

Раздел 3

ПСИХОЛОГИЯ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159.9

Potsepina I.Y. FEATURES PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PSYCHOLOGY AS A BACKBONE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT FUTURE SPECIALISTS MOE RUSSIA. Article is devoted to the concept of psychological competence in foreign and domestic psychology, definition of professionally important qualities psychologists Russian Emergencies Ministry. Particular attention is paid to the dynamics to help the population, its needs and key strategic objectives in line with innovative requests risky situations in Russia.

Key words: professional competence, professional competence of psychologists, professional qualities psychologist MOE.

И.Ю. Поцепина, аспирант каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. архитектурно-строительный университет», г. Кстово, E-mail: poserpina.irina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ

Статья посвящена основным концепциям психологической компетентности в зарубежной и отечественной психологии, определению профессионально важных качеств психологов МЧС России. Особое внимание уделено динамике помощи населению, психологами службы МЧС, потребности в этой помощи, ключевые стратегические цели психологов в соответствии с инновационными запросами общества в рискованных ситуациях в России.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная компетентность психологов, профессионально важные качества психолога МЧС.

Последние несколько лет психологическая служба МЧС России активно развивается. Оказание экстренной психологической помощи населению приобретает все большую актуальность. Приводим некоторую статистику за последнее время (рис. 1).

В течение 2012 года психологи Главного управления МЧС России по Нижегородской области 33 раза привлекались для оказания экстренной психологической помощи пострадавшему населению, помощь была оказана в 255 случаях.

За истекший период 2013 года психологи привлекались 28 раз, помощь была оказана в 92 случаях. Нелегким для Нижегородских психологов выдался 2010 год, когда жители Нижегородской области в полной мере испытали на себе последствия ог-

ненной стихии. В сложившейся сложной ситуации нижегородцам как никогда была необходима не только материальная, но и психологическая поддержка.

Анализируя события последних лет, таких, как крушение теплохода «Булгария» в 2011 году, наводнение в Крымске в 2012 году, стихийное бедствие на территории Дальневосточного ФО в 2013-м году и др., свидетельствуют о том, что профессия психолога МЧС становится все более востребованной и необходимой, и как следствие повышаются требования к профессиональной компетенции и профессионально важным качествам специалистов-психологов экстремального профиля.

Актуальность исследования профессиональной компетенции и профессионально важных качеств психологов обусловлена, во-первых, повышенными требованиями к профессиональной подготовке и индивидуально-психологическим особенностям специалистов экстремального профиля. Психолог ведомства выполняет ра-

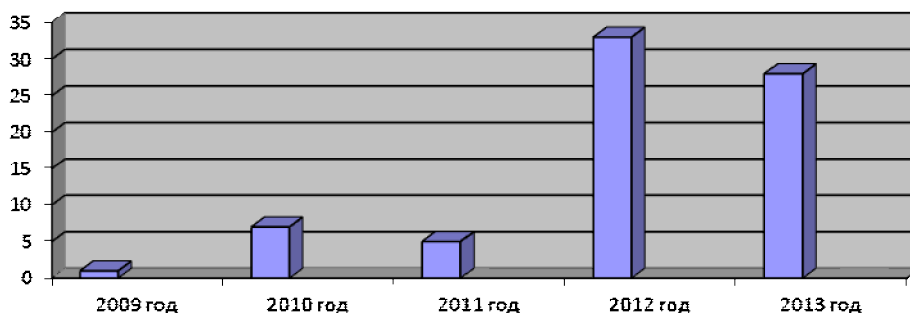


Рис. 1. Статистика оказания экстренной психологической помощи населению психологической службой МЧС

боту сразу в нескольких направлениях деятельности, которые регламентируются нормативно-правовой базой системы МЧС. Во-вторых, психологическая служба МЧС активно развивается, происходит модернизация условий служебной деятельности, связанная с внедрением в специфику деятельности инновационных методов психологического сопровождения сотрудников.

Однако уровень подготовки психологов еще не в полной мере соответствует предъявляемым практикой требованиям. Каким должен быть психолог МЧС? Какими компетенциями и профессионально важными качествами он должен обладать для того, чтобы эффективно выполнять задачи по предназначению? Как подготовить специалиста, соответствующего требованиям времени?

Среди исследований, посвященных изучению особенностей профессиональной деятельности психологов и определение их специфики в рискованных профессиях с позиций компетентностного подхода в образовании, следует назвать работы Л.М. Войтенко, А.П. Кустовой, В.И. Стеньковой, С.П. Ивановой и др. [1; 2; 3; 4]. В работах исследователей предпринимается попытка найти пути формирования профессиональных компетенций, разработать концепцию профессиональной подготовки специалистов (студентов – будущих психологов, психологов ОВД, МЧС, будущих педагогов и т.д.), идентифицируется набор компетенций, позволяющий формировать профессиональную компетентность, предлагаются программы развития профессиональной компетенции и профессиональной подготовки и др.

Анализируя литературные источники по данной проблематике, необходимо отметить, что понятие «компетентность» применительно к характеристике уровня профессиональной подготовки используется относительно недавно. В.И. Даль под компетентностью понимает полноправность и использует её в основном в юридической сфере: «Компетентный судья, кто может и вправе судить о ком, о чём или кого-либо... судья полноправный» [5]. Компетентность и компетенция составляют у В.И. Даля единое понятие.

В современном понимании компетенция рассматривается в следующих аспектах: обладающий компетенцией; обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо; содержание понятия «компетентный» также выражается в 2-х аспектах: обладающий компетентностью, правомочный; знающий, сведущий в определённой области.

В.С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [6].

Э.Ф. Эсер и О.Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [7].

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» [8] описаны внутренние мотивированные характеристики, связанные с системой личных ценностей, или «виды компетентности». Сюда относятся такие качества человека, как инициатива, лидерство, непосредственный интерес к механизмам работы организации и общества в целом, а также к размышлениям об их возможном влиянии на него самого. Все эти качества зависят от наличия конкретных, специальных знаний – в противовес устаревшему общему, неспециальному знанию, которое предлагается большинством образовательных программ в настоящее время.

Маркова А.К. [9] выделяет следующие виды профессиональной компетентности: специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие; социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда; личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности; индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненпряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом; «экстремальная профессиональная компетентность» – выражается в готов-

ности человека к работе во внезапно усложнившихся условиях.

Как отмечает А.К. Маркова, названные виды компетентности могут не совпадать в одном человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую – социальную, личностную [9].

Учитывая специфику службы психолога экстремального профиля, связанную с постоянной готовностью к выезду на ситуации чрезвычайного характера, психологическим сопровождением родственников погибших при процедуре опознания, работой с процессом горевания, острыми стрессовыми реакциями пострадавших, ненормированным графиком несения службы, выполнением служебных задач в рамках дефицита времени и т.д., психолог МЧС должен обладать высоким уровнем развития всех перечисленных «видов компетентности».

В этой связи актуализируется необходимость изучения профессионально важных качеств психологов МЧС, уточнение функциональных обязанностей, необходимых для качественного выполнения профессиональных задач.

Опираясь на приказ МЧС России № 218 от 25.04.2003 г. «О создании психологической службы МЧС России» [10], определяющий основные задачи службы, можно обозначить круг компетенций психологической службы.

Основными задачами службы являются: организация и осуществление психодиагностических мероприятий специалистов МЧС России (профессиональный и психологический отбор, психологическую экспертизу профессиональной пригодности, периодические (мониторинговые) психологические обследования, психологическую диагностику стрессовых расстройств в постэкспедиционный период); психологическую реабилитацию специалистов МЧС России; психологическую подготовку специалистов МЧС России, к выполнению профессиональной деятельности в экстремальных условиях в общей системе подготовки и обучения; оказание экстренной психологической помощи пострадавшим в результате чрезвычайных ситуаций (персоналу, работающему в условиях ликвидации последствий стихийных бедствий и катастроф, а также специалистам МЧС России); разработка методической базы для решения задач, стоящих перед службой; организация научно-практической деятельности в области психологии экстремальных ситуаций [10].

В соответствии с задачами службы МЧС России специалист по психологическому обеспечению должен обладать следующими профессиональными компетенциями: знать нормативно-правовую базу, регламентирующую деятельность специалиста по психологическому обеспечению в МЧС России; знать и соблюдать в профессиональной деятельности этические принципы работы психолога; владеть на высоком уровне психодиагностическим инструментарием, адекватным целям и задачам осуществляемых мероприятий; грамотно составлять психологическое заключение по результатам комплекса психодиагностических процедур, с формированием выводов и рекомендаций, в соответствии с задачами диагностики; знать принципы разработки и реализации программ психологической реабилитации личного состава и практическое осуществление этих программ на практике; знать и применять в практической деятельности психотехники саморегуляции и эмоциональной разгрузки; качественно проводить психологическую подготовку специалистов МЧС России к выполнению профессиональной деятельности в экстремальных условиях в общей системе подготовки и обучения; иметь представление об основных методах и формах преподавания психологии; свободно и уверенно выступать на публике, ориентироваться в ситуациях профессионального общения; владеть и применять на практике возможности аппаратных методов психологической коррекции, иметь теоретическую и практическую подготовку в области психологической; иметь теоретическую и практическую подготовку в области психологии экстремальных ситуаций и др.

Определив круг профессиональных компетенций специалиста-психолога системы МЧС, мы можем выделить ряд профессионально важных качеств психологов, необходимых для качественного осуществления задач по предназначению.

В своей работе С.П. Иванова [4] проводя анализ специфики профессиональной деятельности психолога МЧС России, выделяет ряд особенностей, обуславливающих амбивалентность роли психолога как специалиста и как должностного лица. С одной стороны, в качестве профессионально важных качеств психолога выделяются такие свойства, как: гуманистическая направленность, эмпатия, рефлексивность, коммуникабель-

ность, независимость и креативность, с другой – должность сотрудника МЧС России предполагает высокую нормативность, подчинение приказам, жесткую иерархию и субординацию во взаимоотношениях, а также наличие таких качеств личности, как авторитарность, доминантность, ответственность, исполнительность, организаторские способности.

С.П. Иванова наряду обычных профессионально важных качеств психологов, включает и профессионально важные качества (знания, умения, навыки), адекватные особенностям его профессиональной деятельности с учетом специфики системы МЧС, в частности, оптимальная работоспособность в чрезвычайных ситуациях, способность к многовариантным быстрым действиям, адекватным экстремальным условиям [4].

Следует предположить, что для качественного и эффективного исполнения служебных обязанностей психолог МЧС дол-

жен обладать такими профессионально важными качествами, как: стрессоустойчивость, коммуникативность, гуманистическая направленность, эмпатия, рефлексивность, ответственность, исполнительность, оптимальная работоспособность, интеллектуальная лабильность и др.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что компетентность будущего специалиста – психолога системы МЧС зависит от ряда факторов: сформированности профессионально важных качеств, достаточной осведомленности о выбранной профессии, высокой теоретической и практической подготовке в области психологии экстремальных ситуаций, готовности к работе в полевых условиях обстановки, и самое главное – убежденности будущего психолога в уникальности и практической ценности выполняемой им и так необходимой социально-значимой деятельности.

Библиографический список

1. Войтенко, Л.М. Коммуникативная компетентность как детерминанта профессионального становления будущего психолога: автореф. ... канд. психол. наук. – Сочи, 2011.
2. Кустова, А.П. Профессиональная компетентность психолога органов внутренних дел: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2011.
3. Стенькова, В.И. Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетентности будущих психологов, преподавателей психологии: дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2007.
4. Иванова, С.П. Концепция и организационно-методическое обеспечение профессиональной подготовки психологов МЧС России: дис. ... д-ра. психол. наук. СПб. – 2011.
5. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание: в 4 т. – М.; Минск, 2007. – Т. 2. И-О.
6. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика и развитие. – М., 2004.
7. Соловьева, А.В. Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров в негосударственных вузах: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2010.
8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
9. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
10. Руководящие документы МЧС России: Положение о психологической службе МЧС России / Приказ МЧС России от 25.04.2003 г. № 218.

Bibliography

1. Voytenko, L.M. Kommunikativnaya kompetentnostj kak determinanta professionaljnogo stanovleniya buduthego psikhologa: avtoref. ... kand. psikholog. nauk. – Sochi, 2011.
2. Kustova, A.P. Professionaljnaya kompetentnostj psikhologa organov vnutrennikh del: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. – SPb., 2011.
3. Stenjkova, V.I. Pedagogicheskaya praktika kak faktor razvitiya professionaljnoy kompetentnosti budutikh psikhologov, prepodavateley psikhologii: dis. ... kand. ped. nauk. – Ulan-Udeh, 2007.
4. Ivanova, S.P. Konceptiya i organizacionno-metodicheskoe obespechenie professionalnoj podgotovki psikhologov MChS Rossii: dis. ... d-ra. psikholog. nauk. SPb. – 2011.
5. Dalj, V.I. Tolkovij slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka. Sovremennoe napisanie: v 4 t. – M.; Minsk, 2007. – T. 2. I-O.
6. Lukjjanova, M.I. Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnostj uchitelya. Diagnostika i razvitie. – M., 2004.
7. Solovjeva, A.V. Formirovanie professionalnoj kompetentnosti budutikh dizajnerov v negosudarstvennikh vuzakh: avtoref. ... kand. ped. nauk. – M., 2010.
8. Raven, Dzh. Kompetentnostj v sovremennom obshestve: vihyavlenie, razvitie i realizaciya. – M., 2002.
9. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M., 1996.
10. Rukovodyatnie dokumentih MChS Rossii: Polozhenie o psikhologicheskoy sluzhbe MChS Rossii / Prikaz MChS Rossii ot 25.04.2003 g. № 218.

