191
Жизнерадостный–унылый	-0,644	-0,161			
Любимый–ненавистный	-0,670				-0,115
Свежий–гнилой	-0,670			-0,434	
Умный–глупый	-0,423	0,157		-0,335	0,259
Острый–тупой	-0,198			-0,960	-0,167
Чистый–грязный	-0,572		0,106		

Ведущим фактором для выборки 3 курса оказался первый фактор (этот фактор близок по смыслу фактору «Оценка» универсального набора факторов Ч. Осгуда) – 18,5% общей дисперсии. Фактор представлен 11 шкалами (10 шкал – по основной нагрузке и 1 шкала – по дополнительной) (таблица 2.5).

Таблица 2.5 – Матрица нагрузок шкал по фактору «Оценка» для выборки 3 курса

Название шкалы	Факторная нагрузка
Радостный–печальный	-0,682
Любимый–ненавистный	-0,670
Свежий–гнилой	-0,670
Жизнерадостный–унылый	-0,644
Дорогой–дешевый	-0,636
Горячий–холодный	-0,635
Чистый–грязный	-0,572
Приятный–противный	-0,764
Светлый–темный	-0,648
Добрый–злой	-0,383
Родной–чужой	-0,597

Помещая стимульный объект (в данном случае – образ профессии «социальная работа») на положительный полюс фактора «Оценка», субъект выражает свое удовольствие этим объектом, позитивное отношение к нему. Данный фактор отражает «удовольствие-неудовольствие» субъекта при взаимодействии с объектом. То есть, в этом случае, если в сознании студента сформировался позитивный образ профессии «социальная работа», то он будет стремиться в достаточной мере овладеть навыками, приобрести знания и умения для самореализации в данной сфере. И, напротив, если у студента сложилось априорное негативное отношение к будущей профессии, преобладал компромиссный, а не осознанный ее выбор, то студент будет всячески избегать негативный объект. Это объясняет существование феномена, упоминавшего нами выше: нежелание работать по специальности после окончания вуза [10]. В рамках данного фактора для выборки 3 курса можно дифференцировать шкалы, выражающие моральную оценку («добрый–злой»), эмоциональную оценку – «любимый–ненавистный», «приятный–противный», «светлый–темный», эстетическую оценку – «чистый–грязный», «свежий–гнилой» [9]. Наличие в данном факторе шкалы «родной–чужой» (-0,597) на отрицательном полюсе может свидетельствовать о том, что у студентов 3 курса в недостаточной мере сформирована профессиональная Я-концепция, студенты на данном этапе не отождествляют себя с представителями данной профессиональной общности – специалистами по социальной работе.

Второй фактор соответствует фактору «Активность», выделенному Ч. Осгудом [10], (фактор актуальной энергии по А.Г. Шмелеву) (12% общей дисперсии), включает

в себя 5 шкал, перечень которых составляют: «напряженный–расслабленный» (0,875), «сложный–простой» (0,822), «шершавый–гладкий» (0,665), «активный–пассивный» (0,545), «большой–маленький» (0,428). Помещающий объект на положительный полюс фактора «Активность», субъект мобилизует силы, т.е. подготавливается к быстрым ответным действиям при встрече с динамичным объектом.

Третий фактор (8,5% общей дисперсии) по большинству шкал соответствует универсальному фактору «Сила» общего набора факторов Ч. Осгуда, (интенсивность, потенциальная энергия по А.Г. Шмелеву). Помещающий объект на положительный полюс фактора «Сила», субъект испытывает «напряжение», выражает статическое усилие, связанное с репрезентируемым объектом. Фактор включает 5 шкал – «влажный–сухой» (-0,691), «сильный–слабый» (0,579), «твердый–мягкий» (0,502), «упорядоченный–хаотичный» (-0,418), «быстрый–медленный» (-0,405). Качественный анализ состава значимых шкал, вошедших во второй и третий факторы, позволяет сделать вывод о том, что студенты 3 курса характеризуют социальную работу как вид деятельности, требующей активности, силы, что, в свою очередь, связывается в их сознании с напряженностью. При этом своевременно реагировать на изменения в ситуации в социальной работе (например, «переключиться» на выполнение новой профессиональной роли) представляется сложным процессом для студентов 3 курса [10].

Четвертый фактор (8,1% общей дисперсии), соответствующий фактору, выделенному А. Шмелевым при исследовании личностных черт на основе личностного дифференциала и получившему название «Интеллект (интеллигентность)», в который вошли 2 шкалы – «острый–тупой» (-0,960), «умный–глупый» (-0,435), отражает меру интеллектуальных усилий, прилагаемых при овладении профессией. В пятый фактор (7% общей дисперсии) вошли шкалы – «хороший–плохой» (0,960), «тяжелый–легкий» (0,402). Он сочетает в себе смысловые оттенки полезности деятельности, соответствует фактору «Успешность», выделенному при исследовании жизненных стилей Ч. Осгудом [11]. Этот фактор в деятельности представляет собой совокупность личностно значимых и социально оцениваемых достижений. Практикующие специалисты ориентированы на достижение субъективного переживания личной успешности в профессиональной деятельности, при этом подкрепленного сильным стереотипным образом успеха (трансформированным в субъективно-значимые факторы), навязанным обществом. В такой ситуации смысловая составляющая самореализации в профессии смещается на второй план. Особенно ярко это явление можно наблюдать у специалистов по социальной работе.

Образ профессии, который сложился в сознании студентов, также подтверждает наличие противоречия между субъективными ожиданиями и объективными требованиями профессии и общества. Социальная работа характеризуется респондентами как «хорошая», и в то же время, «тяжелая», что подтверждает противоречивое видение респондентами своей будущей профессии и требует дополнительной коррекционной работы, направленной на формирование смысловых структур личности студента, которые бы способствовали преодолению стереотипного восприятия успешности в данном виде профессиональной деятельности.

Семантическое пространство образа «социальная работа как вид профессиональной деятельности» в сознании студентов 5 курса также представлено пятью факторами: «Оценка» или «Активность» (21% общей дисперсии), «Сила» (11% общей дисперсии), «Альтруизм» (10% общей дисперсии), «Успешность» (6,9% общей дисперсии); «Интеллект (интеллигентность)» (6,6% общей дисперсии) (таблица 2.6). Ведущим фактором, так же, как и для выборки 3 курса, оказался первый фактор (21% общей дисперсии) – «Оценки» или «Активности» общего универсального набора Ч. Осгуда, включающий в себя как оценочные шкалы, отражающие ценность труда в социальной сфере, так и шкалы со смысловым оттенком активности. В него вошли следующие 10 шкал:

«радостный–печальный» (-0,923); «жизнерадостный–унылый» (-0,770); «любимый–ненавистный» (-0,682); «чистый–грязный» (-0,597); «дорогой–дешевый» (-0,590); «тяжелый–легкий» (0,548); «сложный–простой» (0,510); «шершавый–гладкий» (0,490); «приятный–противный» (-0,763); «упорядоченный–хаотичный» (-0,525). В составе данного фактора преобладают характеристики, расположенные пятикурсниками на отрицательном полюсе шкалы, из чего следует, что социальная работа оценивается ими как «печальная», «унылая», «дешевая», «тяжелая». В этом отношении образ профессии по фактору «Оценка» сходен с образом, сложившимся у третьекурсников, и в целом, является негативным. На этапе интенсификации в профессиональном становлении будущего специалиста это является нормой. Однако для студентов пятого курса, находящихся в профессиональном становлении на этапе идентификации (этапе окончательного профессионального самоопределения и завершения поиска места работы), актуальным в таком случае является психолого-педагогическое сопровождение, заключающееся в формировании смыслового отношения к профессии.

Таблица 2.6 – Матрица нагрузок шкал по факторам (5 курс)

Название шкалы	Factor				
	1	2	3	4	5
Тяжелый–легкий	0,548	0,288			-0,217
Радостный–печальный	-0,923	-0,128	-0,249		
Сильный–слабый	0,130	0,155			-0,247
Хороший–плохой	-0,184	-0,200	-0,116	0,882	-0,366
Большой–маленький		0,505	-0,108		
Светлый–темный	-0,120	0,137		0,580	
Активный–пассивный	-0,172		-0,195	-0,171	
Приятный–противный	-0,763	-0,162	-0,185		-0,147
Горячий–холодный	-0,171	-0,201	-0,563		-0,125
Упорядоченный–хаотичный	-0,525		0,264	0,156	-0,181
Шершавый–гладкий	0,490	0,126	0,160	0,317	0,297
Сложный–простой	0,510	0,360			
Напряженный–расслабленный	0,498	0,703	0,255		
Влажный–сухой		-0,119	0,176		-0,482
Родной–чужой	-0,498	-0,654	-0,218	-0,108	0,250
Твердый–мягкий	0,306	0,816	0,292	0,306	0,248
Дорогой–дешевый	-0,590	-0,348	-0,340	-0,131	-0,257
Быстрый–медленный	-0,148	-0,258	-0,434	-0,149	-0,513
Добрый–злой		0,139	-0,946	0,280	
Жизнерадостный–унылый	-0,770	-0,311	-0,255		0,236
Любимый–ненавистный	-0,682	-0,392	-0,464	0,185	
Свежий–гнилой	-0,473		-0,420		-0,422
Умный–глупый	0,255		-0,187	0,305	
Острый–тупой	-0,138		-0,213	0,291	-0,546
Чистый–грязный	-0,597	-0,172			-0,170

Второй фактор, представленный в семантическом пространстве выборки 5 курса, соответствует фактору «Сила» (11% общей дисперсии) и включает шкалы: «большой–маленький» (0,505), «твердый–мягкий» (0,816), «напряженный–расслабленный» (0,703), «родной–чужой» (-0,654).

Студенты 5 курса, принявшие участие в исследовании, отмечают, что репрезентируемый объект – социальная работа связана для них с напряжением, усилиями в процессе ее осуществления.



Третий фактор, имеющий смысловой оттенок «Альтруизм» (10% общей дисперсии) составили 2 шкалы: «горячий–холодный» (-0,563); «добрый–злой» (-0,946). Исходя из состава шкал и характеристик, расположившихся на отрицательном полюсе («холодный», «злой»), студенты-пятикурсники на данном этапе профессионального становления не ориентированы на действия по оказанию помощи (проявление альтруизма), несмотря на то, что характеризуют социальную работу как «хорошую» (0,882) и «светлую» (0,580) в рамках четвертого фактора (6,9% общей дисперсии), сочетающего в себе смысловые оттенки полезности, эффективности деятельности. Это свидетельствует о несформированности готовности к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности.

Так же, как и для студентов 3 курса, социальная работа как вид профессиональной деятельности не связывается с интеллектуальными усилиями в процессе профессиональной подготовки и практического ее осуществления, о чем свидетельствует состав шкал, вошедших в пятый фактор (6,6% общей дисперсии) «Интеллект (интеллигентность)», однако данный фактор тоже является слабым, так как в него вошли всего две шкалы: «острый-тупой» (-0,546), «быстрый-медленный» (-0,513).

Наполнение факторов для обеих выборок 3 и 5 курса оказывается неоднородным, причем сочетание нескольких факторов в единой структуре позволяет воссоздать специфический конструкт образа социальной работы как вида профессиональной деятельности. В сознании студентов сложился в целом негативный образ будущей профессии «социальная работа», он несет в себе ярко выраженную окраску неприятия. Данный вид деятельности характеризуется как «печальный», «унылый», «дешевый», «холодный», «противный». Однако при этом социальная работа представляется как профессия, имеющая важность для общества, но связанная с усилиями в процессе ее осуществления и в моральном отношении. Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение студентов на этапах интенсификации и идентификации профессионального становления, и цель обучения в целом должны заключаться в оказании помощи при нахождении профессионального поля реализации себя, поддержке в поиске смысла будущей жизнедеятельности. Вместе с тем целенаправленное и своевременное изучение и раскрытие специфики функционирования смысловых структур личности, в частности, субъективного образа профессии, представленного в сознании, позволит построить систему реальных обучающих воздействий и оптимизировать процесс профессионального становления студентов специальности «Социальная работа».

### *7.2.3 Результаты исследования субъектно-личностного и регуляторного компонентов готовности студентов специальности «Социальная работа» к будущей профессиональной деятельности*

Субъектно-личностный компонент в структуре готовности будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности представлен системой профессионально-важных личностных качеств. Для цели исследования наибольшую ценность как индикатор готовности представляют такие качественные характеристики личности, как эмпатия и толерантность.

Говоря о коммуникативной толерантности студентов, следует отметить, что ВГУ имени П.М. Машерова готовит специалистов по широкому спектру специальностей: как представителей социономического типа профессий, так и представителей сигномических профессий. Представляет научный интерес выявления оптимального уровня отдельных качественных составляющих готовности к будущей профессиональной деятельности и сравнительный анализ полученных результатов для студентов, обучающихся на разных специальностях, для совершенствования качественных аспектов профессиональной подготовки. Поэтому для сравнения качественных показателей, наряду

со студентами специальности «Социальная работа», в исследовании приняли участие 120 студентов, обучающихся по специальностям «Математика и информатика», «История и обществоведческие дисциплины» с различными направлениями специализации.

Так, нами были выделены 3 уровня сформированности диагностируемой переменной у студентов: высокий, средний, низкий уровни коммуникативной толерантности. Обработка результатов производилась следующим образом. Для нахождения низких, средних и высоких показателей необходимо:

1. Найти максимально возможное значение баллов. В нашем случае это значение составило 15 баллов.

2. Определить среднее значение  $\bar{X} = 7,5$ .

3. Оценить стандартное отклонение:  $\sigma = 3,75$ .

4. Построить границы интервалов (рисунок 2.1).



Рисунок 2.1 – Границы интервалов для показателей диагностируемой переменной «коммуникативная толерантность»

После нахождения границ интервалов, нами были выделены (соответственно границам интервалов) 3 уровня сформированности диагностируемой переменной – коммуникативной толерантности: высокий уровень (у испытуемых, получивших высокие оценки, т.е. оценки в интервале от 15 до 11,25 баллов включительно), средний уровень (у испытуемых, получивших средние оценки, т.е. оценки от 3,75 до 11,25 баллов) и низкий уровень (у испытуемых, получивших низкие оценки, т.е. оценки в интервале от 0 до 3,75 баллов включительно).

Так, высокий уровень сформированности диагностируемой переменной у студентов-историков второго года обучения был выявлен у 25% респондентов. Для большинства студентов-историков (99%) характерен средний уровень коммуникативной толерантности. Низкий уровень коммуникативной толерантности был выявлен у 75% респондентов. В гендерном отношении для девушек, принявших участие в исследовании, характерно наличие высокого уровня коммуникативной толерантности. Студенты 4 курса, обучающиеся по специальности «Математика и информатика», в целом также продемонстрировали средний уровень развития коммуникативной толерантности (88%). 12% студентов-математиков имеют низкий уровень коммуникативной толерантности.

Результаты, полученные при анализе показателей отдельных субшкал методики, позволили выявить следующее. Так, чем выше число набранных респондентом баллов в целом и по отдельной шкале (максимально – 15 баллов), тем выше степень его нетерпимости к окружающим.

Для студентов исторического и математического факультетов характерно преобладание баллов, полученных по третьей субшкале «Категоричность или консерватизм в оценках других людей» (среднее значение по шкале для историков – 6,8 балла, для математиков – 8,08 балла). Высокие баллы по данной шкале могут свидетельствовать о некоторой негибкости личности в общении с окружающими людьми. Категоричность в целом показывает пренебрежение мнением партнера и его заведомое неприятие, и как следствие, зачастую приводит к межличностным конфликтам.

У студентов специальности «Социальная работа», принявших участие в исследовании, показатели распределились следующим образом. Высокий уровень коммуникативной толерантности был выявлен 46% студентов, средний – у 54%. Низкий уровень коммуника-

тивной толерантности у студентов факультета педагогики и психологии не был выявлен. Для студентов выпускных курсов этой специальности преобладающей является также третья субшкала «Категоричность или консерватизм в оценках других людей» (среднее значение по шкале – 6,32). Для первокурсников же – первая субшкала «Неприятие или непонимание индивидуальности человека» (среднее значение по шкале – 6,64 балла). Высокие баллы по данной шкале могут свидетельствовать о неумении или же нежелании понимать или принимать индивидуальные особенности других людей.

Статистическая значимость результатов исследования и достоверность различий для выборок студентов – будущих представителей социномического типа профессий, и будущих представителей сигномического типа профессий (программистов, физиков, историков, математиков) проверялись с помощью z-критерия Колмогорова–Смирнова и установлено, что распределение в выборках соответствует нормальному виду, и t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Нами была выдвинута статистическая гипотеза ( $H_0$ ) о том, что средние значения выявленного уровня коммуникативной толерантности у двух генеральных совокупностей (выборок студентов – будущих представителей сигномического типа профессий (программистов, физиков, историков, математиков)) ( $\bar{N}_1$ ) и будущих представителей социномического типа профессий (специальность «Социальная работа») ( $\bar{N}_2$ ), из которых извлечены сравниваемые независимые выборки, равны. В случае отклонения этой гипотезы принималась альтернативная гипотеза о том, что  $\bar{N}_1$  больше (меньше)  $\bar{N}_2$  [23, с. 165].

Исходя из анализа показателей средних значений по показателю «уровень коммуникативной толерантности» (таблица 2.4), у студентов – будущих представителей сигномического типа профессий, в среднем уровень общей коммуникативной толерантности выше, чем у студентов – будущих представителей социномического типа профессий (специальность «Социальная работа») (таким образом, была принята альтернативная гипотеза о том, что  $\bar{N}_1$  больше  $\bar{N}_2$ ) (таблица 2.7).

Таблица 2.7 – Первичные описательные статистики для диагностируемой переменной «уровень общей коммуникативной толерантности»

Студенты разных специальностей	Среднее значение	Стандартное отклонение
Сигномический тип профессии	51,96	14,785
Социномический тип профессии	46,78	16,255

Так как  $p$ -уровень значимости  $p \leq 0,1$  (в нашем случае,  $p = 0,09$  (Sig. (2-tailed))), таблица 2.8), это значит, что вероятность случайного проявления обнаруженных различий составляет не более 9%.

Таблица 2.8 – Значение t-критерия Стьюдента для независимых выборок

Студенты разных специальностей	t-test for Equality of Means		
	t	df	Sig. (2-tailed)
Сигномический тип профессии	1,667	98	,099
Социномический тип профессии	1,667	97,133	,099

Значение t-критерия Стьюдента свидетельствует о том, что различия между 2 выборками (студентов – будущих представителей сигномического типа профессий (студенты-математики и историки), студентов – будущих представителей социномического типа профессий (специальность «Социальная работа»)) обнаружены на уровне статистической тенденции (таблица 2.8).

У большинства студентов, принявших участие в исследовании, был выявлен средний уровень коммуникативной толерантности, который может проявляться в виде ситуативной (фиксируется в отношениях данной личности к конкретному другому человеку, например, к брачному партнеру, коллеге, клиенту, случайному попутчику), профессиональной (проявляется в отношениях к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности) и типологической коммуникативной толерантности (выявляется в отношениях человека к собирательным типам личностей или группам людей, например, к представителям конкретной нации, социального слоя, профессии). Недостаточный уровень развития коммуникативной толерантности у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», может осложнить их становление в профессиональной деятельности, ведь данная профессия предполагает постоянное взаимодействие с людьми. У студентов данной специальности на начальных этапах обучения наблюдается неготовность воспринимать и терпимо относиться к другим, что требует дополнительной целенаправленной работы по формированию коммуникативной толерантности в процессе обучения в учреждении высшего образования.

Так как личностная готовность к профессиональной деятельности представляет собой системное образование, диагностика эмпатии как составляющей субъектно-личностного компонента готовности представляет интерес с точки зрения выявления ее соотношения с такими свойствами личности профессионала, которые способствуют поддержанию психологического комфорта в неблагоприятных условиях осуществления профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, составляющими третий, регуляторный компонент готовности: психологическими защитами и диспозиционным оптимизмом личности.

По результатам психодиагностики нами были установлены симптомокомплексы, отражающие эмпатические тенденции студентов специальности «Социальная работа», и их ведущие психологические защиты.

Высокий уровень эмпатии имеют 3% студентов 3 курса, у студентов-пятикурсников этот уровень эмпатии не выявлен. Это может свидетельствовать о более профессиональном подходе к будущим клиентам у студентов-пятикурсников, в отличие от студентов 3 курса, имеющих несколько идеализированные представления о будущей профессии. На среднем уровне эмпатия развита у 33% студентов-третьекурсников и 20% пятикурсников.

Большинство респондентов имеют заниженный уровень эмпатии (57% – 3 курс и 70% – 5 курс соответственно). В целом студенты, принявшие участие в исследовании, не склонны к проявлению эмпатии по отношению к другим людям. С одной стороны, в будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе это может привести к непониманию между консультантом и клиентом, а также создать препятствия для проникновения в суть ситуации.

Однако, принимая во внимание тот факт, что чрезмерное сочувствие способствует усилению стресса, расширению границ беспокойства за другого человека, вплоть до физического ощущения «чужой» боли и затруднения процесса оказания помощи, то эта тенденция является скорее положительным моментом на данном этапе профессионализации.

Проявление эмпатии может привести также к активизации различных защитных механизмов психики, как конструктивных, которые будут способствовать разрешению ситуации, обеспечивать психологический комфорт в неблагоприятных условиях вы-

полнения деятельности (зрелых), так и деструктивных (примитивных), когда происходит, согласно Р. Плутчику, искажение реальности (т.е. реальность может игнорироваться или не восприниматься; будучи воспринятой, забывается; в случае допуска в сознание и запоминания, интерпретироваться удобным для индивида образом) [11].

Так, для большинства респондентов 3 курса с заниженным и средним уровнем эмпатии характерным является такой механизм психологической защиты как проекция (у 60% респондентов со средним уровнем, у 53% респондентов с заниженным уровнем эмпатии). При этом механизме неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне, и негативный, социально мало одобряемый оттенок испытываемых чувств и свойств нередко приписывается окружающим. Такая тенденция может оказать влияние на характер взаимодействия специалиста с клиентом в процессе оказания помощи, где на первый план должно выходить безоценочное отношение к личности клиента (людям с ограниченными возможностями, людям без определенного места жительства, людям, вернувшимся из мест лишения свободы). Ведь специалисту в области социальной работы не приходится выбирать между теми с кем «приятно», удобно работать, а с кем – нет. Это может привести к нарушению процесса коммуникации, когда специалист будет подсознательно ожидать, например, проявления агрессии от клиента.

У пятикурсников со средним уровнем эмпатии имеет место рационализация (50% респондентов). При рационализации личность создает логические, благовидные обоснования своего или чужого поведения, действий или переживаний, вызванных причинами, которые она не может признать. Вместе с тем рационализация относится к наиболее сложным и зрелым видам защит, связанных с переработкой и переоценкой информации, и является свидетельством развития профессионального мышления и более объективного видения ситуации. Данный механизм ограничивает возможности проявления эмоциональной эмпатии, но в то же время свидетельствует о более реалистичных представлениях, связанных с будущей профессиональной деятельностью специалиста по социальной работе.

Наряду с этим, такой механизм зачастую имеет место при компромиссном профессиональном выборе [12], когда человек выбирает и идет учиться на ту или иную специальность не в соответствии со своими интересами и склонностями, а под влиянием внешних обстоятельств. Компромиссный профессиональный выбор в большинстве случаев делается в области, сходной с той, в какой первоначально стремился работать человек. Такие студенты испытывают серьезные трудности в осознании себя в будущей профессиональной роли, чаще всего связанные с эмоциональной перегруженностью, остротой, травматичностью содержания, которое необходимо осознать: травматогенные переживания ограничиваются и вытесняются в подсознание, где «живут» в ожидании драматической развязки, включая защитный механизм психики – рационализацию, чтобы ослабить чувство тревоги, смириться с компромиссом.

Такой профессиональный выбор осознается человеком как временный, вынужденный. Однако чем сильнее переживание неудачи, тем больше отчуждение от «временной» работы, учебы, тем острее неприязнь к тем, кто требует от него учиться или выполнять данную работу. Студент, сделавший компромиссный профессиональный выбор, – это в будущем работник, «жертвами» непроработанной личностной позиции которого становятся окружающие, он сам, результаты его деятельности. Такие студенты требуют специального к себе внимания и психологической помощи, поскольку сами, в силу эмоциональной остроты переживаний, не всегда в состоянии осознать свои проблемы и далеко идущие последствия.

Статистическая значимость результатов исследования проверялась с помощью критерия t-Стьюдента (для независимых выборок). Данный критерий был выбран на основе заключения о том, что в выборках 3 и 5 курсов для измеряемых переменных (общая напряженность психологической защиты и уровень эмпатии) распределение

существенно не отличается от нормального вида (для распределения показателей 3 и 5 курсов значение z-критерия составляет 0,6 (Asymp. Sig = 0,8 и 0,7) ( $> 0,05$ )). Различия в использовании механизмов психологических защит и уровне эмпатии для студентов 3 и 5 курсов специальности «Социальная работа» обнаружены на уровне статистической тенденции ( $p \leq 0,1$ ).

Также в рамках регуляторного компонента готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе нами был выявлен уровень диспозиционного оптимизма у студентов, обучающихся на данной специальности, и получены следующие результаты (таблица 2.9).

Таблица 2.9 – Результаты, полученные по «Тесту диспозиционного оптимизма» (ТДО)

Субшкала	Средние значения (n=120)		
	1 курс	3 курс	5 курс
ТДО (позитивные ожидания)	13,1	12,7	12,3
ТДО (негативные ожидания)	12,2	12,4	13,5
ТДО (общий показатель – ср. знач.)	25,4	25,2	25,9

Было выявлено, что по субшкале «Негативные ожидания» (пункты инвертированы) студенты-пятикурсники демонстрируют более высокий средний балл, чем студенты 1 и 3 курсов. Это свидетельствует о том, что студенты младших курсов более склонны ожидать в будущем негативные события, что отражается и на общем показателе по тесту.

Также это, в некоторой мере, свидетельствует о том, что студенты-выпускники как люди, видящие в будущем в основном положительные моменты, склонны к активным действиям, обладают предпосылками для осуществления эффективной саморегуляции деятельности. Поскольку оптимисты видят желаемые результаты как достижимые, они чаще реагируют на трудности в активной манере, увеличивая усилия и настойчивость при стремлении достичь цели. Люди с низким уровнем диспозиционного оптимизма, напротив, не испытывают позитивных ожиданий в отношении преодоления трудностей и чаще отвечают на последние пассивным и избегающим поведением.

#### *7.2.4 Психологические основы и описание программы психолого-педагогического сопровождения студентов – будущих специалистов по социальной работе в условиях учреждения высшего образования*

Проанализировав полученные результаты диагностики студентов, мы выдвинули гипотезу о том, что качественные характеристики готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе будут существенно улучшены, если реализовать программу психолого-педагогического сопровождения студентов, с привлечением преподавателей как активных «трансляторов» смыслов в процессе обучения, руководителей и специалистов-супервизоров баз практик.

Программа основана на новом подходе к формированию готовности личности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе с опорой на личностный потенциал как универсальный механизм целесообразной коррекции активности. При этом специалист, обладающий высоким личностным потенциалом, в различных ситуациях, в т.ч. и в неблагоприятных условиях выполнения деятельности, за счет хорошей организованности сможет извлекать из них максимальную пользу, сохранять стабильность смысловых ориентаций, а также будет гибким в отношении выбора стратегий преодоления трудностей в профессиональной деятельности.

**Цель программы:** развитие качественных смысловых детерминант готовности к профессиональной деятельности у будущих специалистов по социальной работе, повышение информированности субъектов образовательного процесса в данном направлении.

Работа со студентами по реализации программы предполагала **внедрение 4 основных направлений:**

1. Работа со смысловым компонентом готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе (формирование ценностного отношения к будущей профессии «специалист по социальной работе», работа с образом профессии, повышение общего уровня осмысленности жизни).

2. Работа с субъектно-личностным компонентом готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе: развитие толерантности и эмпатии (оптимального уровня) как необходимых качеств для будущей профессиональной деятельности.

3. Работа с регуляторным компонентом готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе: оптимизация психофизиологического уровня саморегуляции (развитие способности к распознаванию и оценке стрессовых ситуаций, обучение активному совладанию со стрессом, развитие диспозиционного оптимизма личности).

4. Осознание качественных изменений участниками программы.

**Участники программы:** студенты 1, 3 и выпускных курсов, обучающиеся по специальности «Социальная работа» (ВГУ имени П.М. Машерова (120 человек)), преподаватели, в частности, кураторы групп (6 человек), руководители и практикующие специалисты (супервизоры) базы практики (ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска») (40 человек).

По срокам исполнения программа была рассчитана на 1 учебный год (периодичность занятий: 1 раз в неделю, продолжительность – 1,5 часа).

Материальное обеспечение программы подбиралось в зависимости от тематики и формы занятия.

Критерии отслеживания эффективности предложенной программы: изменение показателей по результатам контрольной психодиагностики качественных характеристик, составляющих компоненты готовности личности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе (общего уровня осмысленности жизни, образа профессии, общей коммуникативной толерантности и эмпатии, диспозиционного оптимизма личности, ведущих психологических защит).

Программа включает 4 модуля (таблица 2.10): смысловой модуль «Я в профессии», субъектно-личностный модуль «Профессиональное общение», регуляторный модуль «Личностный потенциал», рефлексивный модуль «Призма опыта».

Основная форма работы: цикл тренинговых занятий для участников программы (10 занятий в рамках трех модулей для студентов, четвертый модуль предполагал осознание качественных изменений в структуре готовности через конкурс студенческих портфолио, тематических коллажей «Я – лучший специалист по социальной работе», проведение контрольной психологической диагностики показателей общей коммуникативной толерантности, эмпатии, диспозиционного оптимизма, общей осмысленности жизни, динамических характеристик образа профессии), 3 занятия для преподавателей, 4 занятия для специалистов-супервизоров базы практики ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска».

Таблица 2.10 – Программа психолого-педагогического сопровождения

Участники процесса сопровождения			
Работа со студентами		Работа с преподавателями	Работа со специалистами-супервизорами
Форма работы	цикл тренинговых занятий с участниками программы		
Модуль программы, цель	Тематика занятий и методы	Тематика занятий и методы	
<b>1. Смысловой модуль «Я в профессии»</b> <b>Цель:</b> развитие качественных характеристик готовности к будущей профессиональной деятельности через работу со смысловым уровнем регуляции.	Тематика занятий для студентов в рамках 1 модуля (4 занятия): 1. «Специалист по социальной работе – призвание, или..?» Методы: работа в малых группах (групповое моделирование), демонстрация презентации, видеометод 2. «Трудоустройство: перспективы XXI века» Методы: демонстрация презентации, деловая игра 3. «Специфика “помогающих” профессий» Методы: встреча с интересными людьми, состоявшимися как профессионалы в социальной работе) 4. «Сила нашего “Я”» Методы: упражнения на осознание различных граней личности (упражнение «Без маски», «Мои сильные стороны»), развитие навыков рефлексии (упражнения «Личный герб и девиз», «Автопортрет»), осознание целей и смыслов жизни (упражнение «Волшебная лавка»), выполнение проективных рисуночных техник, арт-терапия.	Тематика занятий для преподавателей в рамках 1 модуля (1 занятие): 1. «Методы развития личности студента в условиях учреждения высшего образования» Методы: работа в малых группах.	
			Тематика занятий для супервизоров баз практик в рамках 1 модуля (2 занятия): 1. «Мы вместе» – командообразование Методы: интерактивные игры, игры-симуляции, демонстрация презентации, видеометод, «мозговой штурм» 2. «Личное портфолио: опыт составления» Метод: деловая игра.



Окончание таблицы 2.10

<p><b>2. Субъектно-личностный модуль «Профессиональное общение»</b>  <i>Цель:</i> развитие качественных характеристик готовности к будущей профессиональной деятельности через работу с системой значимых для профессиональной деятельности личностных качеств</p>	<p>Тематика занятий для студентов в рамках 2 модуля (2 занятия):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Школа профессионального общения»</li> <li>2. «Толерантность и эмпатия в структуре личности будущего специалиста»</li> </ol> <p>Методы: демонстрация презентации, тренинговые упражнения, выполняемые в парах</p>	<p>Тематика занятий для преподавателей в рамках 2 модуля (1 занятие):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Активные методы обучения в преподавании»</li> </ol> <p>Методы: демонстрация активных методов, работа в парах</p>	<p>Тематика занятий для супервизоров баз практик в рамках 2 модуля (1 занятие):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Актуальные направления деятельности социальной службы»</li> </ol> <p>Методы: выполнение тренинговых упражнений</p>
<p><b>3. Регуляторный модуль «Личностный потенциал»</b>  <i>Цель:</i> оптимизация психофизиологического уровня саморегуляции</p>	<p>Тематика занятий для студентов в рамках 3 модуля (4 занятия):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Личностный потенциал»</li> <li>2. «Оптимизм – ключ, открывающий любые двери»</li> <li>3. «Стрессоустойчивость»</li> <li>4. «Мои границы в общении и работе»</li> </ol> <p>Методы: коммуникативные упражнения, телесно-ориентированные упражнения (упражнение «Мышечная гимнастика», «Зажимы по кругу»), дыхательные упражнения «Геометрия дыхания», «Пламя свечи», интерактивные игры</p>	<p>Тематика занятий для преподавателей в рамках 3 модуля (1 занятие):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Развитие личностного потенциала студентов»</li> </ol> <p>Методы: интерактивные игры, демонстрация презентации, видеометод, «мозговой штурм», разработка памятки с рекомендациями для кураторов по активизации личностного потенциала</p>	<p>Тематика занятий для супервизоров баз практик в рамках 3 модуля (1 занятие):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Техники внутренней супервизии специалиста по социальной работе»</li> </ol> <p>Методы: выполнение тренинговых упражнений</p>
<p><b>4. Рефлексивный модуль «Призма опыта»</b>  <i>Цель:</i> осознание качественных изменений участниками программы</p>	<p>Конкурс студенческих портфолио, тематических коллажей «Я – лучший специалист по социальной работе», контрольная психологическая диагностика (общая коммуникативная толерантность, эмпатия, диспозиционный оптимизм, образ профессии, общая осмысленность жизни)</p>	<p>Самонаблюдение, анкетный опрос, анализ продуктов деятельности</p>	<p>Конкурс профессионального мастерства «Лучший в профессии»  Метод: самопрезентация</p>
	Индивидуальное психологическое консультирование по запросу		

Рефлексивный модуль для специалистов-супервизоров и преподавателей предполагал самонаблюдение, анкетный опрос, анализ продуктов деятельности, конкурс профессионального мастерства. Также у всех участников программы была возможность пройти индивидуальное психологическое консультирование по запросу.

После реализации программы была проведена контрольная диагностика основных качественных характеристик в структуре готовности к будущей профессиональной деятельности у студентов, принявших участие в тренинговых занятиях (120 человек): общего уровня осмысленности жизни, коммуникативной толерантности, диспозиционного оптимизма.

Проверка эффективности программы подтверждена статистически, методом однофакторного дисперсионного анализа (результаты отражены в таблицах 2.11–2.13).

У студентов повысился общий показатель осмысленности жизни.

Таблица 2.11 – Проверка однородности дисперсии по тесту Ливена по показателю «общий уровень осмысленности жизни» для студентов 1 курса

Test of Homogeneity of Variances			
Осмысленность 1 курс			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,001	1	68	,970

Таблица 2.11 отражает проверку однородности дисперсии (меры изменчивости для метрических данных, пропорциональную сумме квадратов отклонений измеренных значений от их арифметического среднего). Так, тест Ливена показывает (колонка Sig.), что статистически достоверных различий между дисперсиями не обнаружено ( $p > 0,05$ ), следовательно, можно использовать метод однофакторного дисперсионного анализа для проверки эффективности программы. Результаты ANOVA (однофакторного дисперсионного анализа) для показателя общей осмысленности жизни:  $p$ -уровень значимости  $> 0,05$ , в нашем случае, 0,970, следовательно, после участия в эксперименте показатели, отражающие общую осмысленность жизни у студентов 1 курса, принявших участие в исследовании, увеличились и различия являются значимыми (приложение 3).

Это отражает и график средних значений до и после участия в программе (средние значения показателя по выборке увеличились с 134,5 до 137,0) (рисунок 2.2).

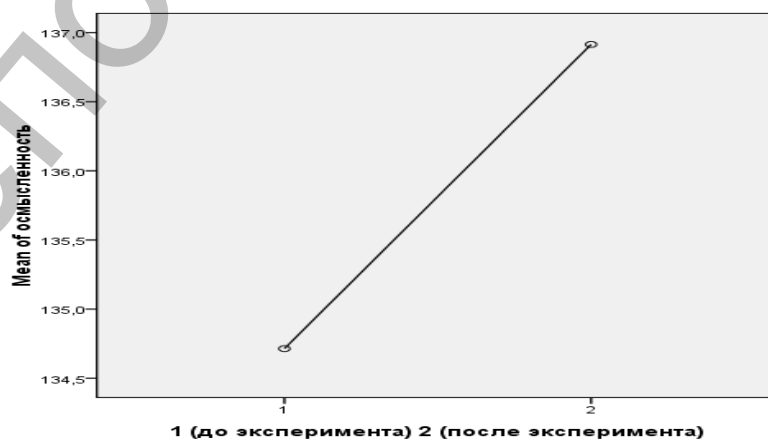


Рисунок 2.2 – Различия средних значений по показателю «общая осмысленность жизни» для студентов 1 курса

У третьекурсников, принявших участие в программе, также статистически подтверждено повышение показателей по общему уровню осмысленности жизни (таблица 2.12) (р-уровень значимости  $> 0,05$ , в нашем случае, 0,942).

Таблица 2.12 – Проверка однородности дисперсии по тесту Ливена по показателю «общий уровень осмысленности жизни» для студентов 3 курса

Test of Homogeneity of Variances			
осмысленность			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,005	1	68	,942

График средних значений для выборки 3 курса представлен на рисунке 2.3. Средние значения изменились с показателя 142,0 до 145,0. Поэтому, для выборки 3 курса также имеет место повышения уровня общей осмысленности жизни по результатам участия в программе (приложение И).



Рисунок 2.3 – Различия средних значений по показателю «общая осмысленность жизни» для студентов 3 курса

Для выборки 5 курса р-уровень значимости  $> 0,05$  (таблица 2.13), в нашем случае, 0,972, следовательно, после участия в эксперименте показатели, отражающие общую осмысленность жизни у студентов 1 курса, принявших участие в исследовании, увеличились и различия являются значимыми.

Таблица 2.13 – Проверка однородности дисперсии по тесту Ливена по показателю «общий уровень осмысленности жизни» для студентов 5 курса

Test of Homogeneity of Variances			
Осмысленность 5 курс			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,001	1	68	,972

График средних значений для выборки 5 курса представлен на рисунке 2.4. Средние значения изменились с показателя 140,0 до 142,5. Из этого следует, что для выборки 5 курса также имеет место повышения уровня общей осмысленности жизни по результатам участия в программе (приложение К).

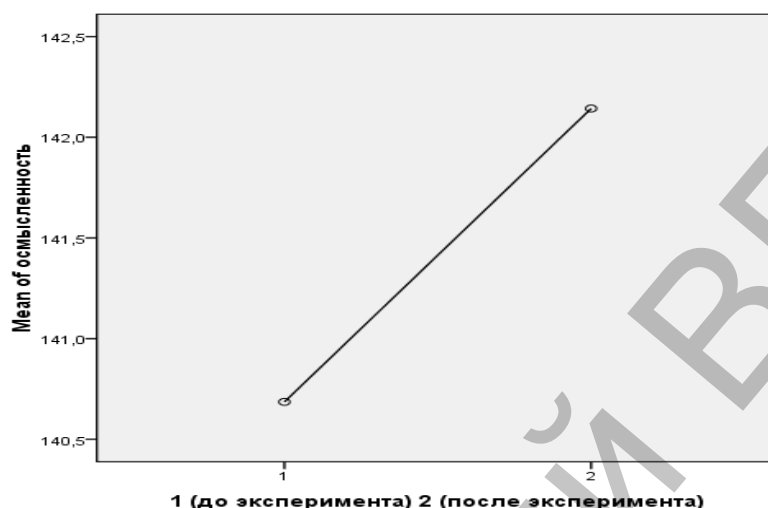


Рисунок 2.4 – Различия средних значений по показателю «общая осмысленность жизни» для студентов 5 курса

Показатели средних значений по результатам контрольной диагностики общей коммуникативной толерантности, эмпатии и уровня диспозиционного оптимизма также повысились.