Статья поступила в редакцию 24.11.13

УДК 159.9.075

Seliverstova S.U. ANALYZE OF PREFERENCES OF ENTRANTS IN CONTEXT OF FORMING OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION TO HIGH SCHOOL EDUCATION. The article is devoted to analyze of motivational preferences of potential students during choice of educational organization of higher education. There are results of survey of entrants with motivators of choice of university and professional activity. The results of this research could be used in organizing of admissions campaign and developing methods of professional motivation.

Key words: educational-professional motivation; motivational preferences, internal and external motivation, competence-oriented teaching technologies.

С.Ю. Селиверстова, зам. директора Калужского филиала федерального гос. бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российская академия народного хозяйства и гос. службы при Президенте Российской Федерации» (Калужский филиал РАНХиГС), г. Калуга, E-mail: selive-svetlana@yandex.ru

АНАЛИЗ ПРЕДПОЧТЕНИЙ АБИТУРИЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Статья посвящена анализу мотивационных предпочтений потенциальных студентов при выборе учебной организации высшего профессионального образования. Представлены результаты анкетирования абитуриентов с точки зрения определения мотиваторов выбора вуза и будущей профессиональной деятельности. Показана роль данного исследования для организации приемной кампании и разработки методов формирования учебно-профессиональной мотивации студентов.

Ключевые слова: учебно-профессиональная мотивация, мотивационные предпочтения, внутренние и внешние факторы мотивации, компетентностно-ориентированные технологии обучения.

Выбор учебного заведения, в котором выпускники школ смогут получить высшее образование, – сложная и важная задача, от успешного решения которой во многом зависит их профессиональное будущее.

Выявление мотивов поступления в вуз абитуриентов представляется важным для образовательной организации с точки зрения проектирования учебного процесса, создания механизмов гарантии качества обучения, формирования учебно-профессиональной мотивации студентов. С целью определения мотивационных предпочтений выпускников школ было проведено анкетирование в Калужском филиале РАНХиГС. Исследование проводилось в приемной комиссии в период с 20 июня по 25 июля 2013 года с помощью программного комплекса, предназначенного для автоматизированного анонимного опроса и анализа результатов.

Результаты исследования. На вопросы предложенной анкеты ответили 517 респондентов, среди них 41% – юноши и 59% – девушки в возрасте 17-18 лет, поступающие на очную форму обучения на 5 направлений подготовки и специальности филиала, укрупненной группы «Экономика и управление». По демографическому признаку распределение опрошенных было следующим: 71% проживают в Калужской области, 12% – в Тульской области, в г. Москве и Московской области – 8%, в других регионах – 9% (Астраханская, Ивановская, Липецкая, Свердловская, Смоленская, Костромская, Волгоградская области, Камчатский, Краснодарский, Красноярский край, Республика Дагестан, Республика Калмыкия, Татарстан, Ямало-Ненецкий автономный округ и др.)

При выборе вуза очень важно, чтобы абитуриент имел о нем полную достоверную информацию, помогающую принять правильное решение (рис. 1).

Несмотря на большое количество источников информации о филиале, наиболее значимыми для поступающих являются информация от друзей, знакомых, родителей – 47%; официальному сайту филиала отдали предпочтение 24% абитуриентов; рекламе в средствах массовой информации – 11%; социальным сетям – 8%. Любопытно, что информация в социальных сетях более значима для девушек (70%), чем юношей (30%). Реклама в транспорте, ярмарки учебных заведений оказались непопулярными среди абитуриентов. Не знакомы студенты и с газетой, издаваемой филиалом, где содержится немало сведений о реализуемых специальностях и направлениях подготовки, и которая

является популярной среди студентов вуза. Анализ источников каналов получения информации об учебной организации позволяет сделать вывод о необходимости укреплять репутацию филиала в социуме, использовать эффективные средства распространения информации об образовательном учреждении, уделять особое внимание продвижению сайта, который должен стать его визитной карточкой, инструментом позиционирования, показателем качества деятельности. Сайт должен помогать образовательной организации проводить глобальные опросы работодателей, выпускников и студентов, что помогает принять решение о дальнейших направлениях развития вуза. Поступающие могут ознакомиться с особенностями приема в вуз, со спецификой образовательной и научной деятельности и т.д.

Проанализируем причины выбора конкретного вуза поступающими (рис. 2).

Как видно из рисунка 2 наиболее значимым фактором является «перспективные направления подготовки (специальности)» – 52%. Далее: «престижность филиала, хорошая репутация» – 31%. Примечательно, что по совету родителей или друзей в филиал поступили только 11% абитуриентов, несмотря на то, что они были главным источником информирования о вузе. Данный факт говорит о том, что абитуриенты достаточно самостоятельны в выборе вуза и будущей профессиональной деятельности и им не «все равно, где учиться, лишь бы получить высшее образование» (1%) и даже условия обучения не столь важны (3%). Таким образом, фактор престижа учебного заведения становится одним из главных в выборе абитуриентов.

Отвечая на вопрос «Если Вас примут в несколько вузов, что определит Ваш выбор?» – 48% ответили: «Пойду в тот вуз, который считаю престижным»; 38% хотят учиться за счет средств федерального бюджета, которые, в настоящее время могут получить только вузы, доказавшие свою эффективность.

Важно, что такие внешние факторы мотивации, как «близость вуза к дому» составляют – 4%; «пойду туда, где ниже стоимость обучения» – 3%; а ответ «пойду туда, где учиться легче» – всего лишь 1% (рис. 3).

На вопрос «Какие предметы особенно хорошо давались Вам в школе?» – 38% поступающих назвали обществознание; 23% – русский язык, 15% – математику – т.е. те предметы, результаты ЕГЭ которых необходимы для поступления в филиал. Это свидетельствует об осознанной подготовке к поступлению в данный вуз (рис. 4).

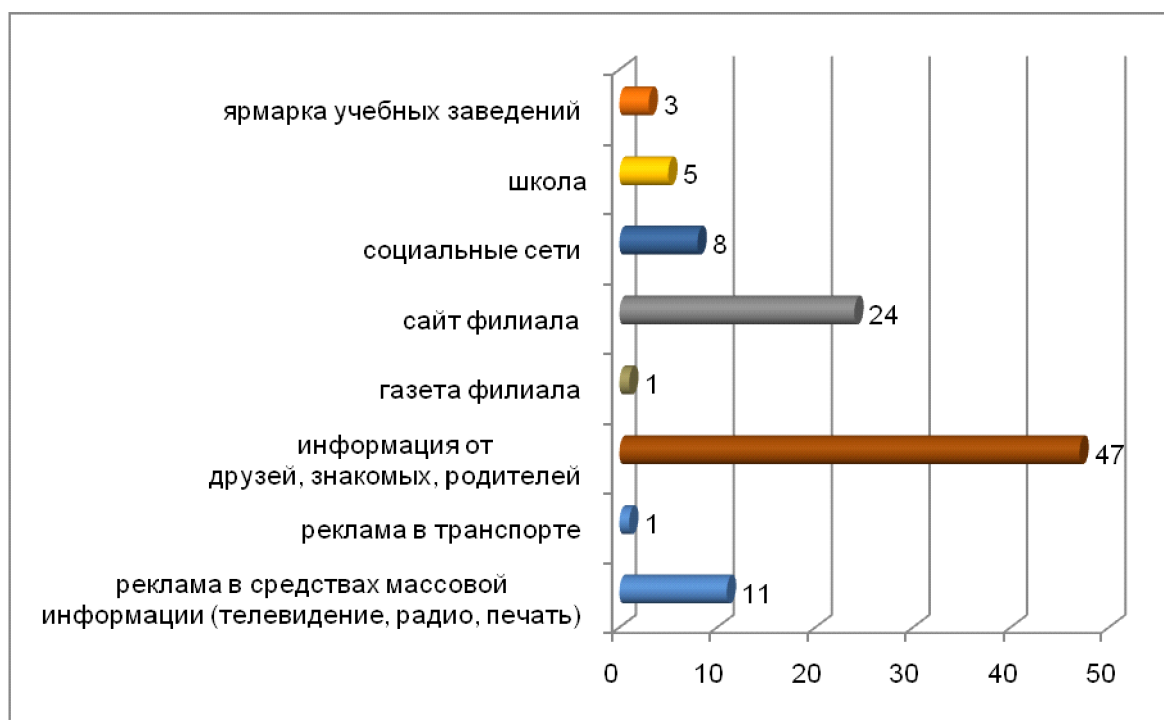


Рис. 1. Источники информации о филиале

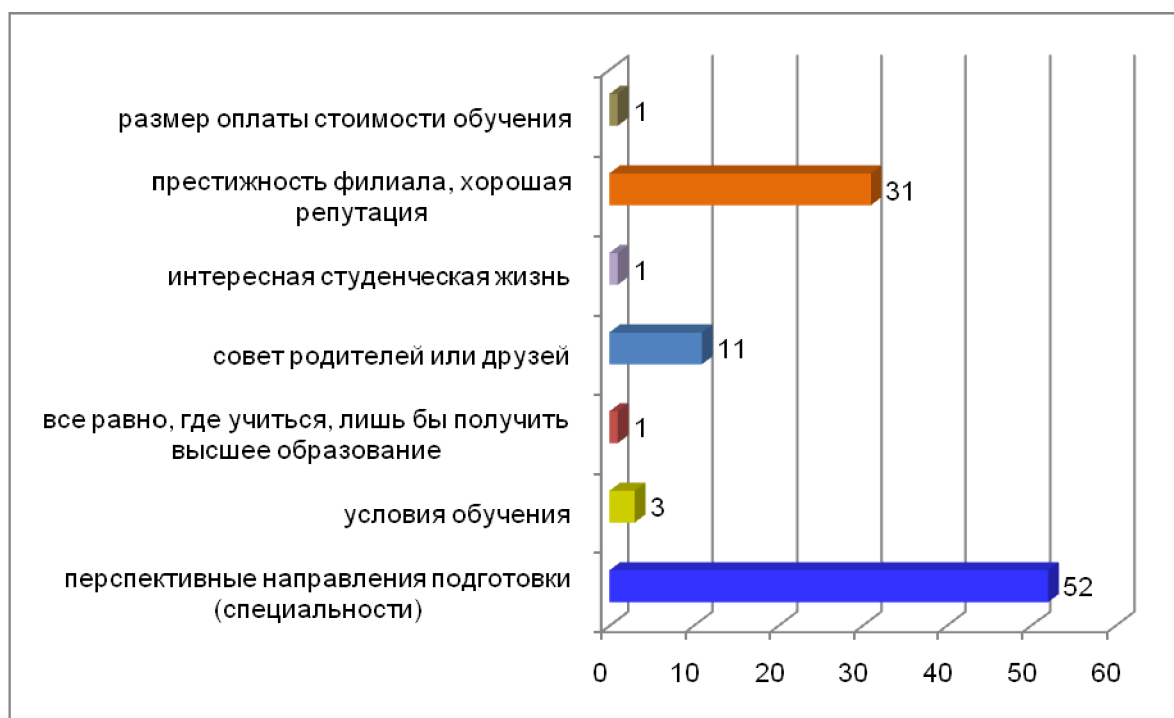


Рис. 2. Что повлияло на Ваш выбор вуза?

Почему абитуриенты выбирают конкретную специальность или направление подготовки? Рассмотрим диаграмму, представленную на рисунке 5.

Среди внутренних факторов мотивации выделяются следующие: «интерес к профессии» – 48%; «профессия соответствует моим способностям» – 9%; «дает возможность приносить пользу людям» – 3%.

Внешние мотиваторы распределились следующим образом: «востребованные специальности (направления)» – 23%; «возможность карьерного роста» – 4,5%; «требует общения с разными людьми» – 3%; «совет других лиц» – 2,5%; «высокооплачиваемая профессия» – 2%. Доминирование внутренних факторов мотивации является важным показателем для дальнейшего развития учебно-профессиональной мотивации студентов. Вы-

сокий уровень внутренней мотивации способствует формированию необходимых компетенций студентов даже при их низких когнитивных способностях. В то время как наличие высокого уровня способностей студентов не является гарантией успеха получения качественного образования. Преобладание факторов внутренней мотивации «характеризуется проявлением высокой познавательной активности обучающихся в процессе учебной деятельности» [1]. Низкая мотивация – одна из причин отсева студентов из вузов. По нашим данным, из числа выбывших студентов 50% «не были мотивированы на обучение», им «неинтересна будущая профессиональная деятельность», отсюда и неудовлетворительная успеваемость. Для достижения успеха у студентов должен быть высокий уровень и внутренней мотивации и внешней.

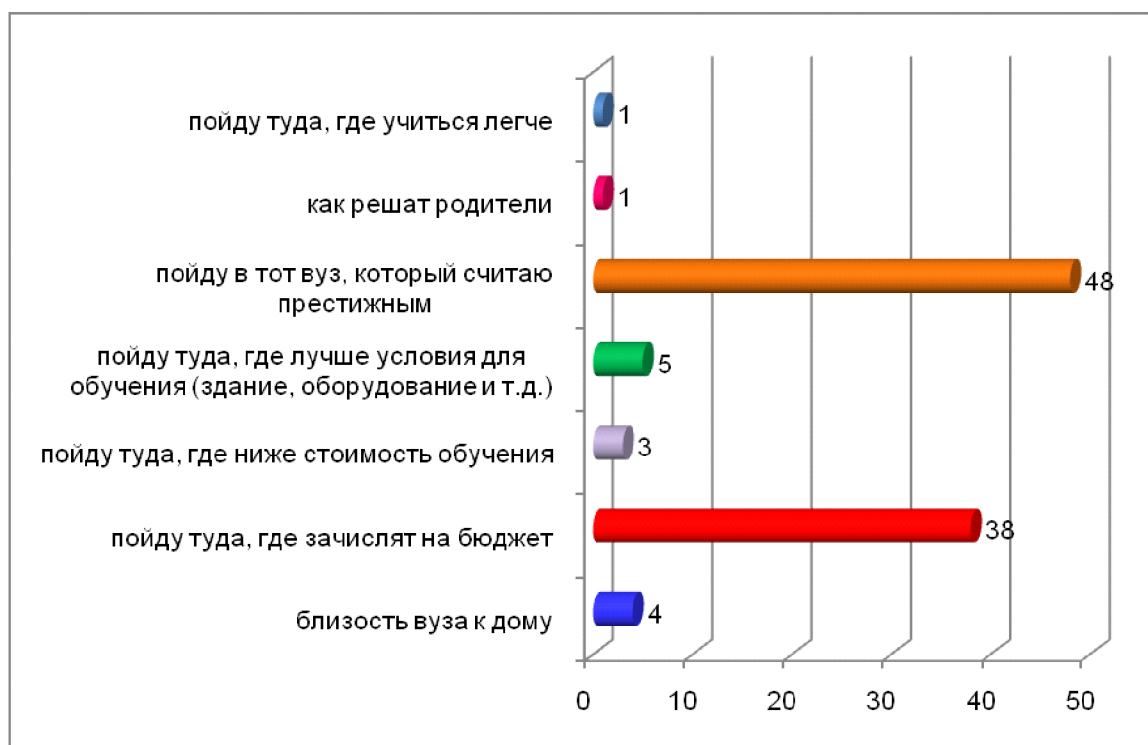


Рис. 3. Если Вас примут в несколько вузов, что определит Ваш выбор?

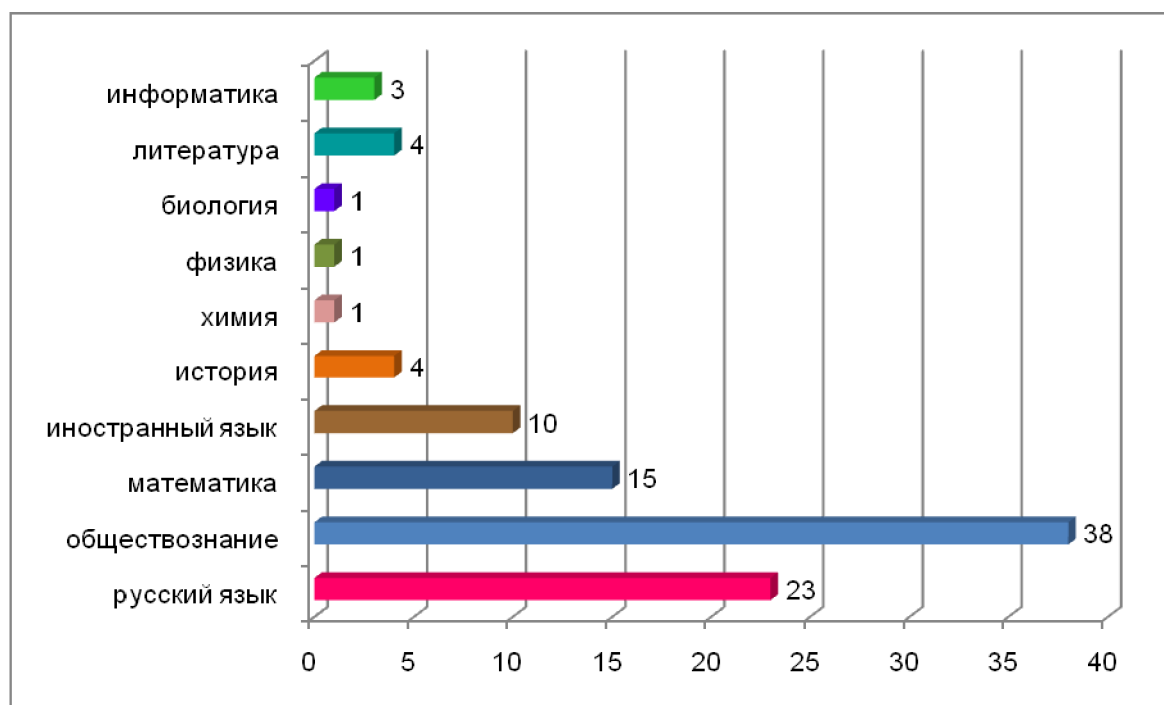


Рис. 4. Какие предметы особенно хорошо давались в школе?

Анализ ожиданий абитуриентов по поводу обучения в филиале важен с точки зрения дальнейшего развития учебно-профессиональной мотивации студентов (рис. 6).

Большинство респондентов (34%) хотят получить «хорошую подготовку к будущей профессиональной деятельности»; 29% — «востребованную специальность»; 13% — «диплом о высшем образовании»; 12% — «новые знания». Полученные результаты настраивают вузы на организацию образовательного процесса таким образом, чтобы способствовать развитию мотивации студентов к обучению. Факторы, способствующие формированию учебно-профессиональной мотивации студентов, можно условно разделить на две группы: объективные, связанные с особенностью учебного заведения (организации образовательного процесса, привлекательность вуза), и субъективные, отражающие

индивидуально-психологические особенности личности преподавателя и студента. Таким образом, развитие учебно-профессиональной мотивации во многом зависит от субъективных характеристик студента и преподавателя и от эффективности применения педагогических компетентностно-ориентированных технологий обучения, к которым относятся знаково-контекстное, дистанционное, технология проектного обучения и др. Знаково-контекстное обучение, основанное на интеграции различных видов деятельности студента (учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность), приближающихся к формам профессиональной деятельности, позволяет моделировать содержание трудового процесса. Огромное значение в развитии учебно-профессиональной мотивации студентов играет дистан-

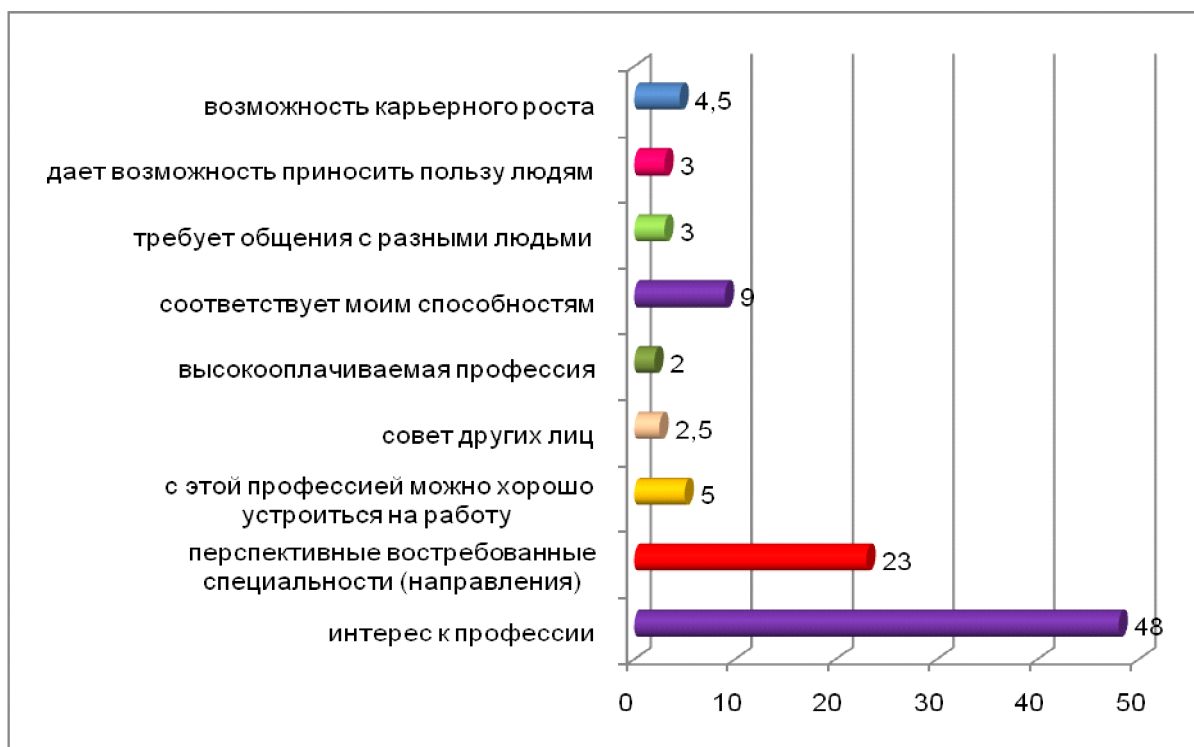


Рис. 5. Почему Вы выбрали именно эти направления подготовки (специальности)?

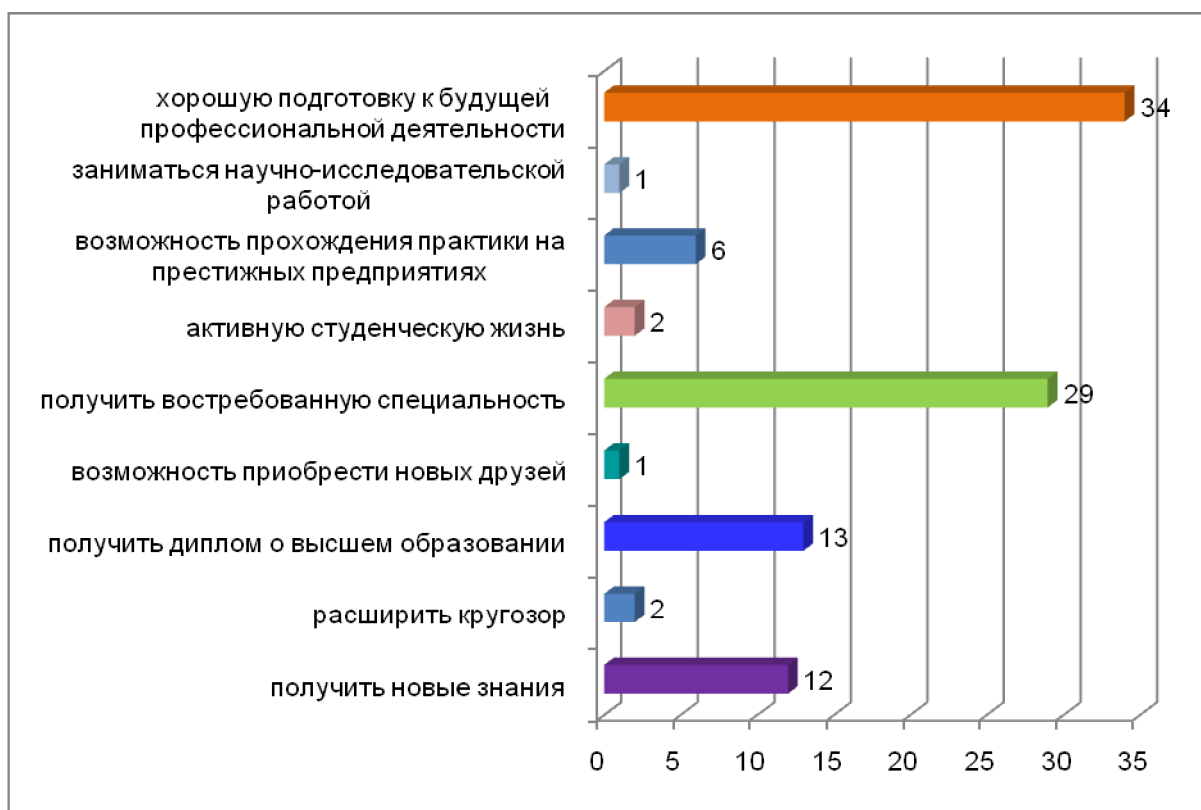


Рис. 6. Что Вы ожидаете от обучения в Вашем филиале?

ционная технология, особенностью которой является гибкость обучения, экономичность, новизна информации, оперативный контроль знаний, четкая организация самостоятельной работы студентов, моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности. Технология проектного обучения развивает умение работать в коллективе, принимать скоординированные решения, способствует выявлению индивидуальных способностей; развиваются практические навыки, творческое мышление и интуиция, повышается учебно-профессиональная мотивация студентов [2, с. 158]. Представляется важным проведение специальных занятий с преподавателями и студента-

ми с целью повышения учебно-профессиональной мотивации: методические семинары-тренинги для преподавателей, факультативные занятия, особенно для студентов первого года обучения, направленные на развитие учебно-профессиональной мотивации студентов.