Таким образом, наше предположение о том, что готовность специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности будет существенно выше, если реализовать программу занятий, направленную на формирование отдельных качественных характеристик компонентов готовности, подтвердилось.

Программа будет полезна для совершенствования профессиональной подготовки специалистов по социальной работе в период обучения в учреждениях высшего образования (разработке учебных программ, планов и учебно-методических пособий по специальности «Социальная работа» с различными направлениями специализации). Тренинговые занятия могут быть использованы в учебном процессе.

### Выводы

Таким образом, целенаправленное и своевременное изучение и раскрытие специфики функционирования смысловых структур личности, в частности, субъективного образа профессии «социальная работа» в сознании студентов, обучающихся по данной специальности, и их места в структуре готовности к профессиональной деятельности позволило построить систему реальных обучающих воздействий и оптимизировать процесс профессионального становления студентов специальности «Социальная работа».

Низкий уровень развития эмпатии у студентов, принявших участие в исследовании, следует рассматривать не как препятствие к выполнению будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе (непонимание особенностей ситуации и эмоционального состояния другого человека (клиента)), а как вполне допустимую тенденцию, связанную со способностью дистанцированного сочувствия без эмпатического стресса.

Действующие механизмы психологической защиты, наряду с главной их функцией – защиты психики от неблагоприятных травмирующих переживаний, могут препятствовать осознанию студентами себя в будущей профессиональной роли, формировать негативное отношение к обучению по избранной специальности в ситуации компромиссного профессионального выбора, а также (в том случае, если преобладают примитивные механизмы) препятствовать эффективности оказания помощи клиенту при взаимодействии с ним в процессе социальной работы.

Студенты 3 курса, имеющие идеализированные представления о профессии, склонны руководствоваться своим прошлым личным опытом и интуицией в приписывании другим людям как негативных, так и позитивных характеристик. Студенты старших курсов рационально подходят к оценке личности другого, однако это резко ограничивает их возможности «вчувствования».

На этапе вузовского обучения необходимо формирование у студентов оптимального уровня эмпатии, обучение управлению своим состоянием, что поможет минимизировать влияние деструктивных психологических защит на процесс взаимодействия, будет способствовать гармоничному развитию личности профессионала.

У студентов на начальных этапах обучения наблюдается неготовность воспринимать и терпимо относиться к другим людям, что требует дополнительной целенаправленной работы по формированию коммуникативной толерантности в процессе обучения в вузе. Недостаточный уровень развития коммуникативной толерантности может осложнить освоение профессиональной деятельности, ведь данная профессия предполагает постоянное взаимодействие с людьми.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Многие выдающиеся ученые уже начиная с первой половины XX века (Л.С. Выготский, В. Джемс, Дж.-Г. Мид, З. Фрейд и др.) оперировали целостным, междисциплинарным знанием, позволяющим рассматривать человека, как системное нефрагментаризированное образование, акцентируя внимание на взаимодействие целого и составляющих его частей. Исследователи того времени обладали уникальной способностью уместать все человекознание в одной голове, коммуницируя друг с другом на основе этого системного видения. Цитируя Л.С. Выготского: «Мы старались исследовать отношение слова к предмету, к действительности. Мы стремились экспериментально изучить диалектический переход от ощущения к мышлению и показать, что в мышлении иначе отражена действительность, чем в ощущении, что основной отличительной чертой слова является обобщенное отражение действительности. Но тем самым мы коснулись такой стороны в природе слова, значение которой выходит за пределы мышления как такового и которая во всей своей полноте может быть изучена только в составе более общей проблемы: слова и сознания. Если ощущающее и мыслящее сознание располагает разными способами отражения действительности, то они представляют собой и разные типы сознания. Поэтому мышление и речь оказываются ключом к пониманию природы человеческого сознания. Если «язык так же древен, как сознание», если «язык и есть практическое, существующее для других людей, а, следовательно, и для меня самого, сознание», если «проклятие материи, проклятие движущихся слоев воздуха изначально тяготеет над чистым сознанием», то очевидно, что не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова» [1934, с. 336].

К сожалению, с течением времени на смену им пришло огромное количество узких специалистов, обладающих узким специализированным знанием о фрагментах, но даже не обсуждающим контекст целостности. Человек же в своем взаимодействии с внутренним и внешним (социальным и природным) миром выступает как интегрированное целое со всеми своими противоречиями и решениями, обусловленными комплексным влиянием и биологической природы, и экзистенциальной вотканности, и бессознательных процессов, и влияния среды и многого многого другого, результирующего его поведение.

Для понимания вклада вышеназванных выдающихся мыслителей в культурный переворот в психологии важно отметить и то, что они работали во время безусловного господства бихевиористской экспериментальной традиции в психологии, трактовавшей все психические явления исключительно в стимульно-реактивной схеме и всячески избегая какого-либо упоминания, а тем более проникновения в находящийся между стимулами и реакциями «черного ящика», представляющего внутренний мир человека. Эти исследователи не побоялись войти в этот черный ящик, наполнив его культурным содержанием в виде языковой знаковой оиосредованности, определяющей изменяющиеся по мере культурного развития изменения значений. «Открытие» этого ящика и привело к революционным процессам в развитии психологического знания и его перспективах.

Центральное понятие культурно-исторического подхода «культура», в современном прочтении, вслед за R. Priest, трактуется как научаемая конфигурация понятий, образов, обобщений, представлений, ценностей, норм и других символических элементов, широко разделяемых членами данного общества или социальной группы, которая функционирует как ориентационная и нормативная структура поведения и как коммуникативная матрица, посредством которой поведение интерпретируется, интегрируется, координируется и санкционируется. Культура не является статичным образованием, а представляет собой живой, саморазвивающийся механизм, качественно прирастаю-

щий на каждом последующем витке смены поколений, получающих в концентрированном и критически (или некритически) переосмысленном виде опыт предшествующих.

Культура, как это подчеркивает один из ведущих представителей культурной психологии J. Valsiner, «если она рассматривается как процесс семиотической медиации человеческой жизни, является инструментом, обеспечивающим гибкость человеческой психики при ее столкновении с многообразием обстоятельств... конструирования принципиально нового, раздвижения границ понимания и бытия» [Valsiner, 2014, с. 258]. Следовательно, культура может рассматриваться как медиатор и в контексте обозначенных пространств, а также их компонентов.

Развивая идеи Л.С. Выготского, наработанные на материале мышления и речи, В.А. Янчук экстраполировал культурный контекст на все многообразие проявлений психологической феноменологии, описание которого представлено в различных системах парадигмальных координат, подходов и направлений исследований в рамках социокультурно-интердетерминистской диалогической метатеории интеграции психологического знания.

В рамках метатеории разнокачественное, многомерное и мультипарадигмальное психологическое знание может быть отображено в рамках следующих четырехмерных континуумов, каждый из компонентов которых находится в состоянии опосредованной культурой интердетерминации: биологическое ↔ психическое ↔ социальное ↔ культурно-обусловленное; осознаваемое ↔ бессознательное ↔ экзистенциальное ↔ культурно-обусловленное; личность ↔ окружение ↔ активность ↔ культурно-обусловленное.

Введенные четырехмерные пространства интеграции психологической феноменологии отражают сложившуюся в последние годы тенденцию окультуривания различных областей исследований и выраженного стремления к междисциплинарной интеграции и кооперации. В частности, обсуждая проблематику соотношения культурного и биологического применительно к человеческим эмоциям, D. Matsumoto и H. Hwang показывают, что культура регулирует эмоции посредством субъективных внутренних переживаний [Matsumoto D., Hwang H., 2012]. Культура влияет на относительную интенсивность эмоциональных переживаний. Она способствует возникновению культурных эмоций, которые являются уникальными в человеческой культуре и требуют культурных знаний для выявления. Эти эмоции могут быть универсальными, но не обязательно биологически обусловленными и могут различаться в различных культурах. Например, стыд, чувство вины, ревность и любовь существуют во всем мире, но обладают существенными культурными различиями в отношении культурных обстоятельств, вызывающих их, по форме выражения, функциям и значениям. Культуры также вырабатывают эмоции посредством формирования значений, проявляющихся в аттитюдах, ценностях и представлениях об эмоциях, требующих высших психических функций, включая абстрактное мышление, память и язык, направляющих то, как человек думает об эмоциях. Все это в высшей степени определяется именно культурой.

Комплексное взаимодействие биологического, психического и социального начало активно изучаться и в медицине [Голи З.Х., 2014; Yanchuk VA, Torkaman Z., 2015]. Эти факторы были интегрированы в рамках широкопризнанной био-психо-социальной модели. В соответствии с этой моделью, большое количество исследований было направлено на определение когнитивных факторов, сказывающихся на боли и недееспособности. Эти работы однозначно продемонстрировали, что аттитюды, представления, ожидания и копинг-стратегии пациента в отношении ожидаемых трудностей, а также сама система здравоохранения могут влиять на описание пациентами своей боли, активность, недееспособность, депрессию и реагирование на лечение. Роль культуры в этом процессе была убедительно показана в выполненном под руководством В.А. Ян-

чука диссертационном исследовании 3. Голи «Сравнение представлений, копинг-стратегий и способов регулирования боли у иранских и белорусских пациентов, испытывающих хроническую боль» [Голи З.Х., 2014]. Результаты этого исследования показали, что преодоление такого болезненного феномена как хроническая боль в существенной степени зависит от характера обращения с пациентом со стороны медицинского персонала, наличия у него психологической мотивации на излечение.

Такого рода исследования стимулировали и интеграцию междисциплинарную, ярким примером которой явилась состоявшаяся в 2014 году в Суджу (Китай) совместная конференция физиков, медиков и психологов, продемонстрировавшая продуктивность совместного обсуждения феномена человека и как био-психо-социальной сущности и как физического объекта. Именно диалог представителей, казалось бы, качественно отличающихся областей знания позволил сформировать общее понимание специфики гетерогенности природы человека, своеобразия монодисциплинарных и мультидисциплинарных ракурсов рассмотрения феноменологии поведения и, главное, направления и потенциальные возможности в расширении горизонтов и углубления понимания проблематики.

Традиционная концентрация на осознаваемых процессах познавательной активности благодаря гению Фрейда была дополнена измерением бессознательного, а в последующем – экзистенциального. В своем взаимодействии с внутренним и внешним миром человек предстаёт не только как перерабатывающая информацию познавательная система, но и находящаяся под существенным влиянием бессознательного, проявляющегося в формировании отношения к происходящему, прошлому и будущему, направляющему интерпретацию и актуализирующего интернализованные автоматизированные поведенческие алгоритмы и т.п. Человек не только принимает решения и реагирует на происходящее, но и переживает его, будучи вотканным в жизнь, в бытие-в-мире. Блестящая плеяда экзистенциалистов (Хайдеггер, Бисвангер, Сартр, Кьеркегор) акцентировала внимание на вотканности человека в мир, на его переживания происходящего, связанность с миром, выраженную в бытии-в-мире. В отличие от Фрейда, блестяще препарировавшего болезнь, Кьеркегор пережил ее и описал изнутри. Такого рода вотканность и переживаемость бытия-в-мире, не схватывается классическим инструментами, остается за их рамками. Но она незримо, чувственно присутствует в поведении человека, определяя отношение к нему и интерпретацию, переживание и сопереживание, следовательно, не учитывать ее, значит уходить от реальности жизни, упрощать ее. М. Boss, подчеркивает в этой связи, что только подключая эпистемологии, обладающие способностью истинного постижения нашего «человеческого-бытия-в-мире», предоставляет возможность понимания комплексности природы поведения человека.

Особое значение для развития психологического знания представляет вопрос взаимоотношения выделенных компонентов четырехмерных пространств. Традиционная фрагментаризация психологического знания на все более и более мелкие единицы в поиске своеобразных первоатомов психического приводит к утопанию его в огромном количестве аспектов и деталей, все дальше и дальше уводящих от понимания целостного, системного функционирования. Более того, качества системности психического, выражающегося в том, что в процессе взаимодействия этих отдельных фрагментов образуются новые качества, не сводимые к простой сумме составляющих систему элементов, тот самый гештальт, экспериментально установленный Вертгеймером на примере фи-феномена. Компоненты системы находятся в постоянном взаимодействии, образуя все новые и новые качества и качественно изменяясь на каждом последующем этапе взаимодействия. Реализуется та самая психодинамика и речь надо вести не о статике, а именно динамике психических процессов и явлений.



Описание специфики взаимодействия, приводящего к качественному изменению системы, не сводимому к простой сумме составляющих её элементов, посредством классического принципа детерминизма является крайним упрощением реальности. Это послужило исходной посылкой обоснования принципа диалогической интердетерминации, содержательная характеристика которого и была предложена заинтересованному читателю.

По существу, речь идет об авторском развитии широко известной трехкомпонентной формулы К. Левина, описывающей поведение как функцию от личности и внешнего окружения  $B=f(P, E)$ . Переосмысление данной формулы в контексте реципрокной (взаимной) детерминации сделано выдающимся психологом современности А. Бандурой. Характеризуя подход Левина как ненаправленный, он предложил частично двунаправленную трансформацию его формулы в виде  $B=f(P \leftrightarrow E)$ . Таким образом А. Бандура разработал принцип реципрокного детерминизма, представляющий иное формализованное взаимоотношение данных элементов.

Любое изменение одного из элементов обозначенной триады с неизбежностью приводит к изменениям в двух других и наоборот. Как подчеркивает А. Бандура, «в процессе реципрокного детерминизма поведение, внутренние личностные факторы и влияние окружения – это взаимозависимые детерминанты друг друга ... поведение и внешние условия функционируют как реципрокно взаимодействующие детерминанты». По его мнению, теория социального научения рассматривает реципрокный детерминизм как основополагающий принцип анализа психосоциальных феноменов различных уровней сложности, варьирующихся от внутриличностного развития, до межличностного поведения, до интерактивного функционирования организационных и социальных систем.

Эта идея поддерживается результатами фундаментального исследования Ж. Масу, проводившего нетрадиционный анализ взаимной каузации в буддизме и общей теории систем. Ссылаясь на работы Людвиг фон Бергаланфи по общей теории систем, автор подчеркивает, что человек не пассивный получатель стимулов, поступающих из окружающего мира, но, в конкретном понимании, созидатель собственного универсума. А так же, по мнению автора, активность в открытых системах, например, такая как трансформация энергии и информации во взаимодействии с окружающей средой, показывает, что каузальные процессы являются реципрокными или взаимными.

Эта же идея артикулирована в подходе «исторической экологии», развиваемого С.Л. Crumley, подчеркивающим зависимый от обстоятельств и обладающий потенциально широким спектром возможностей характер человеческого приспособления к ограничениям окружающей среды. В нем утверждается, что не только человек адаптируется и регулирует свое поведение по отношению к внешней среде, но, одновременно, он прилагает усилия к изменению этой среды в целях достижения состояния устраивающего равновесия.

В развитие представленных подходов В.А. Янчуком предложен принцип диалогического интердетерминизма, дополняющий принцип реципрокности интердетерминантой культурной обусловленности, носящей универсальный характер, включив ее также в континуумы биологическое-психическое-социальное и осознаваемое-бессознательное-экзистенциальное. Этим преодолевается косвенно присутствующее в представленных формализациях Левина и Бандуры сведение анализа психологической феноменологии только к пространству областей изучения.

В предлагаемом подходе пространство личность - окружение - активность скорее отражает внешнее описание, не претендующее на более глубинные пласты понимания специфики психологической феноменологии. Включение пространства биологическое - психическое - социальное - культурнообусловленное расширяет горизонты видения проблемного поля психологической феноменологии на их комплексность. Природа че-

ловека в большей своей части социальна в смысле приоритетности ее символического качества, второсигнальной регуляции поведения. И не учет последней приводит к биологизаторству, сводящему многообразие проявлений психического как детерминированного различными комбинациями генов. Налицо все тот же редукционизм, периодически проявляющийся в сенсационных «открытиях» генов криминальности, супружеской неверности и т.п. Подобные редукции представляют собой не только вульгарное упрощение, рассчитанное на несведущую аудиторию, но и представляют социальную опасность за судьбу тех лиц, у которых эта комбинация идентифицирована. Я не говорю уже о проблеме этического аспекта подобного рода «открытий». Пример того же биопсихосоциального подхода, становящегося все более популярным, даже в такой консервативной области знания как медицина, говорит о значительно более сложном взаимодействии этих детерминант. Не акцентируя внимания на рассмотрении проблемы первичности той или иной интердетерминанты, я акцентирую внимание именно на аспекте взаимной обусловленности и взаимодействии. Тем более в уже обсуждавшейся культурной обусловленности и биологического, и психического, и социального.

Отношение диалогической интердетерминации подчеркивает элемент взаимовлияющего и взаимоизменяющего его характера. Любое изменение одного из элементов неизбежно приводит и к изменению во всех взаимосвязанных элементах. Причем, произошедшие изменения приводят к изменению качества самой гетерогенной системы, получающей новообразования в виде расширения, переосмысления и перепереживания обретенного опыта. Эти элементы одновременно являются и автономными и взаимообуславливающими друг друга и последнее акцентирует внимание на том, что каждый из элементов не существует в качестве самостоятельного, а только во взаимоотношении с другими. Приставка «интер» показывает способ, посредством которого мы можем преодолеть корневую метафору психологического понимания как на общедоступном, так и на научном уровнях, сохранив их в исходном состоянии. Метафора такого рода представляет различие внутреннего и внешнего связанного с осмыслением пространства. Значение находится ни «внутри» ни «вовне»: оно находится «между». Созидание и управление значениями являются процессами, организующими взаимодействие в том числе и разнокачественных природ и сфер психического. Именно во взаимодействии происходит (или не происходит) достижение своеобразного взаимоустраивающего компромисса, обеспечивающего либо оптимальное, либо минимально достаточное состояние сосуществования, обеспечивающее интеграцию и координацию поведения.

В то же время само понятие взаимодействия является крайне ограничивающим по отношению к со-существованию разнокачественных сущностей, не обретающих новое интегрированное качество, а сохраняющих свою исходную уникальность, но образующих новое качество, находящееся вовне, над образующими его. Наиболее аутентичным для описания данного состояния является понятие диалога в его Бахтиновском понимании. Когда люди находятся в диалоге, они взаимодействуют посредством взаимно активной динамики прояснения дискурсов подобно формированию значений и договариваются в сфере потребностей, интересов и желаний, которые будут достигнуты в случае достижения взаимного согласия, одновременно, сохраняя собственную уникальность и относительную автономность. Диалогический характер интердетерминистского взаимодействия проявляется, во-первых, в безусловном принятии Другого, обусловленном невозможностью несовместного существования в принципе, во-вторых, обретении нового качества взаимодействующими сторонами, не присутствующего ни в одном из них по отдельности. Эта специфика диалога как формы взаимодействия обусловлена еще и качественной специфичностью самого человека как объекта и субъекта познания. М. Бахтин подчеркивает в этой связи, что «субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъек-

том, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим». Таким образом диалог пространств приобретает вид пирамиды, каждый элемент которой равнозначен.

Изложенное позволило качественно расширить рамки принципа реципрокного детерминизма за счет акцентирования внимания, во-первых, на интердетерминационном характере взаимодействия личностных, ситуативных и активностных детерминант поведения, и, во-вторых, учета их культурной обусловленности. Здесь речь идет не о состоянии однонаправленной или частично двунаправленной детерминации, а качественно отличном характере взаимодействия диалогического свойства, предполагающего исходную равнозначность, взаимообусловленность и взаимовлияние, приводящего к формированию нового качественного состояния, не представленного в отдельно взятых детерминантах. Можно говорить о некоторой схожести с Вертгеймеровским гештальтом, представляющим обретение целым нового качества, не сводимого к простой сумме составляющих его частей.