Вести активную студенческую жизнь намерены всего 2% абитуриентов; заниматься научно-исследовательской работой – 1%. Следует ответить, что роль хорошо организованного воспитательного процесса, научно-исследовательской деятельности значительна с точки зрения формирования креативного, нравственно-эстетического отношения к будущей профессии, разви-

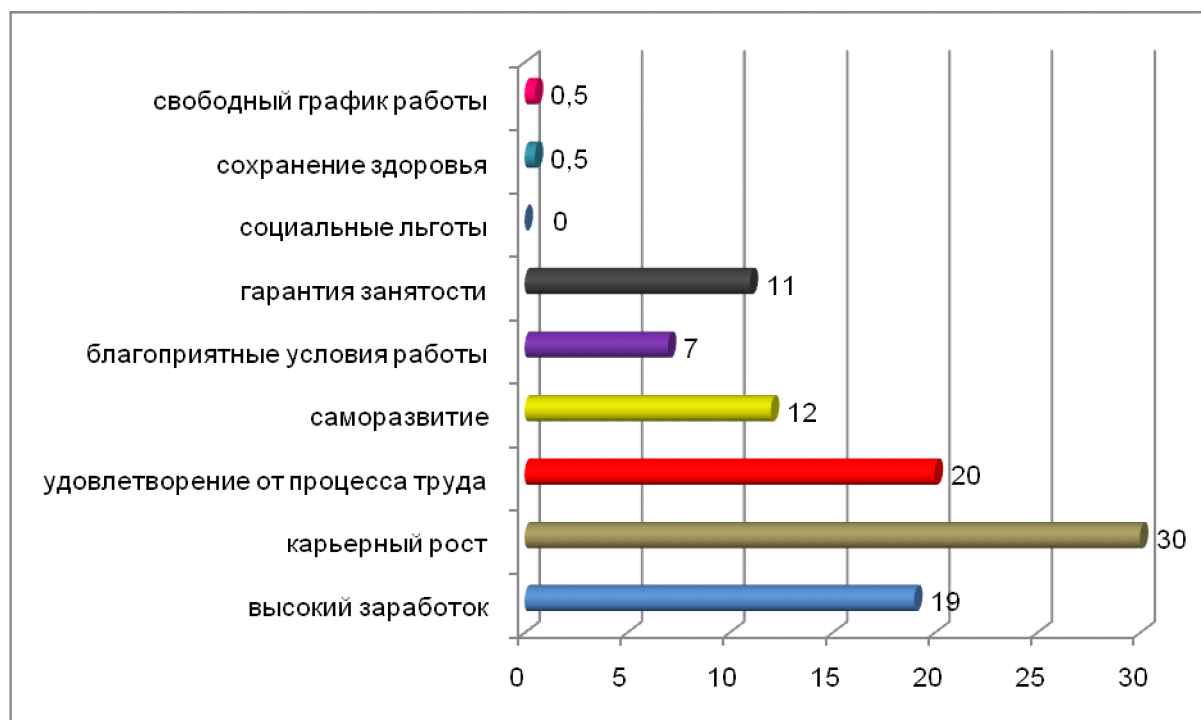


Рис. 7. Что Вы ждете от будущей профессии?

тия необходимых общекультурных, социальных и профессиональных компетенций студентов. Поэтому вовлечение студентов в проводимую в филиале внеурочную деятельность – задача важная и необходимая.

Интересно проследить, как выпускники школ представляют себе профессиональное будущее, и каковы реальные, с их точки зрения, пути достижения успеха. По мнению абитуриентов, будущая профессия должна предоставлять им «возможность карьерного роста», так считают – 30% респондентов; «высокий заработок» – 19%; «гарантию занятости» – 11%. Значимым для дальнейшего формирования профессиональной мотивации является то, что 20% поступающих считают необходимым получение удовлетворения от процесса труда, а 12% считают, что будущая профессия должна способствовать саморазвитию личности. Не заслуживают внимания абитуриентов такие факторы, как «сохранение здоровья» (0,5%), «свободный график работы» (0,5%), «социальные льготы» (0%), что объясняется их возрастными особенностями (рис. 7).

Для формирования методов развития учебно-профессиональной мотивации студентов важно понять, каковы, по мнению абитуриентов, реальные пути достижения успеха (рис. 8).

Доминируют факторы внутренней мотивации, это: «выбрать профессию в соответствии со способностями» – 35,5%; «хорошие знания, компетентность» – 25%; среди значимых внешних мотиваторов выделяются такие, как «умение добиваться цели» – 15%; «постоянно повышать квалификацию» – 8%; «получить диплом престижного вуза» – 7%.

В то же время поступающие считают, что ни «привлекательная внешность» (0,5%) ни «полезные связи» (3%) не гарантируют карьерного роста в профессиональной деятельности.

Закключение. Проведенное нами научное исследование мотивационных предпочтений абитуриентов позволяет сделать следующие выводы.

1. Среди каналов информационного обеспечения поступающих в вуз выделяются такие, как «информация от друзей, знакомых, родителей» – 47% и «официальный сайт филиала» – 24%, что ставит вуз перед необходимостью дальнейшего продвижения сайта и разработки новых способов позиционирования себя в регионе.

2. Значимым фактором получения высшего образования в конкретном вузе являются «перспективные направления подготовки (специальности)» – 52% и «престижность филиала, его хорошая репутация» – 31%. Проблема открытия новых образовательных программ на основе маркетинговых исследований рынка труда становится первоочередной для вуза.

3. Полученные результаты ожиданий абитуриентов по поводу их дальнейшего обучения, их представления своего профессионального будущего и реальных путей достижения успеха значимы для организации учебно-воспитательного процесса в конкретном вузе.

4. Анализ мотивационных предпочтений абитуриентов важен не только с точки зрения изменения формы организации приемной компании, но и является эффективным инструментом разработки методов формирования их учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе.

Библиографический список

1. Дубовицкая, Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2005. – № 1.
2. Самылов, П.В. Новые подходы к формированию профессионального потенциала менеджеров в области публичного администрирования // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2008. – № 2.
3. Батоцыренов, В.Б. Соотношение влияния мотивации потока, личностных ценностей и волевого контроля на академические достижения студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5(42).
4. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М., 2004.
5. Ефимова, И.Н. Анализ мотивации абитуриентов при выборе вуза (на примере Нижегородской области) // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – № 6.
6. Seliverstova, S.Y. Methods of Forming Educational and Professional Motivation of University Students // World Applied Sciences Journal. – 2013. – V25. – № 9.

Bibliography

1. Dubovickaya, T.D. K probleme diagnostiki uchebnoy motivatsii // Voprosih psikhologii. – 2005. – № 1.
2. Samihlov, P.V. Novye podkhodih k formirovaniyu professional'nogo potentsiala menedzherov v oblasti publichnogo administrirovaniya // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhbi narodov. – 2008. – № 2.
3. Batocihrenov, V.B. Sootnoshenie vliyaniya motivatsii potoka, lichnostnykh cennostey i volevogo kontrolya na akademicheskie dostizheniya studentov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 5(42).
4. Verbickiy, A.A. Kompetentnostniy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. – M., 2004.
5. Efimova, I.N. Analiz motivatsii abiturientov pri vkhore vuza (na primere Nizhegorodskoy oblasti) // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. – 2011. – № 6.
6. Seliverstova, S.Y. Methods of Forming Educational and Professional Motivation of University Students // World Applied Sciences Journal. – 2013. – V25. – № 9.

Статья поступила в редакцию 16.12.13

УДК 577.4. (075.8)

Shalimova L.A., Zaytseva G.A. THE MODALITY OF ENVIRONMENTAL ENERGY COLOR. In this article the author examines the impact of colors on the person, considered not only as a matter of psychoemotional modality, but also related to him by various conditions of life of the individual.

Key words: modality, environment, energy, context, altruism, evolution, form, ritual, crystal vibrations.

Л.А. Шалимова, канд. филос. наук доц., каф. Гуманитарных наук филиала Российского гос. социального университета, г. Дедовск; Г.А. Зайцева, канд. биол. наук, Российский гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: Shalimova-Istra@mail.ru

МОДАЛЬНОСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭНЕРГИИ ЦВЕТА

В данной статье автором исследуется воздействие красок на человека. Цвет рассматривается не только как предмет психоэмоциональной модальности, но и в связи с различными условиями жизни индивида.

Ключевые слова: модальность, экология, энергия, контекст, альтруизм, эволюция, формы, ритуал, кристалл, вибрации.

В данной статье исследуется воздействие минералов на человека, как своеобразной энергии, распространяемой на психоэмоциональную модальность индивида, связанную с теми или иными условиями его жизни. Для полной достоверности анализа данного вопроса, необходимо совершить экскурс в доставшееся наследие экологической составляющей цвета, на уровне исторической глубины. В данном контексте сама модальность рассматривается как вид или способ бытия человечества или событий разнообразно присутствующих в жизни народонаселения земли. «В соответствии с категориями модальности по Канту, является любая возможность или действительность, как та или иная необходимость. В соответствии, с существующим способом или видом проблематического, ассерторического (утверждающего тот или иной факт самого присутствия) или аподиктического, как доказательная наука в суждениях», что рассматривается на страницах философского словаря [1, с. 278, 35, 30].

В развитии данного суждения, следует опереться или сослаться на то, что было тогда, когда человек был хорошо знаком, не только с цветовой энергией дня и ночи, солнца и луны, огня и воды, неба и земли, живой и неживой природы, но и являлся частицей всего мироздания. В его восприятии содержались все ее царства природы, которые воспринимались древними народами в контексте условий их жизни. Любопытно, что светло-желтый цвет, понимался энергией солнца, пробуждая к деятельной активности, а темно-синий цвет ассоциировался с энергией луны и звезд, темной ночи и опасности, как некой пассивности. Красный цвет представлял собой цветовой энергетический поток, который ассоциировался с цветом крови, огня, спелых плодов, полового влечения, агрессии, силы, подъема, красоты. Зеленый цвет являл энергетический цветовой поток травы, деревьев, цветов, связывая человека с ростом всех природных и человеческих сил, приравнивая уверенность с ощущением надежности и стабильности, защиты. Энергетическая составляющая черного цвета воспринималась людьми как мрак и страдания, смерть, под стать черному цвету оказывается и темно-багровый энергетический цветовой образец, нагнетающий тяжелое и плохое настроение.

Многие специалисты и ученые уже давно работают в области цветовой энергии, предполагая применение её составляющей в качестве лечебной процедуры, что и делается на сегодняшний день, но весьма незначительно и незначительно, более того неохотно и мало исследуются. Не смотря на то, что альтруизм отдельных экспериментальных работ ученых показал, как необходимость внедрения, так и возможность применения цветовой энергии, как отдельных цветковых потоков в области стабилизации организма человека с помощью энергии цветовой гаммы. В этой связи необходимо уделить внимание следующей гамме цветов, с определенными показателями их воздействия:

- красный цвет оказывает, на нервную систему стимулирующий эффект. Было отмечено, что артериальное давление, во время эксперимента начинает подниматься, при этом возрастает частота дыхания и пульса. А если продлить испытание до нескольких часов пребывания в красном помещении испытуемого, то у больного с психическим расстройством начнет подниматься настроение, веселость и улыбаемость, вместо гримас страдания и ухода в нереальность. Красные и желтые лучи со всей своей энергетикой часто и успешно применяются в ходе лечения апатичных и анемичных детей. Данная энергетика цветов способствует прибавлению веса у детей, повышению их активности, улучшению настроения и количества красных кровяных телец;

- энергия синего цвета действует на нервно возбудимых людей успокаивающе, при этом кровяное давление может снизиться или упасть или замедлиться сердцебиение и пульс;

- во время экспериментальных исследований было установлено, что голубые и фиолетовые лучи обладают болеутоляющими свойствами и оказывают благоприятное воздействие при лечении разнообразных невралгических заболеваний.

Интересен любой принцип эволюционного совершенствования цветовой энергетикой, на уровне исследования процесса воздействия на человека семи царств природы, как: 1 и 3 – элементарное; 4 – минеральное; 5 – растительное; 6 – животное; 7 – человеческое, а все периоды от 1 и до последнего 7 царства, принято называть «жизненной волной», потому что в минералах, именуемых «неживой природой», течет сама жизнь в присутствии энергии того или иного цвета, который и определяет их название. Многие исследования выявили и то, как под влиянием

энергии логоса в физическом мире начинают стягиваться эфирные формы, внутри которых двигаются жизненные потоки цвета, создавая энергетические узоры. «Данные формы вносят построения более плотного материала, служащие основанием для новых минералов, согласно законам ритма, цвета и красоты, начинается кристаллизация материи, осуществляющаяся со строгой математической точностью, потому как жизнь в минерале «течет», хоть и более замкнутая, а присутствующая комбинация определенных свойств в минерале обуславливает его ценность, которой является цвет, т.е. энергетическая составляющая минерала и твердость – непреходящая его ценность. Цветовая энергетическая игра камня свойственна определенным его видам, является самой притягательной силой, представляющей источник вечного восхищения и вдохновения человека, а так же предмет его обожания и любования» [2, с. 857], что соответствует мнению авторов объемного труда «Народная медицина».

Необходимо отметить, что благодаря цвету и окраске камней в определенные тона, человек их выделял из природной среды. Со временем люди научились окрашивать одежду, доспехи, совершать ритуальную окраску лица и тела, одеваться в цветные одежды, создавать украшения из золота и драгоценных камней, для выделения из общей массы сородичей, надевая себя разноцветной символической красотой природы минералов используя их энергетические свойства в разноцветной цветовой гамме.

В течение многих тысячелетий и веков цивилизации использовали силу кристаллов камней и их цветность для различных целей. Ученые предполагают, что развитые атланты, посредством кристаллов, подключались к силам Космоса, используя их как маяки света, которые помогали телепатической связи с их предками и во всех других сферах жизнедеятельности. «Хотелось бы напомнить, что возрождение атлантических знаний происходило в Египте, Америке, Тибете. В Библии отмечается, что нагрудная пластина, сделанная из двенадцати драгоценных камней разнообразных по цветовой гамме, соединенных особым образом в четыре ряда и носимая напротив сердца, соединяла Аэрона с силой Бога» [3, с. 64], напоминает автор многих работ, в частности, Керлот Х.Э. в «Словаре символов».

«Цари древней Индии были оповещены, что нужно собрать лучшие драгоценные камни, с незамутненным и чистым цветом, которыми можно защищаться от бед. Майя и американские индейцы использовали эту силу камня, как для диагностики, так и для лечения болезней» [4, с. 73], констатирует Л.А. Шалимова, в своей монографии «Парадигма цвета».

Медицинская практика многих древних культур рекомендовала ношение талисманов и амулетов на шее. В зависимости той или иной болезни человеку подбирались и камни. В Греции и Риме отмечается, что камни носились как талисманы для здоровья и защиты, обрамленные в определенный металл. Кристаллы большого чистого кварца разнообразных расцветок использовались в специальных церемониях старейшинами, как «видящие кристаллы», в которых видно будущее или любое другое событие. Многие племена американских индейцев свято верили в то, что если человек правильно живет, то после смерти, он непременно «перейдет» в кристалл и если кому-то удастся найти такой кристалл, то можно не только им лечить свое сердце, но и направлять свои мысли прямо к Истине.

Греческие ученые Платон, Геродот, Теофаст, Аристотель также были убеждены в действительности целебной силы, не только самого камня, но и его цветовой энергетикой. Все познания о целительных свойствах камней и минералов (лазурит, малахит, гематит, нефрит, янтаре) содержатся в пяти томах, посвященных медицине, написанных Dioscoridem.

Особое значение древние предавали лазуриту, прекрасному камню похожему на небо, а священный Будда, покровитель врачей, восседает на глыбе лазурита. «Чжуд-ши» – классический источник средневековой медицины, вобравший в себя многовековой опыт тибетских лекарей, которых использовали в своей практике достижения медицины Индии, Китая и других стран. В нем сказано: «Есть в обители риши, в городе Ата-на-Сдуг дворец, построенный из пяти драгоценностей. Украшен этот дворец лекарственными драгоценными камнями разных видов и цветов. Эти драгоценные камни и их цветная энергия усмиряют 404 болезни. Черный камень, из храма Кааба в Мекке окружен легендами. В доисламские времена люди старались дотронуться до него, надеясь, что сила, заключенная в нем, перейдет

и к человеку», — повествовали авторы на страницах многих исторических книг и источников, которые вошли в «Энциклопедию восточного символизма», под редакцией К.А. Вильямса [5, с. 18].

Например, в Краковском музее хранятся рецепты, которые были написаны Н. Коперником. В своей методике врачевания он использовал порошки жемчуга, изумруда, сапфира, серебра, золота, слоновой кости и т.д. На Руси, авторы «Изборника» утверждали, что камни несут излечение от укусов змей, скорпионов, спасение от яда и злых духов — это топазий (топаз светлосиний, бесцветный, желтый, красно-коричневый, светло-розовый, розово-красный, бледно-зеленый); умирляет бури: бериллий (берилл голубого цвета), поддерживает дружбу и любовь; аметист сиреневатого цвета предохраняет от пьянства, а перл (жемчуг) способствует благоденствию и долголетию. Все они считались счастливыми талисманами.

Величайший химик своего времени Р. Бойль верил в то, что измельченные камни, добавленные в лекарство, благотворно воздействуют на человека, и установил, что, именно разноцветные камни в природе образуются из флюидов, а их цвет обусловлен небольшим количеством примесей металлов. В своих заметках, академик А.Я. Ферсман много размышлял о культуре будущего, доверяя формам новых исканий. Понимал, что однажды камень вновь вернется к тому, что составляло его красоту и энергию в Древнем мире. Мечтал о том, как вновь человек будет видеть высшее воплощение красот природы. Предпочитая все сущие цветовые энергетические формы в мире, многие из которых возникают и погибают, на самом деле, являются как бы дверями, через которые одна жизнь появляется, а другая уходит со сцены, утверждала Е.И. Рерих в своем наследии.

Отличительные черты врачевания скрыты, не только в особенностях национального колорита, условиях жизни, природы окружающий данный этнос региона. Именно этот фактор можно отметить при знакомстве с методами врачевания и целительства разных народов, на разных континентах и странах. На эти особенности указывал и великий Авиценна, рекомендовавший лечение питанием тем, что имеется в данной местности и обладала органической связью с человеком, проживающим в ней.

Важно, не только отметить, но и осознать, что цвет камня, это не только красота, но и энергия. Человеку присуще отмечать при любовании красками алых тонов, солнечными бликами желтого, синими или голубыми оттенками неба и всей гаммы зеленого, дающей ощущение вечности и безопасности. При этом человек ярко представляет себе, что энергия цвета, воздействующая на наши органы чувств, зрение, дает тот или иной лечебный эффект. В этой связи, необходимо напомнить и о знаниях древних жрецов, утверждающих, что драгоценные камни активизируют чувственность человеческих энергетических центров и настраивают их в унисон с определенными космическими вибрациями, что и было подтверждено, многими научными исследованиями, на пороге третьего тысячелетия. Более того, были выявлены и определены энергетические поля кристаллов, воздействующие на энергетическое поле человека. В данном случае, оно либо сливается с ним, либо отталкивается. В аюрведической медицине цветотерапия занимает важное место как энергетическая, растительная, звуковая, ароматическая, терапия питания, психотерапия и др. «Целители Аюрведы считали, что семь важнейших цветов радуги связаны с тканями, органами и основными элементами тела человека и их составляющими. Волновые вибрации основных цветов оказывают восстанавливающее действие на те, или иные функции организма, нормализуя их деятельность», продолжает считать А.М. Леонов на страницах своей работы «Экспериментальная методика человека к чувствительности цвета». Экспериментальная методика доказывает, что «<...> всякое лечебное воздействие цвета, самым тесным образом, связано с влиянием колебаний волн определенной длины. Оно влияет, как на органы, так и психические центры человека. При этом, разнообразные действие разных центров оказывают специфическое влияние при тех или иных заболеваниях. Кроме того, цвет из внешнего мира воздействует на нашу радужную оболочку глаз, где представлены все внутренние органы, рефлекторно связанные с мозгом. Ученые пришли к выводу, что, меняя цвета стекол в очках, можно регулировать свое психоэмоциональное состояние» [6, с. 231].

Существует мнение ученых о воде, разлитой в бутылки разного цвета, которая, под воздействием лучей Солнца приобретает новые химические свойства и может быть использована для лечения. В настоящее время все кристаллы, как воды, так

и камня используются в технике для передачи или усиления энергии. Кристаллы рубина применяются в лазерах. Кристаллы кварца в ультразвуковых установках. Французский исследователь XIX века Д. Леви писал, что механизм многих болезней обусловлен дефицитом определенного цвета. Если возратить недостающий цвет человеку, то можно восстановить нарушение равновесия организма. Далее, Д. Леви описал, как лучше вбирать в себя вибрацию камня, взять и представить, — «<...> себя окутанным невидимым эфиром, цветовой энергией, пытаться в воображении впитать их через камень и разлить по всему телу или концентрировать на больном органе, потом вдыхать через камень. Камень нужно брать только пальцами, не рассматривать его на ладони, нельзя мять, это приносит ему почти физическую боль. Если камень выпал из оправы, потерялся, сваливается, мешает вам его носить, это камень не ваш, его надо снять. Антикварными камнями лучше не интересоваться, неизвестно, что они в себя «впитали» [7, с. 213].

Ученые, посвятившие свою жизнь исследованию минералов, относятся к ним как к существам живой природы, потому как, многие тысячелетия камень был не только предметом красоты, являя собой все краски мира, гармонии и талисманом, но и незаменимым лекарством, применяемым при самых серьезных недугах. На магические и целебные силы камней, их цветовую гамму указывали в своих книгах и писатели минувших столетий: У. Коллинз «Лунный камень»; Куприн А. «Гранатовый браслет» и «Суламифь»; Конан Дойль «Голубой карбункул» и разнообразные существующие мифы о камне, сказочно превратились в легенды у П. Бажова, И.В. Гете, О. Уайльда и многих других авторитетных авторов, которые отмечали интересную способность камней испускать энергию разноцветных искр, обусловленных светопреломлением. Именно это и придает сверкание, игру — «огонь». В классификации камней существует восемь классов разделения по цветовой интенсивности:

1) бесцветные камни; 2) прозрачные: алмаз, горный хрусталь, топаз, турмалин; непрозрачные: халцедоны, молочные опалы, синева-зеленые камни; 3) прозрачные: эвклаз, аквамарин, турмалин; непрозрачные: амазонит, яшма, синие и голубые камни; 4) прозрачные: сапфир, аквамарин, турмалин, топаз; непрозрачные: лазурит, бирюза, зеленые камни; 5) прозрачные: изумруд, хризолит, хризоберилл; непрозрачные: малахит, зеленые яшмы, хризолит (полупрозрачный), густозеленые нефриты и жадеиты, темно-красные камни; 6) прозрачные: рубин (красный корунд, яхонт), шпинель (лал) — прозрачный самоцвет, очень похожий цветом на рубин, но с более сложным составом, ярко-красные гранаты (пироп и альмадин), турмалин, гиацинт; непрозрачные: яшмы, бурые сердолики, красные и коричневые агаты, желтые и золотистые камни; 7) прозрачные: берилл, топаз, турмалин, циркон, дымчатый кварц, цитрин, янтарь; непрозрачные: авантюрин, сердолик, янтарь, черные камни: гагат, агат, шеоп (черный турмалин), кровавик, переливчатые камни; 8) полупрозрачные и непрозрачные: лунный камень, волосатик, благородный опал, жемчуг.

Среди огромной семьи прозрачных камней, наиболее выделяемыми и ценными, являются чистые, лишенные включений экземпляры. Однако, некоторые включения сами по себе вызывают эффектные световые явления, например: в рубинах и сапфирах — астеризм (феномен звезды); цветовые переливы в кошачьем и соколином глазе; опалесценцию (переливчатость) — в опале.

В древних цивилизациях было принято считать, что прозрачные камни собирают и передают энергию звезд, солнца, земли, космоса. Их разбуженную силу можно сравнить только с природным катаклизмом, настолько мощно и неожиданно они меняют нашу судьбу. Цвет и блеск разноцветных камней относятся к физическим свойствам, которые включают поглощение света (абсорбции) и плеохроизм — это особые световые явления, обусловленные включениями. Непрозрачные камни, например, зеленый цвет бирюзы, малахита, «армянского» и «элтского» камней, обуславливает медь и эту окраску называют идиохроматической.

Рассматривая цвет кристалла, в качестве талисмана, можно подбирать разные камни определенного энергетического влияния в зависимости от того, какие черты и свойства характера требуются в себе усилить или ослабить. Цветовая гамма камней избирательна, в своей не безразличности к полу своего владельца. «Женские» камни счастливы на руке мужчины, «мужские» — на руке женщины. Женские камни блестят не так сильно и имеют теплые тона и оттенки. Астрология соотносит энергию

драгоценных камней с энергией двенадцати знаков зодиака. Так, традиционными амулетами считаются для знака Овен – яркий и розово-сиреневатый аметист; для Тельца – агат; для Близнецов – берилл; для Рака – ярко-зеленый изумруд; для Льва – кроваво-красный рубин; для Девы – зеленая или желто-красная яшма; для Весов – бесцветный бриллиант; для Скорпиона – желтый топаз; для Стрельца – голубовато-зеленая бирюза; для Козерога – желто-зеленый неяркий опал; для Водолея – синеголубой сапфир; для Рыб – желто-зеленый хризолит. При этом считается, что наиболее благоприятными для человека являются камни, которые связаны с его планетой. Камни Солнца – хризолит, алмаз. С ним связаны гиацинт, авантюрин, рубин, гелиотроп, хризопраз. Камни Луны – опал, адуляр (лунный камень), с ней связаны аквамарин, берилл, жемчуг, коралл. К камням Венеры относятся: светлый сапфир, а также – агат, жемчуг. Камням Марса соответствует рубин и к нему относятся – кровавик, яшма, алмаз, гранат. Избирательность Юпитера соотносится с бирюзой, примкнувшим к нему сапфира, лазурита. Сатурн, принимает в себя – оникс, с ним связан аметист и темный топаз. К камням Нептуна, следует определить – аметист, примкнувшие к нему адуляр и хрусталь. В этих случаях рекомендовалось носить камни на определенных пальцах в соответствии со знаком зодиака человека. Например: Рыбам-женщинам носить камни на безымянном и среднем пальцах правой руки, мужчинам – на средних пальцах обеих рук. Овнам-мужчинам и женщинам носить минералы на безымянном пальце любой руки. Тельцам-на любых пальцах и руках. Близнецам-мужчинам и женщинам носить минералы на мизинце. Ракам – носить камни на среднем пальце любой руки. Львам, все минералы носить на безымянном пальце. Деве – носить камни на среднем пальце любой руки. Весам – носить минералы на указательных пальцах. Скорпионам – носить камни своего знака на указательных пальцах. Стрельцам – носить камни на указательном пальце правой руки. Козерогам – носить свои камни на среднем пальце. Водолею – минералы носить на безымянном пальце.