Наглядная демонстрация специфики диалогической интердетерминации была продемонстрирована В.А. Янчуком на примере феномена био-психо-социальной адаптации. Она представляет собой социокультурно-интердетерминистский диалогический процесс согласования природных, биологических и психологических состояний, социокультурных диспозиций, направленный на достижение баланса (физиологического, психологического, экзистенциального) во взаимодействии с непосредственным и опосредованным социальным и природным окружением. Причем, ситуация рассматривается в контексте комплексного интердетерминационного взаимодействия био-психо-социального или природного, психического и социального диалогического свойства. Интердетерминистский диалогический характер такого рода взаимодействия проявляется в постоянном изменении условий достижения найденного компромисса, выступающим в качестве одного из ведущих механизмов и условий развития.

В процессе диалогической интердетерминации формируется та самая интересубъективность, определяющая достижение в том числе и межкультурного взаимопонимания. Как отмечают Chi-Yue Chiu с соавторами, «интерсубъективный подход основывается на трех предпосылках: (а) индивиды оценивают и формируют представления об интересубъективной реальности в их социокультурных контекстах и некоторые из этих представлений отличаются от принятых личностных ценностей и убеждений; (b) индивиды действуют в соответствии с собственными представлениями об интересубъективной реальности – иногда и значительно чаще, чем они действуют в соответствии с собственными ценностями и убеждениями; и (с) индивиды непреднамеренно подкрепляют и сохраняют интересубъективную реальность в своих представлениях и действиях (вне зависимости от того валидны они или нет)» [Chiu C.-Y., Gelfand M.J., Yamagishi T., Shteynberg G., and Wan C., 2010, с. 483].

Интерсубъективный подход включает взаимодействие факторов личности и окружения все в том же контексте культуры. Он констатирует, что культура существует на множественных уровнях, представляя процесс коллективного строительства консенсуса членами культурного сообщества в целях управления экологией. Интерсубъективный подход рассматривает культурную обусловленность поведения как «целенаправленное поведение, направляемое стратегическим использованием культурно предписываемых скриптов (закодированных в интересубъективном знании культуры) в среде людей, осведомленных о различных ограничениях и возможностях локального окружения для достижения значимых целей (например, эпистемических, и идентичности и коммуникативных целей)». Благодаря адаптивной природе культурно обусловленного поведения в случае возникновения средовых изменений соответственно меняемся и оно.

Таким образом, формирование интерсубъективности выполняет эпистемическую, коммуникативную функции, а также формирования идентичности.

Интерсубъективный подход предоставляет новую перспективу культурной компетентности. По общему признанию, индивиды, интернализовавшие основополагающие ценности и нормы собственной культуры или развившие автоматизированные культурные скрипты до уровня регуляторов поведения являются компетентными членами данной культуры. Более того, обладание интерсубъективностью составляет основу культурной компетентности, особенно для лиц, живущих в неродной культуре. Например, иммигранты, обладающие знанием культурных нюансов, демонстрируют лучшую социокультурную адаптацию [Kurman, Konen-Eilson, 2004] и более социально компетентное взаимодействие (по параметрам достижения личностно значимых целей и качества отношений) с членами коренной культуры [Li, Hong, 2001]. Наконец, межкультурные контакты меняют и культурную экологию. Частые межкультурные контакты могут изменять даже относительно гомогенное культурное пространство в мультикультурное, в котором сосуществуют местная и иностранная культуры.

Резюмируя изложенное, еще раз подчеркнем непереоценимость вклада выдающихся мыслителей первой половины XX-го века (Л.С. Выготский, В. Джемс, Дж.-Г. Мид, З. Фрейд и др.) в культурный переворот в психологическом знании. Именно благодаря их блестящим исследованиям стало осознаваться то выдающееся специфически человеческое качество знаковой или семиотической опосредованности его взаимодействия с внутренним и внешним миром. Помещая в знаковой форме мир в собственное сознание, человек получает уникальную возможность выхода за рамки данности, бытия здесь и сейчас, моделировать и прогнозировать, а, следовательно, и преобразовывать мир. Оценивая перспективы развития культурной психологии, нам видятся в следующих основных направлениях: 1) включение исследуемых феноменов в контексте многомерности, мультипарадигмальности и мультидисциплинарности, предполагающей привлечение ресурсов знаний, накопленных в сопряженных системах парадигмальных координат психологического знания и смежных областей знания; 2) осознание диалогико-интердетерминационного характера взаимодействия многомерных разнокачественных интердетерминант; 3) культуризация психологического знания посредством привлечения концептуального аппарата современной культуральной психологии; 4) выход за рамки персонцентризма за счет включения в плоскость анализа интердетерминирующего влияния эго-протяженности, включающей социальное и природное окружение, помещенное в конкретный историко-социокультурный контекст и т.п.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абабков, В.А. Защитные психологические механизмы и копинг: анализ взаимоотношений / В.А. Абабков // Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии: Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2004» / под ред. Л.А. Цветковой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – С. 14–22.
2. Абабков, В.А. Систематическое исследование семейного стресса и копинга / В.А. Абабков, М. Перре, Б. Планшерел // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1998. – № 2. – С. 4–8.
3. Абитов, И.Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения: в норме и при психосоматических и невротических расстройствах: дис. ... канд. психол. наук / И.Р. Абитов. – Казань, 2007.
4. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань: КГУ, 1987. – 261 с.
5. Абрамович, В.К. Социально-психологический тренинг: программы развивающей тематики: учеб.-метод. пособие / В.К. Абрамович, Н.А. Ивинская, И.А. Челябинская, О.В. Шапошникова; под общ. ред. Р.П. Попка. – Минск: БГУ, 2009. – 111 с.
6. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 99 с.
7. Аверинцев, С.С. Попытки объясниться: беседы о культуре / С.С. Аверинцев. – М.: Огонек, 1988. – 48 с.
8. Аверинцев, С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции / С.С. Аверинцев. – М.: Смысл, 1996. – 258 с.
9. Айзенк, Г.Ю. Количество измерений личности: 16,5 или 3? Критерии таксономической парадигмы / Г.Ю. Айзенк // Иностранная психология. – 1993. – Т. 1, № 2. – С. 9–23.
10. Акимова, М.П. Индивидуально-типологические различия в обучении / М.П. Акимова, К.М. Гуревич, В.Г. Зархин // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 36–42.
11. Акимова, М.П. Почему одни не могут, а другие не хотят? / М.П. Акимова // Школьный психолог. – 2003. – № 40. – С. 22.
12. Александровская, Э.М. Критерии социально-психологической адаптации детей к школе / Э.М. Александровская // Проблемы адаптации в гигиене детей и подростков; под научн. ред. Г.Н. Сердюковской, С.М. Громбаха. – М.: Просвещение, 1996. – С. 32–39.
13. Александрова, Л.А. Психологические условия адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.А. Александрова. – М., 2004.
14. Александровский, Ю.А. Психогении в экстремальных ситуациях / Ю.А. Александровский. – М., 1991.
15. Аленкуц, Л.Г. Школьная адаптация как предмет психолого-педагогических исследований / Л.Г. Аленкуц // Психологическая служба. – 2005. – № 4. – С. 106–111.
16. Алисов, Е.А. Теория проектирования образовательной среды: сенсорно-экологический подход / Е.А. Алисов. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2008. – 168 с.
17. Аллахвердян, А.Г., Психология науки. Учебное пособие / А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский. – М.: Моск. психол.- социальный ин-т Флинта, 1998. – 312 с.
18. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили // Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – С. 7–15.

19. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – М.: Педагогика, 1984. – 145 с.
20. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили 1996. – 224 с.
21. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 280 с.
22. Анастаси, А. Психологическое тестирование: в 2 кн.: пер. с англ. / А. Анастаси; под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 2. – 336 с.
23. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
24. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: МГУ, 1994. – 415 с.
25. Андреева, Г.М. К истории становления социальной психологии в России / Г.М. Андреева // Вестник Моск. ун-та. – 1997. – № 4. – С. 6–16.
26. Андреева, Г.М. Современная социальная психология на Западе / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.Ж Изд-во МГУ, 1978. – 270 с.
27. Антипенко, О.Е. Подражание как механизм формирования метакогнитивных стратегий у обучающихся психологов/ О.Е. Антипенко // Материалы II-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием 20–21 мая 2017 г. «Личность, интеллект, метакогнитивности: исследовательские подходы и образовательные практики (РІМ-2017)», Калуга. – 2017.
28. Антипенко, О.Е. Homo-universale – прообраз человека будущего / О.Е. Антипенко // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 7(34). – С. 70–80.
29. Антипенко, О.Е. Использование задач Леонардо да Винчи для развития умения рассуждать/ О.Е. Антипенко // Психология. – 2008. – № 3. – С. 55–59.
30. Антипенко, О.Е. Использование задач Леонардо да Винчи для развития умения рассуждать у студентов-психологов/ О.Е. Антипенко // Вестник Могилевского гос. ун-та. – 2009. – № 1. – С. 84–95.
31. Антипенко, О.Е. Использование задач с неопределенным решением при диагностике метакогнитивных процессов / О.Е. Антипенко // Инновационные образовательные технологии. – 2015. – № 1(41). – С. 30–35.
32. Антипенко, О.Е. Применение творческого принципа Леонардо да Винчи Curiosiа в работе с одаренными детьми / О.Е. Антипенко//Образование личности. Научно-методический журнал. – 2012. – № 2. – С. 82–93.
33. Антипенко, О.Е. Территория классной комнаты как образовательный ресурс/ О.Е. Антипенко // Научные труды РИВШ. – 2015. – С. 263–273.
34. Антипенко, О.Е. Интеллектуальная среда учреждения образования: монография / О.Е. Антипенко; [науч. ред. С.Л. Богомаз]; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 204 с.: ил. – Библиогр.: с. 177-178, библиогр. в конце ст., библиогр. в обл. ссылок. - ISBN 978-985-517-484-5.
35. Антипенко, О.Е. Формирование внутренних мотивов творческой активности у школьников на примере личности Леонардо да Винчи / О.Е.Антипенко // Одаренный ребенок: науч.-практ. журнал. – М., 2013. – № 2. – С. 6–15.
36. Антипов, В.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям / В.В. Антипов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
37. Антипов, В.В. Психологические механизмы дезадаптации и адаптации к меняющимся социальным условиям / В.В. Антипов, Б.А. Сосновский // Психология человека в условиях социальной нестабильности. – М., 1994.

38. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова – М.: Наука, 1981. – С. 3–19.
39. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – Т. 15. – № 1. – 1994. – С. 3–18.
40. Аракелов, Г.Г. Стресс и его механизмы / Г.Г. Аракелов // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1995, № 4. – С. 45–54.
41. Арсеньев, А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Научное образование и нравственное воспитание / А.С. Арсеньев // Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика. – 1980.
42. Аршавский, В.В. Поисковая активность и адаптация / В.В. Аршавский, В.С. Ротенберг. – М.: Наука, 1984.
43. Аршавский, И.А. Механизмы и особенности физиологического и психологического стресса в различные возрастные периоды / И.А. Аршавский // Актуальные проблемы стресса. – Кишинев: Штиинца, 1976. – С. 5–22.
44. Асмолов, А.Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: Проблемы и перспективы исследований / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1986, № 1. – С. 28–40.
45. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 728 с.
46. Асмолов, А.Г. XXI век: психология в век психологии / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 3–12.
47. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
48. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – № 1. – 1989. – С. 92–100.
49. Барт, К. Трудности в обучении: раннее предупреждение / К. Барт. – М.: Академия, 2006. – 356 с.
50. Басов, М.Я. Воля как предмет функциональной психологии / М.Я. Басов. – М., 1922.
51. Бассин, Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии / Ф.В. Бассин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 101–113.
52. Бассин, Ф.В. О силе «Я» и «психологической защите» / Ф.В. Бассин // Вопросы философии. – 1969. – № 2.
53. Бассин, Ф.В. Проблема бессознательного в неосознаваемых формах высшей нервной деятельности / Ф.В. Бассин. – М.: Медицина, 1968. – 468 с.
54. Бассин, Ф.В. Сознание, «бессознательное» и болезнь / Ф.В. Бассин // Вопросы философии. – № 9 (1971). – С. 90–102.
55. Батаршев, А.В. Психодиагностика пограничных расстройств личности и поведения / А.В. Батаршев. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2004. – 320 с.
56. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1997. – 424 с.
57. Безруких, М.М. Ребенок идет в школу / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Академия, 1998. – 231 с.
58. Беккер, К.-П. Логопедия / К.-П. Беккер, М. Совак; пер. с нем. К. Реут. – М.: Медицина, 1984. – 288 с.

59. Белорукова, Н.О. Семейные трудности и совладающее поведение на разных этапах жизненного цикла семьи: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.О. Белорукова. – Кострома, 2006.
60. Белоус, В.В. Принцип многомерности как фактор развития теории интегральной индивидуальности / В.В. Белоус // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 6. – С. 97–103.
61. Белых, С.Л. Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями / С.Л. Белых, И.А. Гришанов // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 14–26.
62. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Либроком, 2009. – 448 с.
- Березовин, Н.А. Воспитание у школьников интереса к учению / Н.А. Березовин, А.П. Сманцер. – Минск: Народная асвета, 1987. – 74 с.
63. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л., 1988. – 270 с.
64. Березовин, Н.А. Учитель и детский коллектив / Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. – Минск: БГУ, 1975. – 160 с.
65. Бернс, Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс; общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
66. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М., 1966.
67. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
68. Библер, В.С. Школа диалога культур / В.С. Библер. – М.: Наука, 1994. – 234 с.
69. Битюцкая, Е.В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Битюцкая. – М., 2007.
70. Блауберг, И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системного исследования. М., 1970.
71. Блонский, П.П. К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью / П.П. Блонский // Психология младшего школьника: избранные психологические труды; под ред. А.И. Липкиной, Т.Д. Марцинковской. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – С. 616–620.
72. Блонский, П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
73. Блонский, П.П. Педология / П.П. Блонский; под ред. В.А. Сластенина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
74. Бовина, И.Б. Социальная психология здоровья и болезни / И.Б. Бовина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 261 с.
75. Богомаз, С.Л. Использование копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович // Вестник МГУ им. А.А. Кулешова. Серия С, Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 2(40). – С. 32–43.
76. Богомаз, С.Л. Копинг-стратегии в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата: монография / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 196 с.
77. Богомолова, Н.Н. Контент-анализ / Н.Н. Богомолова, Н.Г. Стефаненко. – М.: МГУ, 1992. – 40 с.
78. Богоявленская, М.Д. Умственные способности как компонент интеллектуальной активности / М.Д. Богоявленская, И.А. Петухова // Психологические исследова-



ния интеллектуальной деятельности; под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Педагогика, 1979. – С. 155–161.

79. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

80. Бодалев, А.А. Общение и формирование личности. / А.А. Бодалев // Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С. 28–29.

81. Бодалев, А.А. О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 54–58.

82. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006.

83. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы / В.А. Бодров. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1995. – 136 с.

84. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968.

85. Божович, Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков; под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. – М.: Просвещение, 1972. – С. 7–44.

86. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: под ред. Д.И. Фельдштейна / вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

87. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

88. Бондаренко, А.Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход) / А.Ф. Бондаренко. – Киев: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.

89. Боринг, Э.Г. История интроспекции / Э.Г. Боринг // История психологии (10-е – 30-е годы. Период открытого кризиса): тексты. – М.: МГУ, 1992. – С. 20–46.

90. Борисов, П.П. Психофизиологические причины неуспеваемости и второгодничества, пути их преодоления / П.П. Борисов. – Якутск: Ось, 1980. – 115 с.

91. Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.

92. Брикмер, Дж. Отношения между локусом контроля, копинг-стилями и психологическими симптомами / Дж. Брикмер, М. Петроски // Дж. Клиник. Психология – 1991. – № 47(3). – С. 336–345.

93. Брунер, Дж.С. Нарративное конструирование действительности / Дж.С. Брунер // Критические вопросы. – 1991. – № 18. – С. 1–21.

94. Брушлинский, А.В. Философия и психология: С.Л. Рубинштейн и С.Л. Франк / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 6. – С. 6–12.

95. Брунер, Дж. О познавательном развитии / Дж. Брунер // Исследование развития познавательной деятельности. – М.: Педагогика, 1971. – С. 25–99.

96. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер; под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова. – М.: Республика, 1995. – 464 с.

97. Бугиотопулу, В. Психолого-педагогический анализ слухоречевой и зрительной памяти у детей с дисграфией: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / В. Бугиотопулу. – М., 2002. – 129 с.

98. Буданов, В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов / под ред. В.С. Степина, С.П. Курдюмова. – М., 2000.

99. Буданов, В.Г. Синергетические стратегии в образовании. Синергетика и образование. РАГС. – 1996.

100. Бугева, Л.П. Личность и среда // Ребенок в системе внутриколлективных отношений. – М.1972.
101. Бурлачук, А.Ф. К построению теории "измеренной индивидуальности" в психодиагностике / А.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 5–11.
102. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
103. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / А.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – Киев: Наук. Думка. – 197 с.
104. Бусыгина, Н.П. Научный статус качественных методов в психологии / Н.П. Бусыгина // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 1.
105. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цефель; пер. с нем. С.П. Колтон. – СПб.: «ДиаСофтЮп», 2005. – 608 с.
106. Вайсгербер, Л.Й. Родной язык и формирование духа / Л.Й. Вайсгербер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
107. Валявко, С. М. Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / С.М. Валявко. – М., 2006. – 189 л.
108. Василева, Н.Ц. Особенности невербального и вербального мышления у подростков с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.10 / Н.Ц. Василева; МПГУ. – М., 1991. – 17 с.
109. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание: пер. с англ. / общ. ред. И.Б. Новика, В.Н. Садовского. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
110. Васильев, Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. – СПб., 2002. – 174 с.
111. Василюк, Ф.Е. К проблеме единства общепсихологической теории / Ф.Е. Василюк // Вопросы философии. – 1986. – № 10. – С. 76–87.
112. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
113. Вассерман, Е.Д. Многомерное клинико-нейропсихологическое исследование высших психических функций у детей с церебральными параличами / Е.Д. Вассерман, М.В. Катышева // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1998. – № 2. – С. 45–52.
114. Вассерман, Л.И. Методика психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и мед. психологов / Л.И. Вассерман [и др.]. – СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009.
115. Вассерман, Л.И. О системном подходе в оценке психической адаптации / Л.И. Вассерман, М.А. Беребин, Н.И. Косенков // Обзор психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1994. – № 3. – С. 16–25.
116. Вассерман, Л.И. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ: методич. пособие / Л.И. Вассерман, М.А. Беребин // Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева. – СПб., 1997. – 52 с.
117. Вахромов, Е.Е. Понятие «Самоактуализация» в психологии. / Е.Е. Вахромов. – М., – 2000.
118. Вахромов, Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: учеб. пособие. / Е.Е. Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2001.
119. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И.В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2003. – 224 с.