Древние люди и философы считали, что ношение камня в определенный день недели приносит удачу в делах и планах, намеченных на этот день. Понедельник соответствует – Луне, а значит жемчугу или лунному камню. Вторник покоряется Марсу, а значит – рубину, яшме, сердолику, сардониксу. Среда соответствует – Меркурию, а он, в свою очередь, бирюзе, amazonиту, голубому циркону. Четверг поклоняется Юпитеру, а значит сапфиру, лазуриту. Пятница, есть Венера, а ей соответствует изумруд, хризопраз, хризолит, оливин или передот. Суббота обожает Сатурн, а он – агат. Воскресенье любит Солнце, а оно – бриллиант, циркон, топаз, фианит, горный хрусталь.

Сила цвета камня, как и присущая ему энергетика копится под Землей веками и тысячелетиями, проходя с планетой Земли, все стадии развития ее энергетической мощи. Условно зависимой от времени и условий образования минерала, как образующей его породы. Именно в камне закладывались и закреплялись те или иные Силы, отражающие этапы роста энергетики Земли. На этот счет Плиний писал: – «В каждом драгоценном камне, как в капле воды, отражено все величие природы, и любого из них достаточно, чтобы ощутить верх его совершенства» [8, с. 283].

Культовый камень – один из древнейших. Камень играл огромную роль в жизни человека: являлся орудием труда, средством защиты, служил источником огня, связывался с очагом и т.д.

Свойства камней, как прочность и твердость, служили причиной их использования в строительстве и скульптурной пластике, что и послужило основе их символики. Во многих культурах народов камень воспринимался в качестве прочности, надежности, примирения, незыблемости и созидания – в земном варианте. Отсюда проистекает символика камней, как знак укрытия, убежища, духовной твердости и силы духа.

Символика камня зависела не только от его качества, но и формы. Круглый камень символизировал силу и единство. Плоский – являлся символом йони т.е. женского начала в Восточных культурах. Вертикальный каменный столб или конус являлся фаллическим символом, обозначавшим мужское начало и рассматривался как знак плодородия, изобилия, соединения полов, в космическом плане – священного процесса творения и накапливающейся энергии Вселенной. «Но особенно выделяется группа драгоценных камней, занимающая ведущее положение в символике минерального царства и служит знаком духовной истины, высшего знания, сакрального значения красоты, твердости, цветовой гаммы, прозрачностью, эстетике, це-

лительной энергетике, благотворно влияющей на здоровье человека», – данное явление рассматривалось автором Гоникманом Э.И. в работах: «Ваш талисман» и «Лечебная радуга камня» [9, с. 9, 10].

Необходимо уточнить о том, что все полудрагоценные камни, очень часто использовались в культовых сооружениях, неся определенное символическое значение. «Иная судьба у драгоценных камней, являющихся обязательным атрибутом одежды царственных особ, священнослужителей, военачальников. Они использовались для украшения икон и оружия, изготовления талисманов и амулетов, колец, браслетов, бус, украшений.

Камень служил отражением устойчивой, надежной формы космического творения. Прозрачность и чистота цветности камня ассоциировались с положительными духовными качествами, чистотой и совершенством души. Энергия формы и цвета камня соотносилась с символикой идентичных геометрических форм, цветов и чисел» отразил А. Асов, на страницах своей работы «Славянская астрология» [10, с. 211].

По древним поверьям и письменным источникам считалось, что драгоценный камень означал Знание и Мудрость, которые были непосредственно связаны с Жизнью и Эволюцией в проводимой параллели ангельского света, отразившись в облике звезд.

Камни красного цвета, были весьма почитаемы в различных культурах. Они олицетворяли власть, силу, могущество, доблесть, храбрость, любовь, счастье, дружбу, родства душ, красноречие. Спасали от злых сил и несчастных случаев. Широко использовались с древнейших времен, а особенно, в гомеопатии при лечении воспалительных заболеваний.

Желтые камни, ассоциировались с Солнцем и Светом. Именно они приносили владельцу счастье, здоровье, власть, защищали от «дурного глаза», являлись собой мудрость, творчество, усиливали веру, применялись для стимуляции умственной деятельности, укрепления психики, удаления страха.

Камни зеленого цвета были особенно почитаемы на Востоке. Они слыли символами вечной жизни, покоя, любви, красоты, супружеской верности, благочестия, здоровья, духовного совершенства, предвидения будущего, долголетия, трудолюбия и применялись для лечения болезней сердца, глаз, почек, трезвости и ясности мышления.

К священным камням, относились камни синего цвета. Именно они, ассоциировались с небом, как обиталищем богов и символизировали трансцендентный мир, его Божественный Свет, который, по мнению людей, направляя их мысли на «тонкий», нематериальный и непознаваемый мир. Потому что – синий цвет, воздействует на человека и окружает его всю жизнь. При этом не забывает даровать людям долголетие, любовь, процветание, радость, мир, искренность деяния, бессмертие. В гомеопатии, данный цвет, используется для лечения ревматизма, остеохондроза, диабета, кожных заболеваний и т.д.

Белые камни несут, сразу несколько символически – положительных значений и имеют широкий спектр применения в гомеопатии.

Мистическими камнями считаются камни, наделенные магическими свойствами все камни фиолетового цвета. Это цвет высшей духовности и отрешенности от мирских забот. В католических странах аметист назывался епископским камнем, на Руси – архиерейским.

При рассматривании символической цветовой модели – «царства минералов» можно рассмотреть и «царство растительное», в котором основное место занимают цветы, в силу их разнообразных характеристик. Таких как – красоты, многообразия цвета и форм, аромата, целебных свойств, ставших удобным объектом для выражения абстрактных образов, что послужило причиной их популярности, частого употребления в искусстве, мифологии, эзотерике, быту.

Древние народы делали попытки постичь законы мироздания, найти организующее начало в мире, привлекая цветовую энергетическую систему, в которой символы становятся тем средством, которое позволяет «визуализировать» и конкретизировать невидимое, божественное. Отсюда картина мироздания многокрасочна, где за каждым цветом закрепляется определенное значение и прослеживается их иерархия, в результате чего формируются различные цветовые каноны и символы минерального царства Природы.

Современная наука, о благе энергии цвета, вобрала в себя блестящий опыт многих поколений философов и ученых, что позволяет современникам привнести еще большее раскрытие

таинственных сил природы цвета. Актуальность применения цвета становится не инновационным, а повседневным соучастием палитры минералов, в жизнеобеспечении здоровья человека.

В заключении, необходимо отметить, что существующая научная проблема о применении цвета, настоятельно обращает пристальное внимание на совершенствование знаний, об уни-

кальных свойствах энергии минералов. Именно они и выступают в роли источника инновационного прорыва, в области сбережения ресурсных основ человечества, для развития устойчивого восприятия в основе психологического состояния, умелого природопользования, укрепления любви к земле и миру, столь необходимого и желаемого для всего человечества.

Библиографический список

1. Философский словарь / под ред. Г. Шихкоффа. – М., 2003.
2. Народная медицина. Полная энциклопедия. – М., 2006.
3. Керлот, Х.Э. Словарь символов. – М., 1994.
4. Шалимова, Л.А. Парадигма цвета. – М., 2010.
5. Энциклопедия восточного символизма / сост. К.А. Вильямс. – М., 2004.
6. Леонов, А.Н.. Экспериментальная методика человека к чувствительности цвета. – М., 2003.
7. Леви, Д. Природа минералов. – Париж, 1851.
8. Плиний, Г. Естественная история. – СПб., 1819.
9. Гоникман, Э.И. Ваш талисман. – Минск, 1991.
10. Гоникман, Э.И. Лечебная радуга камня. – Минск, 1991.
11. Асов, А. Славянская астрология. – М., 2001.
12. Амулеты, талисманы, обереги / сост. О. Топоркова. – М., 1997.
13. Березина Наталья и Александр. Лечебная сила камня. Тайны природной медицины. – М., 1999.
14. Зюряева, А.Т. Целебная магия камней, дерева. – М., 2004.
15. Померанцев, Н.А. Эстетические основы искусства Древнего Египта. – М., 1994.
16. Сурина, М.О. Цвет и символ в искусстве, дизайне и архитектуре. – М.; Ростов-на-Дону, 2007.
17. Талисманы и судьбы / сост. М.И. Волосыанко. – М., 1999.
18. Чернова, А.И. Все краски мира, кроме желтой. – М., 2001.
19. Энциклопедия восточного символизма / сост. К.А. Вильямс. – М., 1996.

Bibliography

1. Filosofskiy slovarj / pod red. G. Shishkoffa. – M., 2003.
2. Narodnaya medicina. Polnaya ehnciklopediya. – M., 2006.
3. Kerlot, Kh.Eh. Slovarj simvolov. – M., 1994.
4. Shalimova, L.A. Paradigma cveta. – M., 2010.
5. Ehnciklopediya vostochnogo simvolizma / sost. K.A. Viljyams. – M., 2004.
6. Leonov, A.N.. Ehksperimentalnaya metodika cheloveka k chuvstvitel'nosti cveta. – M., 2003.
7. Levi, D. Priroda mineralov. – Parizh, 1851.
8. Pliniy, G. Estestvennaya istoriya. – SPb., 1819.
9. Gonikman, Eh.I. Vash talisman. – Minsk, 1991.
10. Gonikman, Eh.I. Lechebnaya raduga kamnya. – Minsk, 1991.
11. Asov, A. Slavyanskaya astrologiya. – M., 2001.
12. Amuleti, talismani, oberegi / sost. O. Toporkova. – M., 1997.
13. BerEGINI Nataliya i Aleksandr. Lechebnaya sila kamnya. Tajnih prirodnoj medicinih. – M., 1999.
14. Zyuryaeva, A.T. Celebnaya magiya kamney, dereva. – M., 2004.
15. Pomerancev, N.A. Ehsteticheskie osnovi iskusstva Drevnego Egipta. – M., 1994.
16. Surina, M.O. Cvet i simvol v iskusstve, dizajne i arkhitekture. – M.; Rostov-na-Donu, 2007.
17. Talismani i sudby / sost. M.I. Volosyanko. – M., 1999.
18. Chernova, A.I. Vse kraski mira, krome zheltoy. – M., 2001.
19. Ehnciklopediya vostochnogo simvolizma / sost. K.A. Viljyams. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 24.12.13

УДК 111. 85 (159.9)

Shalimova L.A. CULTURE SEMANTKI PERCEPTION OF COLOR IN THE TEST MAX LUSCHER. This material reveals human color perception depends, on the emotional state of its location in one color, indifference to others and to the rejection of the third. This fact was investigated which was investigated in the 18-19 centuries at Pantone, the theory Birr, in the 20th century – Max Luscher and the creation of the last «Luscher test», the role of human life «color drama» in the psychology of color.

Key words: aesthetic judgment, semantics, energy, idioms, stimulation, preferences, physiological reaction, the typical psychological associations, emotional background color medium palette, Ortobiotichnost.

Л.А. Шалимова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных наук филиала Российского гос. социального университета, г. Дедовск, E-mail: Shalimova-Istra@mail.ru

КУЛЬТУРА ВОСПРИЯТИЯ СЕМАНТИКИ ЦВЕТА В ТЕСТЕ МАКСА ЛЮШЕРА

В данном материале раскрывается восприятие цвета человеком в зависимости от эмоционального состояния, его расположения к одним цветам, равнодушие к другим и отвержение к третьим. Данное обстоятельство было исследовано в 18-19 веках при Пантоне, согласно теории Биррена, в 20 веке – Максом Люшером и созданием последнего «Теста Люшера», о роли в жизни человека «цветовой драматургии» в психологии цвета.

Ключевые слова: эстетическое суждение, семантика, энергия, идиомы, стимуляция, предпочтение, физиологическая реакция, типичные психологические ассоциации, эмоциональный фон, цветовая среда, палитра, ортобиотичность.

Современный человек с трудом может абстрагироваться от культуры многоцветия мира. В бело-черном цвете воспринима-

ются прошлые события, имеющие негативное значение (при стрессах все краски делятся на белые и черные). Интересно

отметить, что окружающая нас природа, её явления окрашены. Смена времен сопровождается определенным цветом, при этом переходный период сопряжен с угасанием цвета, либо с его преобладанием. Зима – это белый цвет. Весна набирает цветность. Лето переходит в новую гамму, окрашивая деревья в желтый, зеленый, красный цвета. Осень – серый и черный дождь. Данное чудо природы складывается в цветовой круг культуры нашего восприятия. Между основными цветами располагаются все переходные оттенки. Чистые цвета вызывают положительные эмоции (оттенки радости, ностальгии), смешанные цвета – ощущение перехода напряжения, предчувствия, состояние неуравновешенности. Культура восприятия семантики цвета является предметом исследования отношений между знаком-цветом и объектом-человеком. «Цветовое восприятие всегда связано с действием внутренним, если это переживание, то оно тяготеет к развитию, или внешним действием и выражается в «окрашенности» предметов. Цвет может создать и создает определенную культуру тональности эмоционального восприятия – положительную или отрицательную», – поясняет автор Л.А. Шалимова в работе «Парадигма цвета» [1, с. 42].

Структура культурного пространства восприятия цвета зависит от эмоционального состояния человека, о чем прибавляют к уже состоявшимся трудам в данной области многие ученые разных стран. Многие из них выделяют само пространство культуры в следующих измерениях: знания, ценности, регулятивы и «координаты оси» – когнитивная, ценностная, регулятивная. Совокупность данных форм образует область культуры цвета, как таковой, рассматриваемых в социальных отношениях или как типовой феномен социальной культуры. При этом, само культурное пространство цвета ориентировано на выработку идеалов, духовного развития, творчества, психологических предпочтений, рефлексии, с целью и в пределах осмысления самого основания культуры цвета. Именно этим и объясняется то, что человек находящийся в зависимости от своего эмоционального состояния, расположен к одним цветам, равнодушен к другим и не приемлет третьи. Все эти закономерности и были открыты швейцарским ученым Максом Люшером в середине XX века, вылившиеся в «Цветовой тест». Немаловажным является и то, что намного раньше были предприняты попытки исследования цвета, как в XVIII – XIX веках при Пантоне, теории Биррена и мн. др. Тем не менее, М. Люшер превзошел в своих открытиях своих единомышленников. В этой связи, раскрывается зависимость человека от его эмоционального состояния и расположенности, равнодушием или не приемлемостью к одним или другим цветам. Не лишним было напоминание о том, что само восприятие цвета формировалось у человека в результате определенного образа жизни и взаимодействия с окружающей средой на протяжении длительного периода исторического развития. При этом, само отношение к цвету определялось характером жизнедеятельности многих поколений, обретая устойчивость и сопровождаясь эмоциональным состоянием в контексте его культуры.

Необходимо отметить, что в работах М. Люшера была выявлена определенная зависимость между восприятием различных цветов и психологическом состоянии человека. Справедливо заметить, что выводы сделанные данным автором соответствуют тому или иному обозначенному цвету обладающему своей, индивидуальной и независимой от контекста семантической культуры, а воспринимается человеком в соответствии с ней. Необходимо подчеркнуть, ставший результатом глубокого исследования области восприятия цвета, знаменитый «Тест Люшера», при помощи которого стало возможным выявить или составить психологический портрет человека. В современном процессе тестирования выявлены наиболее близкие цвета, состоящие из восьми основных предложенные психологом. На базе этого выбора можно рассуждать о психотипе тестируемого, потому что

каждый и всякий человек выбирает «свой цвет» или цвета. Родились данные представления в результате внимательного изучения опыта, накопленного в сферах искусства, науки, религии, за долгие века развития культурных традиций.

Все прошлые разработки традиций и цвета основывались на осмыслении общекультурного наследия, художественного предпочтения и вкуса, культуре, интуиции, цветовой рефлексии самого автора и строились выводы начиная от теоретика – мировоззренческих начал до гипотетических положений в продвижении к эмпирическим научным методикам. Следует заметить, что окончательный вариант цветотеста был разработан на основе масштабных статистических исследований, именно поэтому М. Люшер и стал первым и единственным классиком цветовой психологии. Главной идеей его цветотеста стала взаимосвязь между активным выбором цвета и психотипом человека.

Обратное воздействие цвета на психику человека, хоть и попадало в сферу интересов исследователя, но не было подробно разработано. В полном варианте теста Люшера в наличии имеются семь различных цветowych панелей, содержащихся во всех семидесяти трех цветowych пятнах, которые состоят из двадцати пяти оттенков, требующих произвести сорок три различных выбора. Конечный результат теста представляет собой большой объем информации, касающейся осознаваемой и неосознаваемой психологической структуры индивидуума, а так же зон психического стресса, состояния секреторного баланса или дисбаланса. Отмечено, что выполнение тестовой процедуры занимает несколько минут, стараясь быть оперативным и мало затратным, в то же время его проведение настолько просто, что ему можно научить за полчаса. Наиболее приемлемый и популярный вариант теста включает только одну из семи панелей, так называемую «Восьмицветовую панель», при этом, каждый из восьми цветов был тщательно отобран вследствие своего психологического и физиологического значения его «структуры». Это значение имеет универсальную значимость и является единым, общим во всем мире, как для молодых, так и пожилых, мужчин и женщин, для людей высокообразованных и для людей с задержкой в своем развитии, «цивилизационных» и не «цивилизационных», «культурных» и не «культурных», – обозначает Вунд в работе «Основы физиологической психологии» [2, с. 10].

Тест Люшера выявляет гораздо больше, чем реакция человека на существование ситуации и его общекультурное ответное поведение. Он показывает обусловленные привычками и неосознаваемые установки в аспекте эмоций, воли, действий и стремлений, возбуждения и потребности, глубоко спрятанных в анналах психики. Как доказано учеными, цвет не только вызывает соответствующую реакции человека в зависимости от его эмоционального состояния, но и определенным образом формирует его эмоции. М. Люшер предложил следующую эмоциональную семантику («знак» или обозначение между знаком и означаемым им объектом) цвета.

«В своих работах Макс Люшер советовал определять эмоциональное состояние человека по предлагаемой цветовой гамме: – черный цвет-пессимистичность, конфликт, стресс; коричневый-консервативность, неустойчивость, иррациональность; зеленый –потребность в самоутверждении, тяга к знаниям; синий-спокойствие, уверенность и взаимопонимание; серый – нейтральность-уровновешенность...» [3, с. 42] – утверждали авторы Е.Ф. Бажин и АМ. Уткин в своей работе «Психологические методы исследования личности».

Актуальным является изучение цвета, как и его измерения в продолжении своем подтверждают не только определение цветов, но и их состояний (эмоциональный фон настроения, работоспособность, активность и т.д.), личностными характеристиками, определяющими привычные диспозиции реагирования и поведения субъекта в целом.

Таблица 1

Красный	Синий	Зеленый	Черный	Желтый	Белый	Пурпурный
Сила Мужество Любовь Храбрость	Слава Честь Верность Искренность	Свобода Ликование Надежда Здоровье	Постоянство Скромность Смерть Траур Мир Покой	Верховенство Величие Уважение Великолепие Богатство	Чистота Невинность Мудрость «Безмятежное состояние души»	Высокородд. Величие Власть Достоинство
Рубин	Сапфир	Изумруд	Алмаз	Топаз, золото	Жемчуг, Серебро	Аметист

Таблица 2

Цвет	Значение позитивного отношения к цвету	Значение негативного отношения к цвету
Синий (темно-синий)	Стремление к согласию, доверию, пониманию, сочувствию, отсутствию, конфликтов, к дружеским отношениям, привязанности, эмоциональному комфорту; спокойствие, мягкость, мечтательность.	Нарушение отношений, одиночество, беспокойство
Зеленый (сине-зеленый)	Стремление к самоутверждению, повышению статуса, уважению, признанию, власти, превосходству; уверенность, независимость, настойчивость, оборона	Недостаток признания, принуждение, унижение, обида, неспособность к сопротивлению
Красный (оранжево-красный)	Стремлению к достижению, успеху; инициатива, наступление, деятельность, борьбе, возбуждение	Перевозбуждение, раздражение, бессилие, утомление, защита
Желтый (светло-желтый)	Стремлению к изменению, освобождению, расслаблению; ожидание, надежда на удачу и случай, избегание проблем	Разочарование, отчаяние, подозрение, недоверие
Фиолетовый	Стремление к идентификации с кем-то, эротические и эстетические устремления, желание понравиться, обратить на себя внимание, произвести впечатление, получить одобрение	Подавление чувств, рациональность, контроль, скромность, стремление быть незаметным
Коричневый (светло-коричневый)	Стремление к физическому комфорту, безопасности, отдыху, чувственному удовлетворению; болезненное состояние, слабость, усталость, голод	Вытеснение физических потребностей, самоограничение, отрицание слабости
Черный	Стремление к разрушению, агрессии; враждебное отношение, негативизм, неприятие, протест, отказ	Отрицание и подавление агрессии
Серый	Желание избежать участия, скрыться; маскировка, утаивание	Активное включение в ситуацию

Доказательным фактом является соответствующая реакция человека, формирующая эмоции, создания необходимой цветовой среды, строго опираясь на методы психологии восприятия, по мнению ученых, которые удается вызвать у человека требуемые эмоции.

На этой основе, М. Люшер развил представления о влиянии цвета на уровень повседневного поведения людей в обосновании значимости исследования неких закономерностей, возникающих при физических реакциях на каждый цвет разными людьми. Он предложил психологам, как наилучшим образом использовать эту информацию в деловых и бытовых ситуациях. Например, касается ли это выбора одежды, обоев для гостиной, краски для кухонного буфета и всякий конечный выбор определяется не только психологическим предпочтением или физиологической потребностью (хотя они будут играть, явно не свою роль), подвергаясь эстетическим соображениям. При этом, «цвет одежды может получить повышение по службе, убедить в споре, вызвать друзей на откровенный разговор. Цвета в доме поощряют или препятствуют семейной беседе, но могут вызвать и бессоницу. Цвета упаковки неназойливо сообщают о том, что внутри находится полезный, дорогой или хрупкий предмет, при более подробном объяснении физических реакций человека на каждый цвет и одновременным изложением типичных психологических ассоциаций» [4, с. 131] - поясняет в работе «Восприятие цвета мира» Г. Гранд. Для более четкого представления об исследовании цвета М. Люшером, необходимо обратиться к его мнению относительно цвета вызывающего, «<...> не только эмоциональную, но и физиологическую реакции» [5, с. 46].

В этой связи, для более полного представления о психологической составляющей цвета необходимо обратиться к работам следующих авторов, своевременно и грамотно дополняющих, разъясняющих цветовую таблицу М. Люшера, например:

– Авторы работы «Психология цветовой гаммы» под редакцией Панкратова Ф.П., сообщают о том, – «<...> что в Китае красный цвет означает удачу; в него одевают невест; красными яйцами встречают новорожденных. Сторонники Фен-Шуй рекомендуют использовать красный цвет для изгнания из дома плохой энергии. Но в домашнем декоре на красный цвет накладывается ограничение: его следует использовать только в комнатах, предназначенных для работы и бесед» [6, с. 53]. При этом опытным путем доказано: в красной чашке кофе кажется горячее, нежели в зеленой. Красный – первый цвет, который потерялся из виду в сумерках и он не различим на больших расстояниях.

– «Высокая степень видимости желтого цвета способствует быстрому и четкому мышлению, стимулирует его работу, как и всю нервную систему» [7, с. 131], писал теоретик цвета Фабер Биррен, исследовавший использование цветовых гамм в повседневной жизни. В 1957 году он придумал использовать справочники «Желтые страницы» для облегчения монотонной работы

телефонных операторов. По его мнению, этот цвет стимулирует ясное мышление, а все черные знаки на желтом фоне, являются наиболее различимыми в цветовой комбинации полиграфии. При этом Биррен поясняет, что именно этот цвет активно выступает в пространстве и поэтому считается самым заметным цветом. Ему отдают предпочтение дорожные знаки и различного вида упаковки.

– В своей научной разработке «Человек-цвет-пространство» авторы Г. Фрилинг и К. Ауэр, сходны во мнении относительно персикового цвета и определяют его «<...> как наиболее лучшим для дома. Он не только излучает тепло, но и дарит ощущение радушия, а отраженный от него свет, падая на лицо, придает коже приятное розоватое свечение. Данные оттенки хорошо смотрятся при дневном и искусственном освещении. Дизайнеры и оформители дорогих ресторанов предпочитают мягкий персиковый цвет, который располагает к возбуждению аппетита» [8, с. 23].

– «Темно-зеленые цвета ассоциируются со стабильностью и ростом. Во всем мире зеленый цвет является символом безопасности. Он принят для обозначения начала движения в светофорах. Люди предпочитающие зеленый цвет, надежные и великодушные», пишет в своей монографии «Природа феномена цвета в социуме человека» Л.А. Шалимова [9, с. 139].