120. Введение в практическую социальную психологию. Учебное пособие для высших учебных заведений / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – 2-е испр. изд. – М.: Смысл, 1996. – 373 с.
121. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 667 с. Вежицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежицкая. – М.: Языки словесности, 2001. – 288 с. Вежицкая, А. Язык. Культура. Познание / А.М. Вежицкая. – М.: Русские словари, 1997. – 289 с.
122. Веллютино, Ф.Р. Дислексия / Ф.Р. Веллютино // В мире науки. – 1987. – № 5. – С. 4–12.
123. Венгер, А.Л. Психологическое исследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 159 с.
124. Венгер, А.Л. Хорошо ли вашему ребенку в школе / А.Л. Венгер // Популярная психология для родителей. – М.: Педагогика, 1989. – С. 148–152.
125. Вергелес, Г.И. Младший школьник: помоги ему учиться / Г.И. Вергелес, Л.А. Матвеева, А.И. Раев. – СПб.: Союз, 2000. – 157 с.
126. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Просвещение, 1990. – 367 с.
127. Вернадский, В.И. Автотрофность человечества / В.И. Вернадский // Русский космизм. – М.: Просвещение, 1993. – С. 109–120.
128. Ветер, Л.А. Соотношение обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга / Л.А. Ветер, А.А. Ибатуллина // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 20–27.
129. Виноградов, В.В. Русская речь, её изучение и вопросы речевой культуры / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1961. – № 4. – С. 19–25.
130. Винокур, Г.О. О задачах истории языка / Г.О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. – М.: Изд-во Моск. гор. пед. ин-та, 1959. – С. 79–89.
131. Винокуров, Л.М. Нервно-психические особенности неуспевающих первоклассников / Л.М. Винокуров // Дети с временными задержками развития; под. ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика. – 1971. – С. 51–57.
132. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И.Т. Власенко. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
133. Войтко, В.И. О некоторых основных понятиях психодиагностики / В.И. Войтко, Ю.З. Гильбух. – Киев: Знание, 1980. – 48 с.
134. Волкова, Л.С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития / Л.С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: межвуз. сб. научн.тр. – СПб.: Образование, 1992. – С. 27–30.
135. Воловик, В.М. Функциональный диагноз в психиатрии и некоторые спорные вопросы психиатрической диагностики / В.М. Воловик // Теоретико-методологические проблемы клинической психоневрологии. – Л., 1975. – С. 79–90.
136. Воробьев, В.М. Адаптивные психические процессы и патологические защиты психики / В.М. Воробьев, Н.Л. Коновалова // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1996. – № 4. – С. 88–94.
137. Воробьев, В.М. Психическая адаптация как проблема психологии и психиатрии / В.М. Воробьев // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1993. – № 2. – С. 33–39.
138. Вострокнутов, Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации / Н.В. Вострокнутов // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: сб.ст. – М.: Педагогика, 1995. – С. 8–11.

139. Временное положение об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития: постановление Мин-ва обр. и науки Республики Беларусь, 18 авг. 1995 г., № 327 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 1999. – № 147. – 8/2241.
140. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
141. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С. Выготский // Педагогическая психология. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – С. 400–419.
142. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
143. Выготский, Л.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – Т. 3. – М., 1983. – 365 с.
144. Гадамер, Х.-Г. Актуальность прекрасного: пер. с англ. / под ред. В.С. Малахова. – М. Искусство, 1991. – 367 с.
145. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
146. Гальперин, П.Я. Письмо А.Н. Леонтьеву / П.Я. Гальперин // Вестник Моск. ун-та. – 1997. – № 3. – С. 3–7.
147. Гедрене, Р.К. Влияние недоразвития речи на усвоение учебного материала в начальных классах общеобразовательной школы с литовским языком обучения: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Р.К. Гедрене; МПГУ. – М., 1982. – 21 с.
148. Генисаретский, О.И. Культурно-исторические измерения Евразии (о грядущих изменениях психокультурного поля континента) / О.И. Генисаретский / Культура [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://www.procept.ru/publications/>. – Дата доступа: 01.03.2009.
149. Гердер, И.Г. Идеи и философия истории человечества / И.Г. Гердер. – М.: Наука, 1977. – 359 с.
150. Гермаковска, А. Коррекция дискалькулий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: автореф. дис. ...канд. пед. наук.: 13.00.03 / А. Гермаковска; СПб ГПУ им. Герцена. – СПб., 1992. – 16 с.
151. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М: 1988. – 464 с.
152. Гилленбранд, К. Коррекционная педагогика: обучение трудных школьников / К. Гилленбранд; пер.с нем. Н.А. Горловой; науч. ред. рус. текста Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2005. – 240 с.
153. Гильбух, Ю.З. Психодиагностика в школе / Ю.З. Гильбух. – М.: Знание, 1989. – 79 с.
154. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
155. Говоркова, А.Ф. О понятийной природе эмпирических обобщений / А.Ф. Говоркова // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 78–88.
156. Головнева, Н.Я. Организация комплексной помощи учащимся с трудностями в обучении (начальные классы общеобразовательной школы): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03; 13.00.01 / Н.Я. Головнева; Рос. акад. образования. – М., 1995. – 18 с.
157. Голод, В.И. Особенности функциональной асимметрии мозга в речевых процессах у детей школьного возраста при недоразвитии речи / В.И. Голод // Дефектология. – 1983. – № 5. – С. 22–27.
158. Голубев, В.П. О состоянии и путях развертывания культурно-языковой традиции / В.П. Голубев // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 8. – С. 3–9.

159. Гончаров, О.А., Нейропсихологическое исследование высших психических процессов у успевающих учеников начальных классов средней школы / О.А. Гончаров, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов // Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 14–17.
160. Горбатов, Д.С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособие / Д.С. Горбатов. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – 272 с.
161. Гордеева, О.В. О некоторых ограничениях разработки проблемы сознания в марксистской психологии / О.В. Гордеева // Вестник Моск. ун-та. – 1997. – № 3. – С. 12–21.
162. Гордеева, Т.О., Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Е.А. Рассказова, О.А. Сычев, В.Ю. Шевяхова // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сентября 2010 г. / под ред. Т.Л. Крюковой и др. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 195–197.
163. Готтсданкер, Р. Основы психологического эксперимента: учеб. пособие / Р. Готтсданкер; пер. с англ. – М.: МГУ, 1982. – 464 с.
164. Гребенников, Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.Р. Гребенников. – М., 1994. – 202 с.
165. Гримак, Л.П. Системы формирования жизненных резервов человека / Л.П. Гримак, О.С. Кордобовский // Человек. 2009. – № 1. – С. 143–150.
166. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М., 1996.
167. Гроф, С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 497 с.
168. Гураль, С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
169. Гурвич, И.Н. Социальная психология здоровья / И.Н. Гурвич. – СПб.: Изд-во СПбГУ. 1999. – 1023 с.
170. Гуссерль, Э. Амстердамские доклады / Э. Гуссерль // Феноменологическая психология. – Логос, 1993, № 3. – С. 62–81.
171. Гуссерль, Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Э. Гуссерль // Вопросы философии. – 1992. – № 7. – С. 136–176. Гуссерль, Э. Пятая картезианская медитация / Э. Гуссерль // От Я к Другому: Сб. переводов. – Минск: Менск, 1997. – С. 28–34.
172. Гущина, Т.В. Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Гущина. – Кострома, 2006.
173. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения предметов / В.В. Давыдов. – 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
174. Давыдов, В.В. Проблема обобщения в трудах Л.С. Выготского / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 42–53.
175. Даниленкова, О.Р. Развитие преднамеренного запоминания у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи / О.Р. Даниленкова // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 59–63.
176. Дейнека, О.С. Проявления адаптационного ресурса при социальной и психосоматической дезадаптации / О.С. Дейнека, Е.Р. Исаева // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 12 / под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. – С. 146–175.

177. Делия, В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: науч. издание. – М.: ООО «ДЕПО», 2008. – 484 с.
178. Дендебер, И.А. Адаптация коллективов образовательных учреждений к инновациям в ходе внедрения образовательных стандартов нового поколения. Методическое пособие / И.А. Дендебер, С.В. Дендебер. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 152 с.
179. Деркач, А.А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А.А. Деркач, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – М.: РАГС, 1998. – 250 с.
180. Джемс, В. Научные основы психологии / В. Джемс. – С.-Петербургская Электротечная, 1902. – 370 с.
181. Джидарьян, И.А. Представления о счастье в российском менталитете / И.А. Джидарьян. – СПб.: Алетейя, 2001.
182. Джонс, Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы / Ф. Джонс, Дж. Брайт – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 352 с.
183. Диагностика школьной дезадаптации / Н.Г. Лусканова [и др.]; под. общ. ред. С.А. Беличевой. – М.: Теис, 1995. – 126 с.
184. Дилигенский, Г.Г. Социально-политическая психология / Г.Г. Дилигенский. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.
185. Дилтс, Р. НЛП : навыки эффективного лидерства / Р. Дилтс. – СПб., 2002. – 224 с.
186. Дорожевец, Т.В. Исследование школьной дезадаптации: учеб. издание / Т.В. Дорожевец. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 1995. – 31 с.
187. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо, 1997 – 344 с.
188. Докшина, Д.А. Здоровье человека как предмет психологического исследования / Д.А. Докшина; М-во образования Рос. Федерации, Правительство Ленингр. обл., Ленингр. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – СПб.: ЛГУ, 2003. – 38 с.
189. Дубровенская, Н.В. Психофизиология ребенка / Н.В. Дубровенская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
190. Духновский, С.В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: Монография / С.В. Духновский. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 175 с.
191. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1993. – 368 с.
192. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь. Личность. Образование. Самообразование. Профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Народная асвета, 1996. – 399 с.
193. Евтихов, О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Издательство «Речь», 2004. – 256 с.
194. Елисеев, О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности / О.П. Елисеев. – Псков: Изд-во Псков, обл. ин-та усовершенствования врачей, 1994. – 280 с.
195. Ермолаева, М.В. Психология развития: метод. пособие / М.В. Ермолаева. – М.: Моск. психосоциальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 336 с.
196. Жинкин, Н.И. Интеллект, язык, речь / Н.И. Жинкин // Нарушения речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1972. – С. 9–31.
197. Жинкин, Н.И. Язык, речь, творчество / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 378 с.
198. Жорняк, Е.С. Нарративная терапия: от дебатов к диалогу / Е.С. Жорняк // Журнал психологии и психоанализа. – 2001. – № 4.

199. Жуйков, С.Ф. Проблема способностей школьников и обучаемость по русскому языку / С.Ф. Жуйков // Советская педагогика. – 1968. – № 6. – С. 37–42.
200. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
201. Журавлев, В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях / В.Ф. Журавлев // Социология: 4 М. – 1994. – № 3, 4.
202. Журбин, В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / В.И. Журбин // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 14–21.
203. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: Рос. гос. гум. ун-т, 1999. – 348 с.
204. Запесоцкий, А.С. Образование, философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 367 с.
205. Зарайский, Д.А. Управление чужим поведением / Д.А. Зарайский. – Дубна, 1997. – 232 с.
206. Зачепиский, Р.А. Социальные и биологические аспекты психологической защиты / Р.А. Зачепиский // Социально-психологические исследования в психоневрологии. – Л., 1980. – С. 22–27.
207. Защитные механизмы личности: метод. рекомендации / сост. В.В. Деларю. – Волгоград, 2004. – 48 с.
208. Захаров, А.И. Неврозы у детей и психотерапия / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 1998. – 336 с.
209. Зверева, С.В. Специфика отражения времени и нарушения речемыслительных функций у детей 7–9 лет с расстройствами речи в сравнении с нормативным вариантом развития: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / С.В. Зверева. – С.-Петербург, 1998. – 203 л.
210. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. – 2002. – Режим доступа: <http://www.ejdos.ru/journal/2002.0423.html>. – Дата доступа: 01.03.2009.
211. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
212. Зинченко, В.П. Проблема объективного метода в психологии / В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1977. – № 7. – С. 109–125.
213. Зобов, Р.А. Социальное здоровье и социализация человека: учеб. пособие для вузов / Р.А. Зобов, В.П. Келасьев; Фак. социологии С.-Петерб. гос. унта. – СПб.: Химиздат, 2005. – 166 с.
214. Иванов, П.А. Апробация опросника копинг-стратегий (COPE) / П.А. Иванов, Н.Г. Гаранян // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 82–93.
215. Игры – обучение, тренинг, досуг... / под ред. В.В. Петрушинского // В четырех книгах. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
216. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
217. Интегративные технологии в московском образовании / Сер. «Экспериментальная и инновационная деятельность образовательных учреждений Москвы». – М.: Центр «Школьная книга», 2009. – 304 с.
218. Индекс жизненного стиля: метод. пособие / Л.И. Вассерман [и др.]. – СПб., 1999. – 48 с.
219. Исаева, Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. – СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2009. – 136 с.
220. Исаева, Е.Р. Копинг-механизмы в системе приспособительного поведения больных шизофренией: дис. ... канд. психол. наук / Е.Р. Исаева. – СПб., 1999. – 140 с.

221. Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании, [humanities.edu.ru/db/msg/80297](http://humanities.edu.ru/db/msg/80297).
222. Каган, В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89–95.
223. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 352 с.
224. Калмыкова, Е.С. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории (Часть 1, теоретическая) / Е.С. Калмыков, Э. Мергенталер // Психологический журнал. – 1998. – № 5.
225. Калмыкова, З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З.И. Калмыкова. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
226. Калягин, В.А. Логопсихология / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
227. Кандыбович, Л.А. Психологическая культура: история и современность / Л.А. Кандыбович // Формирование психолого-педагогической культуры специалиста дошкольного и начального образования. – Минск: БГПУ, 2005. – С. 88–90.
228. Кант, И. Сочинения: в 10 т. Т. 6 / И. Кант. – М.: Наука, 1966. – 743 с.
229. Карандашев, Ю.Н. Психология развития: часть первая / Ю.Н. Карандашев. – Минск: БГПУ, 1997. – 240 с.
230. Карандашев, Ю.Н. Психология развития: часть вторая: общая теория систем / Ю.Н. Карандашев. – Минск: БГПУ, 1997. – 224 с.
231. Касавин, И.Т. О дескриптивном понимании истины / И.Т. Касавин // Философские науки. – 1990. – № 8. – С. 64–74.
232. Квале, С. Исследовательское интервью / С. Квале. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.
233. Киркегор, С. Заключительное ненаучное послесловие / С. Киркегор // От Я к Другому. Сб. переводов. – Минск: Менск, 1997. – С. 7–28.
234. Кирой, В.Н. Критерии оценки уровня здоровья / В.Н. Кирой, В.Б. Войнов // Валеология. – 1998. – № 3. – С. 43–48.
235. Клайн, П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование / П. Клайн. – Киев: ПАН ЛТД., 1994. – 283 с.
236. Климов, Е.А. О соотношении некоторых отраслей психологии и возможных «пограничных спорах» / Е.А. Климов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 3. – С. 3–15.
237. Климов, Е.А. О среде обитания человека глазами психолога. Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии, Москва, 3–5 дек. 1996 г. – М., 1996.
238. Клубова, Е.Б. Методы медицинской психологии в диагностике психологических защитных механизмов / Е.Б. Клубова // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. – СПб. 1994. – С. 77–82.
239. Князева, Е.Н., Курдюмов С. П. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования // Синергетическая парадигма: Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003.
240. Князева, Е.Н. Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса. – М., 1995. – 228 с.
241. Козлов, В.В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002.
242. Козлов, Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения / Н.И. Козлов. – Екатеринбург: Изд. АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
243. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.



244. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
245. Колесников, А.А. Прикладная синергетика: основы системного синтеза. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2007. – 384 с.
246. Колмогорова, Л.С. Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования / Л.С. Колмогорова // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей: сб. науч. ст.; под ред. А.В. Егоровой, И.М. Каманова, М.В. Поповой. – М.: Просвещение, 2001. – С. 15–21.
247. Коломинский, Я.Л. Беседы о тайнах психики / Я.Л. Коломинский. – М., 1976.
248. Коломинский, Я.Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я.Л. Коломинский. – Минск, 1970, 1973, 1988.
249. Коломинский, Я.Л. Познай самого себя / Я.Л. Коломинский. – М., 1981.
250. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я.Л. Коломинский // Alma mater. – 2001. – № 2. – С. 44–48.
251. Коломинский, Я.Л. Психология общения / Я.Л. Коломинский. – М., 1974.
252. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общ.уи возраст, особенности: учеб. пособие для студентов пед. спец. вузов / Я.Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 431 с.
253. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: система личностных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – Минск: Нар. асвета, 1984. – 239 с.
254. Коломинский, Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я.Л. Коломинский. – М., 1960.
255. Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология / Я.Л. Коломинский. – Минск, 2008.
256. Коломинский, Я.Л. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский. – Минск, 2009.
257. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса / Я.Л. Коломинский. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 1997. – 238 с.
258. Коломинский, Я.Л. Человек: психология / Я.Л. Коломинский. – Минск: Университетское, 1998. – 284 с.
259. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Педагогическое наследие. – М., 1989. – С. 11–105.
260. Конникова, Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе. – М., 1957.
261. Кондратьева, С.В. Педагогическая и возрастная психология: тексты лекций по одноименному курсу для студентов педагогических специальностей: в 3 ч. Ч. 1. – Гродно: ГрГУ, 1993. – 80 с.
262. Кондратьева, С.В. Педагогическая и возрастная психология: тексты лекций по одноименному курсу для студентов педагогических специальностей: в 3 ч. Ч. 2 – Психология учителя. – Гродно: ГрГУ, 1996. – 91 с.
263. Кондаков, И.М. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локус контроля / И.М. Кондаков // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 1. – С. 43–52.
264. Копнин, П.В. Гносеологические и логические основы науки / П.В. Копнин. – М.: Мысль, 1974. – 568 с.
265. Коржова, Е.Ю. Жизненные ситуации и стратегии поведения / Е.Ю. Коржова // Психологические проблемы самореализации личности; под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: СПбГУ, 1997. – С. 75–88.

266. Корнев, К.И. Проблема совладающего поведения ВИЧ-инфицированных больных / К.И. Корнеев // Вестник Омского университета. Сер., Психология. – 2006. – № 2. – С. 17–24.
267. Корчак, Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. – М., 1990. – С. 19–174.
268. Корсини, Р. Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / Р. Корсини. – СПб.: Питер, 2003. – 1797 с.
269. Косаревская, Т.Е. Психологическая готовность к профессиональной деятельности специалистов по социальной работе : монография / Т.Е. Косаревская, Ю.М. Власенко. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 92 с.
270. Костандов, Э.А. Восприятие и эмоции / Э.А. Костандов. – М.: Медицина, 1977. – 248 с.
271. Костюк, Г.С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка / Г.С. Костюк // Сов. Педагогика, 1940. – № 6. – С. 15–39.
272. Коул, М. Культурно-историческая психология: наука будущего: пер. с англ. / под ред. Н.Н. Корж, О.В. Квасовой. – М.: Когито-Центр, Институт психологи и РАН, 1997. – 432 с.
273. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского; ред.-сост.витель Л.А. Карпенко. – 2-е изд., расширенное, испр. и доп. – Ростов н/Д: «ФЕНИКС», 1998.
274. Крон, Г. Исследование сложных систем по частям: диакопик. 1 с англ. / под ред. А.В. Баранова. – М.: Наука, 1972. – 542 с.
275. Крюкова, Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т.Л. Крюкова. – Кострома: Авантитул, 2007.
276. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома: Авантитул, 2004.
277. Куликов, Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л.В. Куликов // Общество и политика: Современ. исслед., поиск концепций / под ред. В.Ю. Большакова. СПб.: С.-Петербург. ун-т, 2000. – С. 476–510.
278. Куликов, Л.В. Здоровье и субъективное благополучие личности / Л.В. Куликов // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: С.-Петербург. ун-т, 2000. – С. 405–442.
279. Куликов, Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учеб. пособие / Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
280. Куликов, Л.В. Психология настроения / Л.В. Куликов. – СПб.: Изд-во С. Петербургского университета, 1997. – 234 с.
281. Кулюткин, Ю., Тарасов, С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6.
282. Кун, Т. Структура научных революций: пер. с англ. / под ред. Л.И. Микulinского, Л.А. Марковой. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
283. Кун, Т. Объективность, ценностные суждения и выбор теории. / Т. Кун. – Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: учеб. хрестоматия. – 2-е изд., переработ. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – С. 61–82.
284. Курнешова, Л.Е. Социально-психологические основы построения региональных программ развития образования (на примере столичного образования): дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996.
285. Кучинский, Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. – Минск, БГУ, 1983. – 190 с.

286. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. – Минск: БГУ, 1988. – 206 с.
287. Куфтяк, Е.В. Совладающее поведение в семье, регулярно применяющей физические наказания детей: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Куфтяк. – Кострома, 2003.
288. Кэррел, С. Групповая психотерапия подростков / С. Кэррел. – СПб., 2002. – 224 с.
289. Лаак, Я. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
290. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. – 1970. – С. 178–208.
291. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 159 с.
292. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. – СПб.: Союз, 1998. – 224 с.
293. Лалаева, Р.И. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р.И. Лалаева, А. Гермаковска // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 21–29.
294. Лапин, Л.И. Человек в трудовом коллективе // Социология и идеология. – М., 1969.
295. Лаудан, Л. Наука и ценности. В кн.: Современная философия науки знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада Учебная хрестоматия. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – С. 295–342.
296. Лауткина, С.В. Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры: монография / С.В. Лауткина. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – 175 с.
297. Лебедева, В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25–30.
298. Лебеденко, И.М. Воспитательная среда образовательного учреждения МВД России: дис. ... к.п.н. (13.00.08). – М., 2011. – 261 с.
299. Левин, К. Конфликт между Аристотелевским и Галилеевским способами мышления в современной психологии // История психологии (10-е – 30-е годы. Период открытого кризиса): тексты. – М.: МГУ, 1992. – 364 с. – С. 47–78.
300. Левченко, И.Ю. Акцентуации характера у подростков с детским церебральным параличом / И.Ю. Левченко // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 1988. – № 8. – С. 15–24.
301. Лекторский, В.А. Субъект, объект, познание / В.А. Лекторский. – М.: Наука, 1980. – 280 с.
302. Леонардо да Винчи Анатомия записи и рисунки / Редакция и комментарии В.Н. Терновского. – М.: «НАУКА», 1965. – 586 с.
303. Леонардо да Винчи, Избранные естественнонаучные произведения / Редакция, перевод, статья и комментарии В.П. Зубова. – М.: Академия наук СССР, 1955. – 1028 с.
304. Леонардо да Винчи Избранные произведения в двух томах. Т. I–II / Переводы, статьи, комментарии А.А. Губера, А.К. Дживолегова, В.П. Зубова, В.Х. Шилейко и А.М. Эфроса / под общей ред. Б.В. Леграна и А.М. Эфроса. – М.; Л.: Academia, 1935.
305. Лернер, И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1995.
306. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

307. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983.
308. Леонтьев, Д.А. Внутренний мир личности / Д.А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – С. 380–385.
309. Леонтьев, Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. – 1992. – № 2. – С. 107–116.
310. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
311. Леонтьев, Д.А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д.А. Леонтьев // Психол. диагностика. – 2007. – № 1. – С. 8–31.
312. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.
313. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. – М.: Смысл, 1997. – С. 156–176.
314. Лефевр, В.А. От психофизики к моделированию души // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 25–31. Лефевр, В.А. Формула человека: контуры фундаментальной психологии. – М.: Прогресс, 1991. – 107 с.
315. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
316. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 504 с.
317. Лурия, А.Р. Речь и мышление / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1979. – 129 с.
318. Лурия, А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956. – 93 с.
319. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 413 с.
320. Магнуссон, Д. Назад к феноменам / Д. Магнуссон // Иностранная психология. – 1994. – Т. 2. – № 1(3). – С. 5–11.
321. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс; перев. с англ. – СПб.: Питер, 1996. – 684 с.
322. Майданов, А.С. Искусство открытия: методология и логика научного поиска / А.С. Майданов. – М.: Репро., 1993. – 175 с.
323. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16–24.
324. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
325. Мамайчук, И.И. Психологическое изучение личностных особенностей детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата / И.И. Мамайчук, О.В. Воробьева // Восстановительное лечение детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата. – Л., 1984. – С. 34–38.
326. Мамардашвили, М.К. Проблема человека в философии / М.К. Мамардашвили // О человеческом в человеке. – М.: Политиздат, 1991. – С. 8–21.
327. Мамардашвили, М.К. Сознание и цивилизация / М.К. Мамардашвили // Человек в системе наук – М.: Наука, 1989. – С. 317–331.
328. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука / Э.С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983.

329. Маркова, О.Н. Личностная зрелость как проблема современной психологии / О.Н. Маркова // Вестник ТГУ. – 2006. – Вып. 3(43). – С. 190–191.
330. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1990. – 180 с.
331. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
332. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
333. Маркова, Н.Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н.Г. Маркова // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 3. – С. 16–22.
334. Марсель, Г. К трагической мудрости и за её пределы / Г. Марсель // Самосознание европейской культуры XX века. – М.: Политиздат, 1991. – С. 352–365.
335. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
336. Матрос, Л.Г. Социальные аспекты проблемы здоровья / Л.Г. Матрос. – Новосибирск: ВО Наука, 1992. – 159 с.
337. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
338. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин. – Вопросы психологии. – № 4. – 1982. – С. 5–17.
339. Мацумото, Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия / Д. Мацумото. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 668 с.: ил.
340. Медведев, В.Н. Адаптация человека / В.И. Медведев. – СПб.: Ин-т мозга человека РАН, 2003. – 550 с.
341. Меерсон, Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З. Меерсон. – М.: Наука, 1981. – 278 с.
342. Мельникова, О.Т. Качественные методы в решении практических социально-психологических задач. Введение в практическую социальную психологию / О.Т. Мельникова; под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: 1996.
343. Менделевич, В.Д. Неврология и психосоматическая медицина / В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева. – М.: МЕДпресс-информ, 2002. – 608 с.
344. Мейен, С.В. Введение в теорию стратиграфии / С.В. Мейен. – М.: Наука, 1989. – 280 с.
345. Меркулов, В.Л. Об объективных и субъективных факторах восприятия научного открытия / В.Л. Меркулов // Научное открытие и его восприятие. – М.: Наука, 1971. – С. 236–246.
346. Методические рекомендации по использованию Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра в диагностической деятельности центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Научно-исслед. ин-т соц. гигиены, эконом. здравоохранения им. Н.К. Семашко. – М.: Медицина, 2002. – 37 с.
347. Методологические проблемы оценки индивидуального здоровья / А.И. Вялков [и др.] // Общественное здоровье и профилактика заболеваний. – 2006. – № 2. – С. 3–8.
348. Методы социальной психологии / под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л.: ЛГУ, 1977. – 175 с.
349. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессом и проблемными для личности ситуациями : пособие / Вассерман Л.И. [и др.]. – СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. – 40 с.

350. Мид, Дж. Интернализированные другие и самость / Дж. Мид // Американская социологическая мысль: тексты. – М.: Междунар. ин-т Бизнеса и управления, 1996. – С. 222–225.
351. Мид, Дж. От жеста к символу / Дж. Мид // Американская социологическая мысль: тексты — М.: Междунар. ин-т Бизнеса и управления, 1996. – С. 213–221.
352. Мид, М. Культура и мир детства: пер. с англ. / под ред. И.С. Кона. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
353. Миллс, Т.М. О социологии малых групп//Американская социология: перспективы, проблемы, методы. – М., 1972.
354. Митькин, А.А. На пути к системной психологии развития / А.А. Митькин // Психологический журнал. – 1997, № 3. – С. 3–12. Митькин, А.А. О роли индивидуального и коллективного сознания в социальной динамике / А.А. Митькин // Психол. журн. 1999. – Т. 20, № 5. – С. 103–112.
355. Михайлов, А.Н. Особенности психологической защиты в норме и при соматических заболеваниях / А.Н. Михайлов, В.С. Роттенберг // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 106–111.
356. Молянинова, О.Г. Компетентностный подход в системе высшего образования / О.Г. Смолянинова, О.А. Савельева, Е.В. Достовалова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2008. – 196 с.
357. Мондонен, О.Ю. Влияние образовательной среды педагогического колледжа на профессиональное самоопределение студентов // Аналитика культурологии: Электронное научное издание. – Вып. 3(15), 2009. URL статьи: [http://www.analiculturolog.ru/archive/item/355-article\\_46.html](http://www.analiculturolog.ru/archive/item/355-article_46.html).
358. Моран, Э. Образование в будущем: семь неотложных задач. – Париж: ЮНЕСКО, 2000. – 85 с.
359. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М.: Либроком, 2008.
360. Мосионжник, Л.А. Синергетика для гуманитариев. – СПб.; Кишинёв: Нестор – История, Высшая Антропологическая школа, 2003.
361. Муздыбаев, К. Стратегия совладания с жизненными трудностями / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1, вып. 2. – С. 37–47.
362. Мулли, С. Особенности наглядно-образного мышления школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10 / С. Мулли. – МГПУ. – М., 1992. – 83 с.
363. Мурачковский, Н.И. Личностный подход как один из аспектов проблемы единства аффекта и интеллекта / Н.И. Мурачковский // Психологія. – 2002. – № 1(26). – С. 43–46.
364. Мурачковский, Н.И. Типы неуспевающих школьников / Н.И. Мурачковский // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 59–69.
365. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй. – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
366. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
367. Мясищев, В. Н. Проблема потребностей в системе психологии // Учёные записки ЛГУ. – Л., 1957. – № 244, вып. XI.
368. Набиуллина, Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учеб. пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – Изд-во ИП Тухтаров В.Н., 2003 – 98 с.

369. Назыров, Р.К. Отношение к здоровью и лечению, интра- и интерперсональная конфликтность и копинг-поведение у больных неврозами: дис. ... канд. мед. наук / Р.К. Назыров. – СПб., 1993.
370. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – СПб.: Эксмо, 2010. – 368 с.
371. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping – Behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 20–30.
372. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2001.
373. Небылицын, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. – М.: Наука, 1976. – 336 с.
374. Немчин, Т.А. Адаптация человека к экстремальным условиям и нервно-психическое напряжение / Т.А. Немчин // Л.: Вестник ЛГУ. – 1977. – № 11. – С. 11–18.
375. Немчин, Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. – Л.: ЛГУ, 1983. – 166 с.
376. Никандров, В.В. Систематизация волевых свойств человека / В.В. Никандров // Вестник СПбУ. – 1995. – № 3
377. Николаева, В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В. Николаева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 167 с.
378. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск: Изд. В.М. Скаун, 1998. – 896 с.
379. Новикова, Л.И. О методологическом подходе в исследовании воспитательного коллектива // Измерения в исследовании проблем воспитания. – Тарту, 1973.
380. Оксфордский толковый словарь по психологии; под ред. А. Альбера. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 435 с.
381. Оллпорт, Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Оллпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
382. Пергаменщик, Л.А. Введение в кризисную психологию: курс лекций / Л.А. Пергаменщик. – Минск, 2002.
383. Перре, М. Клиническая психология, 2-е международное издание / М. Перре, У. Бауман. – СПб.: Питер, 2007. – 1312 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
384. Петровский, В.А. Принцип отраженной субъективности в психологическом исследовании личности. / В.А. Петровский // Вопр. психол. – 1985. – № 4.
385. Пиджеон, Н. Использование обоснованной теории в психологическом исследовании. Действие качественного анализа в психологии / Н. Пиджеон, К. Хенвуд. // Психологическая пресса. – 1998. – С. 245–274.
386. Писаренко, В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека / В.М. Писаренко // Психол. журн. – 1986. – Т. 7. № 1. – С. 62–72.
387. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
388. Погодаев, К.И. К биологическим основам «стресса» и «адаптационного синдрома» / К.И. Погодаев // Актуальные проблемы стресса. – Кишинев: Штиинца, 1976. – С. 21–29.
389. Подобина, О.Б. Совладающее поведение женщины на этапе принятия роли матери: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.Б. Подобина. – Кострома, 2005.
390. Поливанова К.Н., Ермакова И.В. Образовательная среда урока: психологическая характеристика // 2-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы, Москва, 12–14 апреля 2000 года. – М., 2000.

391. Поливанова Н. И. Образовательная среда урока в школах разных типов / Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 3. – С. 72–80.
392. Попова, З.Д. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат / З.Д. Попова, И.А. Стернин // Социальная психоллингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 37–73.
393. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности / С.Т. Посохова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб. : Изд-во РГПУ, 2001. – 240 с.
394. Потебня, А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – Киев: Синто, 1993. – 205 с.
395. Потебня, А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – 624 с.
396. Потебня, А.А. Теоретическая поэтика / А.А. Потебня. – М.: Высшая школа, 1990. – 187 с.
397. Похилько, В.И., Федотова Е.О. Техника репертуарных решеток п экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151–158.
398. Практикум по психодиагностике. Дифференциальная психометрика Под ред. Столина В.В., Шмелева А.Г. – М.: МГУ, 1984. – 224 с.
399. Пригожин, И.Р. Философия нестабильности / И.Р. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–57.
400. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. Справочное издание / авт.-сост. д-р психол. наук, доцент Н.И. Конюхов. – М., 1992.
401. Прикладная социальная психология / под ред. А.Н. Сухова, А.Л. Деркача. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 688 с. Психология XXI века: пророчества и прогнозы (круглый стол) // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 3–35.
402. Прихидько, А.И. Социально-психологический анализ адаптации ученых к социальным изменениям: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.И. Прихидько. – М., 2006.
403. Прокопья, Г.В. Семантика понятия «кросс-культурный подход» / Г.В. Прокопья // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 6. – 2007. – Вып. 3. – С. 9–13.
404. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб., 2000. – 256 с.
405. Психология: комплексный подход / М. Айзенк, П. Брайант, Х. Куликэн и др.; под ред. М. Айзенка; Пер. с англ. С.Б. Бенедиктова. – Минск: Новое знание, 2002. – 832 с.: ил.
406. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: 2006. – 1096 с.
407. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 1024 с.
408. Разумов, А.Н. Здоровье здорового человека: (основы восстановительной медицины) / А.Н. Разумов, В.А. Пономаренко, В.А. Пискунов. – М.: Медицина, 1996. – 413 с.
409. Рассказова, Е.И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.01.2012). 0421100116/0027.
410. Реан, А.А. К проблеме социальной адаптации личности / А.А. Реан // Вестник СПбГУ. Сер. 6: Психология. – 1995. – Вып. 3. – С. 74–79.
411. Реан, А.А. Психологические проблемы акмеологии. Акмеология личности / А.А. Реан // Психол. журнал. – 2000. – Т. 21, № 3. – С. 89–95.



412. Реан, А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Мед. пресса, 2002. – 344 с.
413. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1998.
414. Роджерс, К. Клиенто-центрированная терапия / К. Роджерс. – М., 1997.
415. Романова, Е.С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Изд-во «Талант», 1990. – 144 с.
416. Ромек, Г.В. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / Г.В. Ромек. – СПб., 2005. – 175 с.
417. Роттенберг, В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Роттенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984.
418. Рохлин, Л.Л. Психический фактор в клинике внутренних заболеваний / Л.Л. Рохлин // Роль психического фактора в происхождении, течении и лечении соматических болезней. Тез.докл. – М., 1972. – С. 29–34.
419. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 540 с.
420. Рубинштейн, С.Л. Мышление. Язык. Речь / С.Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. – 1957. – № 2. – С. 67–79.
421. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.: ил.
422. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 46–59.
423. Рубцов В.В. Оценка образовательной среды школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы, Москва, 12–14 апреля 2000 г. – М., 2000.
424. Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. – М., 1997.
425. Руководство по школам доброжелательного отношения к ребенку. ЮНИСЕФ [электронный ресурс]. март 2009 г. /URL:[http://www.unicef.org/education/index\\_focus\\_schools.html](http://www.unicef.org/education/index_focus_schools.html) - [дата обращения 01.09.2016].
426. Русалинова А.А. К вопросу о классификации взаимоотношений в первичных производственных группах // Тезисы докладов к XX Международному психологическому конгрессу. – М., 1972.
427. Русина, Н.А. Копинг-ресурсы личности как основа ее здоровья / Н.А. Русина // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Ин-т психологии РАН, 2008.
428. Руссо, Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие. – М., 1989. – С. 199–295.
429. Савенко, Ю.С. Проблема психологических компенсаторных механизмов и их типология / Ю.С. Савенко // Проблема клиники и патогенеза заболеваний. – М., 1974. – С. 95–112.
430. Самосознание и защитные механизмы личности / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2003. – 656 с.
431. Сарджвеладзе, Н.Н. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.Н. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. Электронный ресурс. – Режим доступа: [URL: <http://www.koob.ru/sardiveladze/>] (дата обращения: 17.07.10).
432. Сапоровская, М.В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.В. Сапоровская. – Кострома, 2003.
433. Семаго, М.М. Консилиумная деятельность психолога с неуспевающими детьми / М.М. Семаго // Школьный психолог. – 2003. – № 40. – С. 16–17.

434. Семаго, Н. Взаимодействие специалистов в коррекционно-развивающей работе с неуспевающими детьми при различных типах отклоняющегося развития / Н. Семаго // Школьный психолог. – 2003. – № 40. – С. 12–15.
435. Семаго, Н. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н. Семаго, М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – С. 161–162.
436. Семенова, А.В. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ / А.В. Семенова, С.О. Умрихин, А.А. Цыганок // Журнал высшей нервной деятельности. Наука. – 1992. – Вып. 4. – С. 655–669.
437. Семенова, Г. Развитие учебно-познавательных мотивов / Г. Семенова // Школьный психолог. – 2004. – № 10. – С. 10–24; № 18. – С. 10–24; № 21. – С. 10–24.
438. Семичов, С.Б. Предболезненные психические расстройства / С.Б. Семичов. – Л.: Медицина, 1987. – 182 с.
439. Симонов, П.В. Адаптивные функции эмоций / П.В. Симонов // Физиология человека. – 1986. – Т. 22, № 2. – С. 5–9.
440. Синергетика и образование. Хрестоматия / сост.: В.А. Харитонов, О.В. Санникова, И.В. Меньшиков. – Ижевск, 2003.
441. Сирота, Н.А. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский // Обозр. психiatr. и мед. психол. – 1994. – № 1. – С. 63–64.
442. Сирота, Н.А. Теоретические основы копинг-профилактики наркоманий как база для разработки практических превентивных программ / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский // Вопросы наркологии. – 1996. – № 4 – С. 59–76.
443. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип развития в психологии / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопр. психол. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
444. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы, Москва, 12–14 апреля 2000 г. – М., 2000. – С. 172–176.
445. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. – М., 1997. – С. 177–184.
446. Словарь иностранных слов. – 10-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1983. – 608 с.
447. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1998.
448. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов; отв.ред. С.Б. Крымский. – Киев: Наук.думка, 1989. – 200 с.
449. Смирнова, Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 5–15.
450. Снежневский, А.В. Влияние внешних стрессовых факторов при эндогенных психозах / А.В. Снежневский, М.Е. Вартанян // Журн. неврол. и психiatr. – 1998. – Вып. 6. – С. 4–7.
451. Собчик, Л.Н. Введение в психологию индивидуальности: теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – 3-е изд. – М.: Ин-т современ. политики, 2000. – 511 с.
452. Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева. – М.: ИП РАН, 2008.
453. Современная зарубежная социальная психология. Тексты. / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 256 с.

454. Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: учеб. хрестоматия. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1996. – 400 с.
455. Соколова, Е.Т. Проективные методы исследования личности. – М.: Педагогика, 1980. – 174 с.
456. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
457. Соловьев, И.В. Посттравматический стрессовый синдром: причины, условия, последствия. Оказание психологической помощи и психореабилитация / И.В. Соловьев. – М., 2000. – 111 с.
458. Стацевич, Т.Л. Особенности работы интервьюеров при телефонных опросах / Т.Л. Стацевич // Социологические исследования. – 1993. – № 7.
459. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников / В.Г. Степанов. – М.: Академия, 1998. – 305 с.
460. Степанов, С. От кнута к прянику / С. Степанов // Школьный психолог. – 2003. – № 40. – С. 2–3.
461. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Наука, 1997. – С. 13.
462. Степин, В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 3–18.
463. Степин, В.С. Научная рациональность в гуманистическом измерении // О человеческом в человеке. – М.: Политиздат, 1991. – С. 138–167.
464. Стишенков, И.В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей / И.В. Стишенков. – СПб., 2006. – 240 с.
465. Страусс, А. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / А. Страусс, Дж. Корбин, пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
466. Сухов, А.Н. Глава 1. Предмет, структура и задачи прикладной социальной психологии. / В: Прикладная социальная психология / под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – С. 10–80.
467. Тарабрина, Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб.: Питер, 2001. – 268 с.
468. Ташлыков, В.А. Личностные механизмы совладания (копинг-поведение) и защиты у больных неврозами в процессе психотерапии / В.А. Ташлыков // Медико-психологические аспекты охраны психического здоровья. – Томск, 1990. – С. 60–61.
469. Ташлыков, В.А. Психологическая защита у больных неврозами и психосоматическими расстройствами: пособие для врачей / В.А. Ташлыков. – СПб., 1992. – 24 с.
470. Тимошенко, Г.В. Работа с телом в психотерапии: практ. руководство / Г.В. Тимошенко, Е.А. Леоненко. – М., 2006. – 480 с.
471. Топчий, М.В. Стресс как объект научной рефлексии / М.В. Топчий, Т.М. Чурилова. – Ставрополь: НОУ ВПО СКСИ, 2009. – 312 с.
472. Торчинская, Е.Е. Роль ценностно-смысловых образований личности в адаптации к хроническому стрессу (на примере спинальных больных) / Е.Е. Торчинская // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 2. – С. 27–35.
473. Усанова, О.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Просвещение, 1982. – С. 13–19.
474. Усанова, О.Н. Специальная психология / О.Н. Усанова. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

475. Усанова, О.Н., Опыт формирования коллектива учащихся младших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи: коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи / О.Н. Усанова, О.А. Слинько. – М.: МПГУ, 1987. – 215 с.
476. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – 2010.
477. Фэйдимен, Д. Теория и практика личностно-ориентированной психологии / Д. Фэйдимен, Р. Фрейгер. – М., 1996.
478. Фопель, К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практ. пособие / К. Фопель; пер. с нем. 5-е изд., стер. – М.: Генезис, 2004. – 256 с.
479. Фопель, К. Уверенное управление. Тренинг, коучинг, саморазвитие / К. Фопель; пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2004. – 122 с.
480. Фромм, Э. Душа человека. Ее способность к добру и злу / Э. Фромм. – М.: 1992.
481. Фурманов, И.А. Аффективно-динамическая теория адаптации / И.А. Фурманов // «Вестник БГУ», Сер. 3, № 3. – 2001. – С. 42–47
482. Хазова, С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2002.
483. Хайдеггер, М. Время картины мира / М. Хайдеггер // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Когито-центр, 1986. – С. 93–103.
484. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии: пер. нем. – М.-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. – 320 с.
485. Ходырева, Н.В. Психологические факторы здоровья / Н.В. Ходырева // Актуальные проблемы практической психологии. – СПб, 1992. – С. 97–107.
486. Холл, К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей. – М., 1997. – 720 с.
487. Хомяков А.С. Полное собрание сочинений в четырех томах / А.С. Хомяков. – М., 1861. – Т. I. – С. 238.
488. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
489. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116.
490. Шагарова, И.В. Личностные детерминанты и типы копинг-поведения в ситуации потери работы: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Шагарова. – Ярославль, 2008.
491. Шалак, В.И. Современный контент-анализ. Приложение в области: политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы / В.И. Шалак. – М.: Омега, 2004. – 272 с.
492. Шаповал, И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учеб. пособие / И.А. Шаповал. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.
493. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер; пер. с нем. К.Л. Дубина. – М.: Прогресс, 1973. – 340 с.
494. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учебник для студентов высш. учеб. заведений. – 2-е изд. / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
495. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты / С.Г. Шевченко. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 136 с.
496. Шепелева, Е.А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Шепелева. – М.: Моск. гос. ун-т, 2008.

497. Шилова, Т.А. Влияние неравномерности и гетерохронности в психическом развитии учащихся на отставания в учении и отклонения в поведении: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. 19.00.10 / Т.А. Шилова; МПГУ. – М., 1997. – 39 с.
498. Шипицина, Л.М. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией / Л.М. Шипицина, Л.С. Волкова, Э.Г. Крутикова // Дефектология. – 1991. – № 2. – С. 16–22.
499. Шипицина, Л.М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л.М. Шипицина, Л.С. Волкова // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 8–13.
500. Эриксон, М. Мой голос останется с вами / М. Эриксон. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2009. – 304 с.
501. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А. Янчук. – Минск: Асар, 2005. – 768 с.
502. Янчук, В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: Интегративно-эклектический подход / В.А. Янчук. – Минск: Бестпринт, 2000.
503. Янчук, В.А. Социальные нормы в структуре саморегуляции социального поведения личности / В.А. Янчук // Активизация личности в системе общественных отношений. Тезисы докладов к VII съезду психологов СССР. – М., 1989. – С. 83–84.
504. Янчук, В.А. Опорные зоны саморегуляции социального поведения / В.А. Янчук // Человек и современный клуб. Материалы Всесоюзной науч. конф. – Пермь, 1989. – С. 113–119.
505. Янчук, В.А. Психологические предпосылки построения новой образовательной парадигмы / В.А. Янчук // Образование, повышение квалификации и региональное развитие. Материалы междунар. конф., 13–15 дек., 1994 г. – Минск, ИПК, 1994. – С. 306–313.
506. Янчук, В.А. Методологические основы диагностического процесса / В.А. Янчук // Диагностика: методологические, психолого-педагогические, управленческие аспекты / под общ. ред. В.А. Янчука, С.А. Ковалева. – Минск: ИПК и П РРСО, 1994. – С. 4–20.
507. Янчук, В.А. Психологические предпосылки построения новой диагностической парадигмы эффективности образовательного процесса / В.А. Янчук // Диагностика: методологические, психолого-педагогические, управленческие аспекты / под общ. ред. В.А. Янчука, С.А. Ковалева. – Минск: ИПК и П РРСО, 1994. – С. 4–11.
508. Янчук, В.А. Социально-психологические предпосылки смены воспитательной парадигмы в условиях кризисного состояния общества / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 9. – С. 48–52.
509. Янчук, В.А. Диагностика: методологические, психолого-педагогические, управленческие аспекты / В.А. Янчук. – Минск: ИПК и П РРСО, 1994. – 160 с.
510. Янчук, В.А. Психологические предпосылки построения образовательной парадигмы / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 2. – С. 36–40.
511. Янчук, В.А. Психологические ограничения интерпретационных возможностей компьютерных методов психодиагностики / В.А. Янчук // Материалы выставки-семинара, «Компьютерная психодиагностика», Минск, Беларусь, 1–2 октября 1997 г. – Минск: Белорус, гос. ун-т, 1997. – С. 9–13.
512. Янчук, В.А. Экспертное заключение на проект «Рефлексивный анализ педагогических ситуаций» / В.А. Янчук. – В сб.: Экспертиза образовательных проектов: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Повышение квалификации в развивающемся образовательном пространстве: инновационные модели учебного процесса», Минск,

19–21 ноября 1996 г. / М-во образования Республики Беларусь, АПО; под ред. М.А. Ру-  
саковского, Б.В. Пальчевского. – Минск, 1997. – С. 62–64.

513. Янчук, В.А. Формирование и управление впечатлением о личности другого  
человека / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 4. – С. 45–56.

514. Янчук, В.А. Межличностная аттракция и детерминирующие ее факторы /  
В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 5. – С. 45–52.

515. Янчук, В.А. Проблема социального объяснения в современной зарубежной  
социальной психологии. Ч 1. / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 9. –  
С. 38–49.

516. Янчук, В.А. Проблема социального объяснения в современной зарубежной  
социальной психологии. Ч. 2. / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 10. –  
С. 24–31.

517. Янчук, В.А. Социально-психологические детерминанты эффективности  
обучения языку взрослых / В.А. Янчук / Обучение взрослых иностранным языкам -  
традиции и перспективы: материалы 1 междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20–21 мая  
1999 г. / отв. редактор Н.П. Баранова. – Минск: МГЛУ, 1999. – С. 109–112.

518. Янчук, В.А. Психология в поисках парадигм, способа теоретизирования и  
метода исследования / В.А. Янчук // Вышэйшая школа. – 1999. – № 1. – С. 3–10.

519. Янчук, В.А. Психология на рубеже третьего тысячелетия – в поисках мето-  
дологических оснований развития / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 1998. –  
№ 4. – С. 32–39.

520. Янчук, В.А. Психология на рубеже третьего тысячелетия – поиски парадиг-  
мальных координат, способа теоретизирования и метода исследования / В.А. Янчук //  
Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 8. – С. 30–40.

521. Ярошевский, М.Г. Идеи Б.М. Теплова о переживании как феномене культу-  
ры / М.Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 63–75.

522. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. –  
М., 2000.

523. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. –  
2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

524. Abi-Hilal, L. A structural model for the direct and indirect effects of sex, math  
anxiety on attitudes and achievement in mathematics / L. Abi-Hilal // J. of Faculty of  
Education (Almansoura University). – 1992. – Vol. 20, № 5. – P. 35–53.

525. Amirkhan, J.H. A Factor analytically derived measure of coping: The coping  
strategy indicator / J.H. Amirkhan // J. Pers. Soc. Psychol. – 1990. – Vol. 59, № 5. – P. 1066–  
1074.

526. Achinstein, P. Laws and Explanation. New York: Oxford University Press, 1971. –  
168 p.

527. Achinstein, P. The nature of explanation. NY: Oxford University Press, 1983. –  
385 p.

528. Adler, P. and Adler P.A. Symbolic interactionism. / In Douglas, J.D. etc. (eds.).  
Introduction to the Sociologies of Everyday Life. – Boston: Allyn and Bacon, 1980 6 pp. 123–  
178.

529. Allen B.P. Personality theories: Development, growth and diversity. 2nd ed. –  
Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1997. – 540 p.

530. Andersen, P.A. The Trait Debate: A Critical Examination of the Individual  
Differences Paradigm in Communication Sciences. / In: Progress in Communication Sciences,  
Eds. B. Dervin and B.J. Voight. – Norwood, NJ: Ablex, 1986, pp 73–98.

531. Anderson, J. R. The architecture of cognition. – Mahwah, N.J.: Lawrence  
Erlbaum Associates, 1996. – 345 p.

532. Andrews, G. Life event stress, social support, coping style, and risk of psychological impairment / G. Andrews, C. Tennant, D.M. Hewson, G.E. Vaillant // *J. Nerv. Ment. Dis.* – 1978. – Vol. 166, N 5. – P. 307–316.
533. Antonovsky, A. Health, stress and coping / A. Antonovsky. – San-Francisco: Jossey- BassPubl., 1979. – 255 p.
534. Arnold, M.B. Stress and emotion // *Psychological stress; Issues in research* / Ed. by M.N. Appley. – N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1967. – P. 123–140.
535. Auble, J.-P. Quand les «debiles» ont la parole...Que disent-ils? / J.-P. Auble, R. Perron // *Enfance.* – 1989. – № 3. – P. 15–22.
536. Baddeley, A. The phonological loop as language learning device / A. Baddeley, S. Gathercole & C. Papagno // *Psychological Review.* – 1998. – Vol. 105, № 10. – P. 158–173.
537. Bandura A. Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 1, pp. 589–595.
538. Bandura, A. Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory / A. Bandura. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986. – 276 p.
539. Barab, S.A. Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective / S.A. Barab, W.-M. Roth // *Educational Researcher.* – 2006. – Vol. 35, N. 5. – P. 3–13.
540. Bayer B.M. Between apparatuses and apparitions / In: B.M. Bayer, J. Shorter (Eds.), *Reconstructing the psychological subject: bodies, practices and technologies.* – London: Sage Publications, 1998, pp. 187–213.
541. Bayer B.M., J. Shorter (Eds.). *Reconstructing the psychological subject: Bodies, practices and technologies.* - London: Sage Publications, 1998. – 234 p.
542. Baumeister R.F., Tice D.M. Rethinking and reclaiming the interdisciplinary role of personality psychology: The science of human nature should be the center of the social sciences and humanities // *Journal of Research in Personality*, 1996, Vol. 30, pp. 363–373.
543. Becker, H., Geer, B., Hughes, E. and Strauss, A. Boys in White: student culture in medical school. – New Brunswick, N.J.: Transaction Books, 1984. – 456 p.
544. Bedny G.Z. Individual features of personality in the former Soviet Union // *Journal of Research in Personality*, 1999, Vol. 33, pp. 546–563.
545. Bell J. Evaluating psychological information: Sharpening your critical thinking. - NY: Allyn & Bacon, 1999. – 64 p.
546. Bern S.L. Gender schema theory and the romantic tradition. / In: P. Shaver, C. Hendrick (Eds.), *Review of personality and social psychology: Vol. 7. Sex and gender.* – Beverly Hills, CA: Sage, 1987, pp. 251–271.
547. Beebe-Frankenberger, M. Sorting second-grade students: differentiating those retained from those promoted / M. Beebe-Frankenberger, K.M. Bocian, D.L. MacMillan // *J. of Educational Psychology.* – 2004. – Vol. 96, № 2. – P. 204–215.
548. Berry, J.W. Cross-cultural psychology Research and applications / J.W. Berry, Y.H. Poortinga, M.H. Segall & P.R. Dasen. – New York: Cambridge University press, 1992. – 415 p.
549. Benedict R. *Patterns of Culture.* - Boston: Houghton Mifflin, 1934. – 290 p.
550. Berkowitz, L., Donnerstein, E. External validity is more than skin deep: Some answers to criticisms of laboratory experiments. // *American Psychologist.* 1982, 37, 245–257.
551. Bhaskar R. Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy. – London: Verso, 1989. – 218 p.
552. Billig M. Repopulating social psychology: a revised version of events / In: B.M. Bayer, J. Shotter (Eds.), *Reconstructing the psychological subject: bodies, practices and technologies.* – London: Sage Publications, 1998, pp. 126–152.

553. Blaikie N.W.H. A critique of the use of triangulation in social research // *Quality and Quantity*, 1991, Vol. 25, pp. 115–136.
554. Billings, A.G. Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression / A.G. Billings, R.H. Moos // *J. Pers. Soc. Psychol.* – 1984. – Vol. 46, N 4. – P. 877–891.
555. Bishop, D. The underlying nature of specific language impairment / D.Bishop // *J. of child psychology and psychiatry.* – 1992. – Vol. 33, № 5. – P. 3–66.
556. Bochner, A.P. Perspectives on inquiry: representation, conversation and reflection. // M.L. Knapp (Ed.), *Handbook of interpersonal communication.* – Beverly Hills: Sage Publications, 1985, pp. 27–58.
557. Bohme, G. The social function of cognitive structures: A concept of the scientific theory within a theory of action. / In K. D. Knorr-Cetina, H. Strasser, & H. G. Zilian (Eds.), *Determinants and control of scientific developments.* – Boston: Reidel Publishing, 1975, pp. 205–225.
558. Borkowski, J.G. Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students / J.G. Borkowski, R.S. Weyhing, M. Carr // *J. Educ. Psychology.* – 1988. – Vol. 80, № 1. – P. 3–25.
559. Bruner, J. *Process of Education* / J. Bruner. – Cambridge, 1961. – 156 p.
560. Carver, C.S. Assessing Coping Strategies: A theoretically based approach / S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub // *J. Pers. and Soc. Psychol.* – 1989. – Vol. 56, № 2. – P. 267–283.
561. Compas, B.E. Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research / B.E. Compas, J. Connor-Smith, S. Saltzman, A. Thomsen, S. Wadsworth // *Psychological Bulletin.* – 2001. – Vol. 127, N 1. – P. 87–127.
562. Coping with stress: effective people and processes / Edited by C.R. Snyder. – N. Y., 2001. – 318 p.
563. Cramer, P. Coping and defense mechanisms: What's the difference? / P/ Cramer // *Journal of Personality.* – 1998, № 66. – P. 919–946.
564. Coyne, J.C. Cognitive style, stress perception and coping / J.C. Coyne, R.S. Lazarus // *Handbook of stress and anxiety* / Eds. J.L. Kutash, L.B. Schlesinger. – 1980. – P. 144–158.
565. *Culture and psychology* / ed. by D. Matsumoto. – Oxford: University press, 2001. – 718 p.
566. Chapman, R.S. *Processes in Language Acquisition and Disorders* / R.S. Chapman. – St. Louis: Mosby Year Book, 1992. – 305 p
567. *Children with Minimal Brain Damage.* Cited in Tarnopol, L. (Ed.) *Learning Disabilities Introduction to Educational and Medical Management.* Springfield: Thomas, 1969. – 244 p.
568. Christenson, S.L. Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success / S.L. Christenson, T. Rounds, D. Gorney // *School Psychology Quarterly.* – 1992. – Vol. 15, № 5. – P. 178–206.
569. Chomsky, N. Current issues in linguistic theory / N. Chomsky // *The Hague: Mouton*, 1967. – 367 p.
570. Cole, M. *Cultural psychology: A once and future discipline* / M. Cole // Cambridge: Harvard University Press, 1996. – 285 p.
571. Dallos R. Creating relationships / Miell D, Dallos R. [Eds.] *Social interaction and personal relationships.* – London: Sage Publications, 1996, pp. 102–156.
572. Dallos R. Change and transformations of relationships / Miell D, Dallos R. [Eds.] *Social interaction and personal relationships.* – London: Sage Publications, 1996, pp. 214–266.



573. Danziger K. Generative metaphor and the history of psychological discourse/ In: D.E. Leary (Ed.), *Metaphors in the history of psychology*. - NY: Cambridge University Press, 1992, pp. 33–56.
574. Darden, L. Reasoning to new theories: Analogies, interfiled connections and abstract theory types. In D. M. De Luca (Ed.), *Essays on creativity and science*. - Honolulu, HA: Hawaii Council of Teachers of English. 1986, pp. 25–30.
575. De Mey, M. *The cognitive paradigm: an integrated understanding of scientific development*. - Chicago : University of Chicago Press, 1992. – 314 p.
576. De Mey, M. *The cognitive paradigm: cognitive science, a newly explored approach to the study of cognition applied in an analysis of science and scientific knowledge*. - Boston: Reidel Publishing, 1982. – 314 p.
577. Deaux K., Dane F., Wrightsman L.S., and Sigelman C. *Social psychology in the 90s*. - Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company, 1996. – 497 p.
578. Denzin, N., Lincoln Y. (Eds.) *The handbook of qualitative research*. – Newbury Park, CA: Sage, 1994. – 460 p.
579. Denzin N.K., Lincoln Y.S. Introduction: Entering the field of qualitative research / In: Denzin, N. And Y. Lincoln (Eds.) *The handbook of qualitative research*. – Newbury Park, CA: Sage, 1994, pp. 1–17.
580. Dervin, B. From the mind's eye of the user: The sense-making qualitative-quantitative methodology. / In J.D. Glazier and R.R. Powell, *Qualitative Research in Information Management*. - Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992, pp. 61–84.
581. Dervin, B. Users as research inventions: How research categories perpetuate inequities. // *Journal of Communication*, Vol. 39, pp. 216–232.
582. Devalle D. Forms of life: science and social psychology / In: Sapsford R., Still A., Wetherell M. Miell D., and Stevens R. (Eds.) *Theory and social psychology*. - London: Sage Publications, 1998. pp. 115–142.
583. Doise W., Mugny G., Perez J. -L. / In U. Flick (Ed.), “*The psychology of the social*”. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 77–90.
584. Donaldson M. *Human minds: An exploration*. – Harmondsworth: Allen Lane, 1992. – 234 p.
585. Dooley D. *Social research methods*. - London: Prentice Hall, 1995. – 448 p.
586. Duck S. *Meaningful Relationships: Talking, sense, and relating*. – London: Sage Publications, 1994. – 208 p.
587. Duffy, M.E. Methodological Triangulation: A Vehicle for Merging Quantitative and Qualitative Research Methods. // *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship*. – 1987, no 19(3). pp. 130–133.
588. Dweck C.S. Capturing the dynamic nature of personality // *Journal of Research in Personality*, 1996, Vol. 30, pp. 348–362.
589. DuCetle, J. Cognitive and motivational correlates of generalized expectancies for control / J. DuCetle, S. Wolk // *J. of Personality and Social Psychology*. 1973. – V. 26. – P. 420–426. Folkman, S. Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis / S. Folkman // *J. Pers. Soc. Psychol.* – 1984. – Vol. 46, N 4. – P. 839–852.
590. Eco, U. Horns, Hooves, Insteps: Some hypothesis on three types of abduction. / In Sebeok, Th. Eco, U. (Eds.), *The Sign of three: Dupin, Holmes, and Pierce*. – Bloomington, 1983, pp. 65–89.
591. Ellis B.D. *Truth and objectivity*. - Oxford: Blackwell, 1990. – 314 p.
592. Epstein S. Recommendations of the future development of personality psychology // *Journal of Research in Personality*, 1996, Vol. 30, pp. 435–446.
593. Ericsson, K. A., & Simon, H. *A Protocol analysis: Verbal reports as data*. – Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993. – 443 p.

594. Eysenck H.J. Biological dimension of personality / In: L.A. Pervin (Ed.) Handbook of personality: Theory and research. NY: Guilford Press, 1990, pp. 244-278.
595. Feldman R. Social psychology. - London: Prentice Hall, 1998. - 618 p.
596. Festinger L., Riecken H.W., Schachter S. When Prophecy Fails. - Minneapolis: University of Minnesota Press, 1956. -256 p.
597. Feyerabend, P.K. Against Method. - London: Verso, 1988.-296
598. Fiske S.T., Taylor S.E. Social cognition. - NY: Academic Press, 1991. -480 p.
599. Flick U. (Ed.) The psychology of the social. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. - 285 p.
600. Flick U. Everyday knowledge in social psychology. / In U. Flick (Ed.), 'The psychology of the social'. - Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 41-59.
601. Flick, U. 'Triangulation revisited: strategy of validation or alternative?' // Journal for the theory of Social Behavior, 1998, Vol. 22, no. 2, pp. 157-197. Ford, J.E. Systematic Pluralism: Introduction to Issue.// The Monist, 1990, 73, pp. 335-349.
602. Folkman, S. Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms / S. Folkman, R.S. Lazarus, A. DeLongis, R.J. Gruen // J. Personal, and Soc. Psychol. - 1986.-N50.-P.571-579.
603. Folkman, S. Manual for Ways of Coping Questionnaire / S. Folkman, R. Lazarus. - Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.
604. Foucault, M. The birth of the clinic; an archaeology of medical perception. Translated from the French by A. M. Sheridan Smith. [ 1 st American ed.] -NY: Pantheon Books, 1973. -215 p.
605. Fraenkel P. Commentary: The nomothetic-ideographic debate in tamiK therapy // Family Process, 1995, Vol. 34. no 2, pp. 113-121.
606. Frager R., Fadiman J. Personality and personal growth. - London Prentice Hall, 1998.-576 p.
607. Franklin, C. W. Theoretical perspectives in social psychology. - Boston Little, Brown and Company, 1982. - 366 p.
608. Fraser B. (2002). Learning environments research: Yesterday, today, and tomorrow. In SC Goh & MS Khine (Eds.), Studies in educational learning environments: An international perspective (pp. 1-26).
609. Freedman E.G. Understanding scientific discourse: A strong programme for the cognitive psychology of science // Theory and Review in Psychology, 1996. Vol.1, pp. 1-10.
610. Freedman, E. G. Understanding scientific controversies from a computational perspective: The case of latent learning. / In R. Giere (Ed.), Cognitive Models of Science: Minnesota Studies in the Philosophy of Science, (Volume XV) Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1992. pp. 310-337.
611. Freedman, E. G., Smith, L. D. The role of theory and data in covariation assessment: Implications for the theory-leadenness of observation. // Journal of Mind and Behavior, 1996, Vol. 17, 321-343.
612. Freedman H., Schustack M. Personality: Classic theories and modern research. - NY: Allyn & Bacon, 1999. - 566 p.
613. Freeman M. Theory beyond theory // Theory & Psychology, 2000, Vol 10, N 1, pp. 71-78.
614. Freese, L. And Roeach, M. On the Use of Alternative Interpretation in Contemporary Social Psychology. // Social Psychology Quarterly, 1979, Vol. 42, no. 3, pp. 195-201.
615. Friedman H., Schustack M. Personality: Classic theories and modern research. - NY: Allyn & Bacon, 1999. - 566 p.

616. Friedrich L.K., Stein A.H. Aggressive and prosocial television programs and the natural behaviour of pre-school children. // Monograph of the Society for Research in Child Development. 1973, no 51, pp.34-38.
617. Gentner, D. Stevens, A. (Eds.). Mental Models. - Hillside, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1983. - 348 p.
618. Gentner, D. Are scientific analogies metaphors? / In D. S. Mial (Ed.), Metaphor: Problems and Perspective. - Brighton, England: Harvester Press Ltd, 1982, pp. 106-132.
619. Gentner, D. Structure mapping: A theoretical framework for analogy. Cognitive Science, 1983, Vol. 7, 155-170.
620. Gergen, K.J. The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. // American Psychologist, 1980, Vol. 40, pp. 266-275.
621. Gergen K.J. Metaphor, metatheory, and social world / In: D.E. Leary (Ed.), Metaphors in the history of psychology. - NY: Cambridge University Press, 1992, pp. 267 - 299.
622. Gergen, K.J. Toward a postmodern psychology. / In: K.vale. S. (Ed) Psychology and postmodernism. - London: Sage Publications, 1997. pp. 17-30.
623. Gergen, K.J. Toward Transformation in Social Knowledge. London: Sage Publications, 1994. - 260 p.
624. Gergen K.J. [Ed.]. Refiguring self and psychology. - Aldershot: Dartmouth, 1993. - 267 p.
625. Gergen K.J. The ordinary, the original, and the believable in psychology's construction of person/ In: B.M. Bayer, J. Shotter (Eds.), Reconstructing the psychological subject: bodies, practices and technologies. - London: Sage Publications, 1998, pp. 11 - 125.
626. Gergen, K.J., Gergen, M. M. Explaining Human Conduct: Form and Functions / In Explaining Human Behaviour: Consciousness, Human Action, and Social Structure, Tl.P.F. Secord. - Beverly Hills, Calif.: Sage, 1982, pp. 127-154.
627. Gergen, K.J., Gergen M.M. Narrative form and the construction of psychological science / In: T.R. Sarbin (Ed.) Narrative psychology: The storied nature of human conduct. NY: Praeger, 1986, pp. 22-44.
628. Gergen, K. J., Gergen M.M. Historical social psychology.-Hillsdale, N J: Erlbaum, 1984.-409 p.
629. Gergen M.M. (Ed.) Feminist thought and the structure of knowledge. - NY: New York University Press, 1988. - 200 p.
630. Gergen M.M., Davis S.N. (Eds.) Toward a new psychology of gender. NY: Routledge, 1997. - 626 p.
631. Gilbert G.N., Mulkay M. Opening Pandora's box: A sociological analysis of scientists' discourse. - NY: Cambridge University Press, 1984. - 202 p.
632. Glaser, B.G. Emergence vs. forcing: basics of grounded theory analysis.- Mill Valley, CA: Sociology Press, 1992. - 129 p.
633. Glaser, B. G., Strauss, A. L. The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. - NY: Aldine De Gruyter, 1967. - 271 p.
634. Corbin J., Strauss A. Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. // Qualitative sociology, 1990, No. 13, pp. 3-21.
635. Gorman, M. E. How the possibility of error affects falsification on a task that models scientific problem solving // British Journal of Psychology, 1986, Vol. 77, pp. 85-96.
636. Gorman, M. E., Strafford, A. Disconfirmation and dual hypotheses on a more difficult version of Watson [1913]'s 2-4-6 task. // Quarterly Journal of Experimental Psychology, 1987, Vol. 39a, pp. 1-28.
637. Graesser, A. C., Clark, L. F. Structures and procedures of implicit knowledge. - Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1985. - 326 p.

638. Graumann C.F., Gergen K.J. (Eds.) Historical dimensions of psychological discourse. - NY: Cambridge University Press, 1996. - 284 p.
639. Graumann C.F. Introduction to history of social psychology. / In Hewstom- M., Stroebe W., Stephenson G.M. [Eds.] Introduction to social psychology. 2nd ed. - London: Blackwell Publishers, 1996, pp.3-23.
640. Greene, J.C., Caracelli, V.J. Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation / In: J.S. Greene and V.J. Caracelli (Eds.) Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms. New directions for Program evaluation, no 74. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997, pp. 5-18.
641. Greenwood J.D. Explanation and experiment in social psychological science: Realism and the social constitution of action. - NY: Springer- Verlag, 1989. -260 p.
642. Griggs R. A., Randsell S. E. Scientists and the selection task. // Social Studies of Science. 1986,16, 319-330.
643. Grunbaum A. Precis of The foundation of psychoanalysis: A philosophical critique. // Behavioral and Brain sciences, 1986, Vol. 9, pp. 217-284.
644. Grunbaum A. The foundation of psychoanalysis: A philosophical critique. Berkeley: University of California Press, 1984. - 230 p.
645. Guba E. The paradigm dialog. - Beverly-Hills, CA: Sage Publications, 1990. - 424 p.
646. Guerriere D. "Physis, Sophia, Psyche", In J. Sallis and K. Maly (eds.), Heraclitean Fragments: A Companion Volume to the Heidegger / Fink Seminar on Heraclitus. - Alabama, CA: University of Alabama Press, 1980, pp. 78-102.
647. Guidano, V.F. Complexity of the Self: a Developmental Approach to Psychopathology and Therapy. - NY.: Guilford, 1987-27 p.
648. Guidano V.F., Liotti G. A. Cognitive Processes and Emotional Disorders. - N.Y.: Guilford, 1983.-320 p.
649. Heim, E. Coping-based intervention strategies / E. Heim //Patient Education and Counseling. 1995.– v. 26 (1-3). – P. 145-151.
650. Keys, S.G. Transforming school counseling to serve the mental health needs of at-risk youth / S.G. Keys, F. Bemak & E.J. Lockhard // J. of counseling & development. – 1998. – Vol. 76, № 4. – P. 381–388.
651. Kinney, Y. The search for subtypes of specific learning disability / Y. Kinney // J. of Learning Disabilities. – 1984. – Vol. 17, № 1. – P. 39–50.
652. Kravetz, S. LD, interpersonal understanding, and social behavior in the classroom / S. Kravetz [et al.] // J. of Learning Disabilities. – 1999. – Vol. 32, № 3. – P. 248–255.
653. Kroeber, A.L. Culture: A critical review of concepts and definitions / A.L. Kroeber, C. Kluckholm. – Cambridge: MA: Peabody Museum. – 1952. – Vol 47, № 1. – P. 128–138.
654. Lazarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping // Journal of Personality. 2006. Vol. 74, № 1. P. 9–43.
655. Lazarus, R. Stress, appraisal and coping / R. Lazarus, S. Folkman – New York: Springer, 1984. – 460 p.
656. Lazarus, R.S. Transactional theory and research on emotion and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman //Eur. J. Pers. - 1987.-Vol. 1. - P.141-169.
657. Losoya, S. Developmental issues in the study of coping / S. Losoya, N. Eisenberg, R. Fabes // International Journal of Behavioral Development. 1998. Vol. 22, N 2. P. 287–313.
658. Michael Gelb. How to Think Like Leonardo Da Vinci / Michael Gelb // NationaliTechnologikal University Corporation [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа: [http://www.ntu.edu/notes/busmanchannel/notes/leon0000\\_pm.pdf](http://www.ntu.edu/notes/busmanchannel/notes/leon0000_pm.pdf).– Дата доступа: 21.02.2012.

659. Moos R. (1979) Evaluating educational environments: procedures, measures, findings and policy implications . (1979). San Francisco: Jossey-Bass.
660. Murphy, L. Coping vulnerability and residence in childhood - coping and adaptation / L. Murphy.-N.Y., 1974.
661. Nakano, K. The role of coping strategies on psychological and physical well-being / K. Nakano // Jap. Psychol.Res. 1991. – v. 33. – N 4. – P. 160-167.
662. Pearling, L. The structure of coping / L. Pearling, C. Schooler// J. Health., Soc. Be- hav.- 1978.-Vol. 19.-P.2-21.
663. Perrez, M. Stress, Coping and Health: a situation behavior approach: theory, methods, applications / M. Perrez, M. Reicherts; Foreword by R.S. Lazarus. - Seattle; Toronto; Bern: Hogrefe and Huber Publishers, 1992. - 233 p.
664. Plutchik, R. A structural theory of ego defenses and emotions// Emotions in personality and psychopathology / Plutchik, R., Kellerman H., Conte H. – Izard E. (Ed.). – N.Y., Plenum Press, 1979. – p. 229-257.
665. Pintrich & Zusho, 2002; Schunk & Zimmerman, 2006; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006.
666. Programme for International Student Assessment (PISA) //Organization for Economic Cooperation and Development[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oecd.org/edu/pisa> (дата обращения: 20.10.2016.)
667. Rousseau D. Assessing Organizational Culture: The Case for Multiple Methods. In: B.Schneider (ed.) Organizational Climate and Culture. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, pp. 153-192.
668. Schein E.H. (1985), "How culture forms, develops and changes", in R.H. Killman, M.J. Saxton, R. Serpa (Eds), Jossey-Bass, San Francisco, pp.17–43.
669. Seligman, M.E. Coping behavior: learned helplessness, physiological change and learned inactivity / M.E. Seligman, J. Weiss, M. Weinraub, A. Schulman // Behav. Res. Ther. – 1980. – Vol. 18, N 5. – P. 459–512.
670. Selye, H. The stress of life / H. Selye. – N.Y., 1956. – 216 p.
671. Vaillant G.E. Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanism / G.E. Vaillant // Arch. General Psychiatry. – 1971. – Vol. 24. – P. 107–118.
672. Wallerstein. R.S. One psychoanalysis or many? // International Journal of Psychoanalysis, 1988, 69, 5-22.
673. Watson [1913], J.B. Psychology as the behaviorist views it. // Psychological Review, 1913, Vol. 20, pp. 158 - 177.
674. Watters P.A., Ball P.J., Carr S.C. Social processes as dynamical processes: Qualitative dynamical systems theory in social psychology / / Current Research in Social Psychology, 1996, Vol. 1, no 7, pp. 60 68.
675. Weber S.J., Cook T.D. Subject effects in laboratory research: an examination of subject roles, demand characteristics and valid inference. // Psychology Bulletin, 1972, Vol. 77, p. 273.
676. Weber, M. The methodology of the social sciences (E.A. Shills & H.A. Finch, eds.). – NY: Free Press, 1949. – 284 p.
677. Weick E. Sensemaking in organization. – London: Sage Publication, 1995. – 228 p.
678. Weinstein M. Critical thinking: The great debate // Educational Theory, 1993, Vol. 43, no I, pp. 1–16.
679. Weinstein M. Informal logic and applied epistemology. / In R. Johnson and T. Blair (Eds.), New essays in informal logic. - Windsor: Informal Logic, 1994, pp. 112–146.
680. Wertheimer, M. Fundamental Issues in Psychology. – NY: Holt, Rinehart and Winston, 1972. – 326 p.

681. Wertheimer, M. Humanistic Psychology and the Humane but Tough-minded Psychologist. // *American Psychologist*, 1978, Vol. 33, pp. 739–745.
682. Westbrook, L. Qualitative research methods: a review of major stages, data analysis techniques, and quality controls. // *Library and Information Science Research*, 1994, Vol. 16, pp. 241 – 254.
683. Westen. D. Psychoanalytic Approach to Personality / In A. Pervin (ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. NY: Guilford Press, 1990, pp. 21–65.
684. Wetherell M. *Identities, groups, and social issues*. – London: Sage Publications, 1996. – 368 p.
685. Wetherell D., Maybin J. The distributed self: a social constructionist perspective / In Stevens R. (Ed.) *Understanding the self*. – London: Sage Publication, 1996, pp. 219–280.
686. Wetherell M., Still A. Realism and relativism / In: Sapsford R., Still A., Wetherell M, Miell D., and Stevens R. (Eds.) *Theory and social psychology*. – London: Sage Publications, 1998, pp. 99–114.
687. Wildemuth, B.M. Post-positivist research: two examples of methodological pluralism. // *Library quarterly*, 1993, Vol. 63, pp. 450–468.
688. Wilson B. (1995). "Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments" *Educational Technology*, 35(5), 25–30.
689. Wilson. T.D. Strangers to ourselves: The origins and accuracy of beliefs about one's own mental states. / In J.H. Harvey and G. Weary (eds.), *Attribution: basic issues and applications*. - Orlando: Academic Press, 1985, pp. 236–284.
690. Winter D. *Personality: Analysis and interpretation of lives*. – NY: McGraw-Hill, 1996. – 678 p.
691. Wiseman, J.P. *Stations of lost: The treatment of skid row alcoholics*. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1970. – 346 p.
692. Wolfinger N.H. The different voices of gender: Social recognition // *Current research in Social Psychology*, 1997, Vol. 2, no 6, pp. 50–65.
693. Woolfe, R., Dryden, W. (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology*. – London: Sage, 1996. – 662 p.
694. Word C.H., Zanna M.P. & Cooper J. The non-verbal mediation of self- fulfilling prophecies in interracial interaction // *Journal of Experimental Social Psychology*, 1974, Vol. 10, pp. 109–120.
695. Wright G., Fowler C. *Investigative design and statistics*. – Penguin Books, England, 1986. – 273 p.
696. Wright, S. *Crowds and riots: a study in social organization*. - Beverly Hills, Calif.: Sage, 1978. – 207 p.
697. Wyer R.S., Srull T. (Eds.) *Handbook of cognition*. Vol. I. Basic processes. – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994. – 466 p.
698. Wyer R.S. [Ed.]. *Perspectives on behavioral self-regulation*. – NY: Erlbaum, 1999. – 250 p.
699. Young, P.T. The Role of Hedonic Processes in Motivation // Jones M. (ed.). *Nebr. Symp. On Motivation*. – Lincoln, Univ. Of Nebraska Press, 1955. – p. 194.
700. Yanchuk, V.A. Vigotsky and the problem of western and eastern psychology integration / *Abstracts of The 1996 annual Conference of the British Psychological Society*, 11–14 April. – Brighton, 1996. – p. 31.
701. Yanchuk V.A. *Cross-cultural diversity: an integrative-eclectical approach*. Course reader. – University of Humberside Press, 1996. – 17 p.
702. Yanchuk V.A. *Social psychology: an integrative-eclectical approach*. Course Programme for social science specialization. - University of Humberside Press, 1996. – 17 p.

703. Yanchuk, V.A. An integrative-eclectical approach to analyzing social psychological phenomena across cultures. / Extended abstracts of the XIV International Congress of the International Association for Cross- cultural Psychology, august 3–8, 1998, Western Washington. – Western Washington: Western Washington University Press, 1998. – P. 131.

704. Yanchuk, V.A. An integrative-eclectical approach to social representation analysis. Extended abstracts of the Fourth International Conference on Social Representation, Mexico City, August 25–28, 1998.

705. Yanchuk V. Methodological triangularity approach to cross-cultural phenomenon's analysis, / In: Sim, Q.E., Tanzer N.K. (Eds.), Cultural diversity and European integration. Abstracts of Joint European Conference of International Association for Cross-Cultural Psychology and the International Test Commission, University of Graz, Austria, June 29 - July 2, 1999. – Karl-Franzes Univerjbitat Press, 1999, pp. 134–135.

706. Yanchuk V. Methodological triangularity approach to cross-cultural phenomenon's analysis. / In: Sim, Q.E., Tanzer N.K. (Eds.), Cultural diversity and European integration. Graz: Karl-Franzes Univerjbitat Press, 1999, pp. 174–187.

707. Yanchuk V.A. Agenda-setting interpretative frame in the structure of social thinking. / In: La pensee sociale: questions vives. 29–30 avril et ler mai 1999,-Montreal. Montreal: UQAM University Press, 1999, pp. 234–251.

708. Yanchuk V.A. An integrative-eclectical approach to social psychological phenomenon's analysis across cultures. / In: W. Lonner (Ed.), Psychology across cultures. - Bellingham: Western Washington University Press, 1999, pp. 233–241.

709. Yanchuk, V.A. Agenda-setting interpretative frame in the structure of social thinking. / In: La pensee sociale: questions vives. 29–30 avril et ler mai 1999. – Montreal. Abstracts. – Montreal: UQAM University Press, 1999. – P. 113.

Учебное издание

**ЯНЧУК** Валерий Александрович  
**БОГОМАЗ** Сергей Леонидович  
**АНТИПЕНКО** Олег Егорович  
**КОСАРЕВСКАЯ** Татьяна Евстафьевна  
**ЛАУТКИНА** Светлана Владимировна  
**ТУРКОВСКИЙ** Веслав Иосифович  
**ВЛАСЕНКО** Юлия Михайловна  
**ПАШКОВИЧ** Сергей Федорович

**МЕТАТЕОРИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Монография

Технический редактор

*Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн

*Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 2017. Формат 60х84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 53,01. Уч.-изд. л. 38,03. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий  
№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».  
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.