– М. Люшер представляет голубой и синие цвета как наиболее любимые по своей необыкновенной насыщенности «<...> голубой цвет приводит к снижению давления, снимает воспаление горла. Ярко-голубые тона идеальны для вечерних и светских нарядов. Темно-голубые тона соотносятся с высоким социальным статусом, стабильностью и достоинством. С давних пор, голубой цвет, был символом верности, надежности и веры. Люди, более продуктивно работают в помещениях голубого цвета. Цвет морской волны внушает уважение. Мундиры военных и полицейских пошиты из тканей его оттенков. Во многих культурах темно-синий цвет отождествляется с богатством, а лидеров награждают «голубой лентой», пишет М. Купер в своей работе «Язык цвета» [10, с. 71].

– Пурпурный цвет можно назвать цветом магии величия. В давние времена он был настолько труден в производстве и поэтому дорог, что могли им пользоваться только «сливки общества». Например, в Древнем Риме данный цвет предназначался цезарям, сенаторам и полководцам-триумфаторам. Чем выше ранг и статус, тем роскошнее пурпурное одеяние, которое можно было надевать на людях. В наше время, многих американских солдат, получивших ранение в боях, награждают за заслуги орденом «Пурпурное сердце» [11, с. 123] раскрывает в своей работе «Универсалии цвета» Л.А. Шалимова.

– А.Н. Леонов, в работе «Экспериментальная методика человека к чувствительности цвета» - пишет о том, что «<...> сам розовый цвет самый пассивный из цветов. Ему с руки провозгласить приветливость, снижать агрессивность, как внутрен-

ною, так и внешнюю и успокаивать, смягчая эмоции. Начиная с XVIII века, когда в моду вошел пепельно-розовый цвет – считалось, что он способствует пищеварению. При этом, ярко-розовый более энергичен, чем приглушенные его оттенки, поскольку в нем есть больше красного, а умеренно-насыщенный, всегда кажется забавным» [12, с. 119].

– На страницах уникального труда И. Гете «Трактат о цвете», он советовал следующее, – «<...> практикующими психологами отмечено, что оттенки коричневого цвета особенно популярны в периоды невзгод и экономических потрясений. Их теплые нейтральные тона напоминают о непреходящих ценностях, внушают уверенность о близости лучших времен. Людей, предпочитающих коричневый цвет, воспринимают как надежных, искренних и рабочих. Более того, этот цвет объединил всех «униженных и оскорбленных». Необходимо заметить и то, что многие ученые сделали подобный вывод и о рабочей атмосфере при разнообразных оттенках коричневого цвета в цехах, которые избавляют от ощущения подавленности субъекта и успокаивающе действуют на человека, при повышенной цветовой чувствительности» [13, с. 161].

– «Палевые нейтральные тона сделают помещение просторными и несут ощущение порядка, тогда как темно-коричневый цвет способен породить чувство безопасности и уюта. Благодаря шоколадно-коричневому цвету, стены вашего дома будут выглядеть богаче и солидней» – рекомендуют ученые В.И. Тимофеев и Ю.И. Филимонов в статье «К вопросу о важности цветовой методики М. Люшера», считая данный цвет популярным в одежде [14, с. 61].

– По мнению М. Люшера, серый цвет, выглядит нейтральным, потому что мало кто его любит, или ненавидит. Этот цвет не кричит о себе самом, он лоялен и заслуживает доверия. Он бесстрастен, формален и полон достоинства. Подобная свобода от эмоциональных стимуляторов придает ему власть и богатство.

– Белый цвет ассоциируется с чистотой, невинностью, добродетельностью и верностью. Неудивительно, что он популярен на свадьбах. В былые времена белые одежды свидетельствовали о том, не только о богатстве, но и культуре. До появления стиральных машин только состоятельные люди могли себе позволить одежду белого цвета. Подразумевалось и то, что человек в одежде белого цвета имеет высокое социальное положение – ему не приходится заниматься грязным ручным трудом. «Древние греки на ночь всегда надевали белое белье, чтобы видеть хорошие сны. В Индии, Китае и Японии белый цвет символизирует смерть, поскольку отождествляется с ангелами и небесами» [15], писали на страницах своей работы «Человек-цвет-пространство» Г. Фрилинг и К. Ауэр и отмечены автором Самариной Л.В. в статье «Традиционная этническая культура и цвет». Данные авторы, также сходны во мнении о черном цвете с М. Люшером, как цвета подавляющего и авторитарного, ассоциирующего со смертью и тьмой, создающего тревожное ощущение неизвестности. Во все времена, черный цвет был загадкой и тайной. Недавний статистический анализ игр в американском футболе, выявил интересную закономерность:

– судьи чаще наказывают команду, выступающую в форме черного цвета, поскольку её игроки кажутся судьям более агрессивными;

– Коко Шанель, именует его изысканным, аристократическим, выдерживающим высокий моды стиль;

– в геральдике черный цвет обозначает символ смерти.

В этой связи, необходимо отметить разнообразность научных работ. Имен они, как дополняют, так и продолжают великое многообразие цветовой палитры, основанную на физических достоинствах цветовой гаммы, применяемую для обеспечения жизнедеятельности, физического и нравственного здоровья человека, с условием его адаптации к цветовой среде, в тех или иных обстоятельствах. В данном контексте весьма основательно заслуга Макса Люшера в раскрытии ассоциативных граней культуры индивидуума, при восприятии цветовой разнообразия.

Актуальность представленного материала рассматривает восприятие цветовой гаммы, однозначно зависящей от эмоционального настроя человека. Исследования в этой области, помогают привить расположение того или иного цвета к тому или другому индивидууму, что отражено в исследованиях ученых XVIII-XX столетий. Одни открытия стали продолжением:

– четких определений цвета на примере трудов Пантона;

– на базе теоретических обоснований Биррена;

– цветового воздействия Люшера, начиная с области психологических закономерностей поведения людей и заканчивая физическими реакциями на каждый цвет.

Вследствие данных исследований были выведены практические рекомендации и определены цветотипы волны или нометры. Заслуга ученого психолога М. Люшера состоит в том, что он рассматривал цвет по его использованию или применению во многих предлагаемых ситуациях человека, чем и определил соотношение обстоятельств по выбору цвета, основываясь на его психологических и культурных предпочтениях или физиологической потребностью. В этой связи, все рассмотренные и выявленные обстоятельства воздействия природного цвета самим Люшером, как и получаемыми оттенками или тоном при смешении с другими цветами, представлены в обоснованных временем психологических характеристиках самого цвета, наличие которого вызывает, те или иные эмоции у человека, при разнообразных обстоятельствах его поведения. Например, в оздоровительной терапии, креативном мышлении, стимулировании или повышении иммунитета, применении и использовании цвета для предупреждающих об опасности сигналов световогофора.

В данной статье необходимо отметить значимость и востребованность теста М. Люшера, который представляет собой значительную ценность при изучении аспектов личности и выявления наличия областей психологического и физиологического стресса. Европейские врачи используют короткую версию теста как полезное вспомогательное средство для точной постановки диагноза. Весьма весомым и немаловажным являются и предшествующие стадии стрессовых проявлений и их выявления, посредством теста. Сам же тест работает в области обеспечения человека уникальной «системой раннего предупреждения», как:

– стрессового состояния на ранней стадии, выявление сердечно-сосудистой недостаточности, артериального давления (повышение или понижения), расстройства желудочного тракта;

– тест широко применяется в образовании, этнологии, геронтологии, брачного консультирования, службы занятости, профессионального консультирования для промышленности, торговли, рекламы;

– школ заочного обучения в Германии, в которых найдена новая сфера применения укороченного варианта теста: все желающие туда поступить тестируются, а полученные результаты используют при оказании помощи в выборе курсов и занятий, осваиваемых в соответствии с рекомендуемым тестом.

Связь цвета с другими важными конструктами

Белый	Желтый	Красный	Синий	Черный
Чистый свет	Очень легкая тень	Окрашенный свет	Тень	Темнота
Свет		Умеренная тень	Густая тень	Темнота
Радость	Омраченная радость	Чувственность, смешанная с горечью	Строгость	Горечь
Огонь	Эфир	Воздух	Вода	Земля
Детство	Юность	Молодость	Возмужалость	Старость
Ум, разум	Внимание	Безумие	Праздничность	Неизвестность
Бог	Ангел	Человек	Зверь	Растение
Высокий звук первой струны	Вторая струна	Средняя нота	Предпоследняя нота	Самый низкий звук посленей струны

С момента своего появления данный тест, претерпел некоторые изменения, он был усовершенствован и улучшен, но суть его осталась прежней, что и при внедрении. Просто он стал более объемным, весомым и нужным.

В современной практике культуры цветового восприятия тест Люшера играет значительную роль в ортобиотичности осознания и самооценки личности. Он также проецирует охранительное отношение к культурному наследию и природе, её

живому миру. Он регулирует создание условий культурно-средового обитания человека, сохранности его здоровья и взаимоотношений между людьми.

В этой связи необходимо отметить дальнейшее развитие предпочтительного отношения к цветовой доминанте, как в научной, так и прикладной деятельности науки, в области культуры и психологии, космонавтики, медицине, рекламе, дизайне, художественном творчестве, во славу процветания жизни на Земле.

Библиографический список

1. Шалимова, Л.А. Парадигма цвета. – М., 2010.
2. Вунд, В. Основа физиологической психологии. – М., 1980.
3. Бажин, Е.Ф. Психологические методы исследования личности / Е.Ф. Бажин, А.М. Уткин. – Л., 1978.
4. Гранд, Г. Восприятие цвета мира. – М., 2004.
5. Люшер, М. Цветовой тест Люшера / пер. англ. А. Никоновой. – М.: СПб., 2006.
6. Психология цветовой гаммы // под ред. Ф.П. Панкратова. – М., 2004.
7. Биррен, Ф. Желтые страницы. – М., 1978.
8. Фрилинг, Г. Человек-цвет-пространство / Г. Фрилинг, К. Ауэр. – М., 1973.
9. Шалимова, Л.А. Природа феномена цвета в социуме человека. – М., 2009.
10. Купер, М. Язык цвета. – М., 2005.
11. Шалимова, Л.А. Универсалии цвета. – М., 2013.
12. Леонов, А.Н. Экспериментальная методика человека к чувствительности цвета. – М., 2003.
13. Гете, И.В. Трактат о цвете. – М., 1957.
14. Тимофеев, В.И. К вопросу о важности цветовой методики М. Люшера / В.И. Тимофеев, Ю.И. Филимонов // Психологические проблемы индивидуальности. Научные общения к семинару: совещание молодых ученых. – М.: Л., 1985. – Вып. № 3.
15. Самарина, Л.В. Традиционная этническая культура и цвет // Этнографическое обозрение. – 1992. – № 7.

Bibliography

1. Shalimova, L.A. Paradigma cveta. – М., 2010.
2. Vund, V. Osnova fiziologicheskoy psikhologii. – М., 1980.
3. Bazhin, E.F. Psikhologicheskie metody issledovaniya lichnosti / E.F. Bazhin, A.M. Utkin. – Л., 1978.
4. Grand, G. Vospriyatie cveta mira. – М., 2004.
5. Lyusher, M. Cvetovoy test Lyushera / per. ang. A. Nikonovoy. – М.: SPb., 2006.
6. Psikhologiya cvetovoy gammy // pod red. F.P. Pankratova. – М., 2004.
7. Birren, F. Zheltie stranich. – М., 1978.
8. Friling, G. Chelovek-cvet-prostranstvo / G. Friling, K. Auehr. – М., 1973.
9. Shalimova, L.A. Priroda fenomena cveta v sociume cheloveka. – М., 2009.
10. Kuper, M. Yazikh cveta. – М., 2005.
11. Shalimova, L.A. Universalii cveta. – М., 2013.
12. Leonov, A.N. Eksperimentalnaya metodika cheloveka k chuvstvitelnosti cveta. – М., 2003.
13. Gete, I.V. Traktat o cvete. – М., 1957.
14. Timofeev, V.I. K voprosu o vazhnosti cvetovoy metodiki M. Lyushera / V.I. Timofeev, Yu.I. Filimonenko // Psikhologicheskie problemih individualnosti. Nauchnihe obtheniya k seminaru: sovethanie molodikh uchenikh. – М.: Л., 1985. – Vihp. № 3.
15. Samarina, L.V. Tradicinnaya ehnicheskaya kuljtura i cvet // Ehtnograficheskoe obozrenie. – 1992. – № 7.

Статья поступила в редакцию 24.12.13

УДК 159.9.072

Varshavskaja N.E. INTEGRITY AS A CRITERION OF CREATIVE COGNITION. The article deals with the creative knowledge of reality. Integrity of knowledge is seen as the most important criterion of creativity. The article analyzes the approaches to the integrity of knowledge, results of empirical study on the relationship with his integrity knowledge creativity.

Key words: integrity, creative knowledge, integrity space, versatility knowledge synthetical cognition.

Н.Е. Варшавская, канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: nadia-w@list.ru

ЦЕЛОСТНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ТВОРЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Статья посвящена проблеме творческого познания действительности. Целостность познания рассматривается как важнейший критерий творчества. В статье даётся анализ подходов к вопросу о целостности познания, приводятся результаты эмпирического исследования связи целостности познания с его креативностью.

Ключевые слова: целостность, творческое познание, пространства целостности, разносторонность познания, синтетичность познания.

Смыслом перестройки современного образования является поворот от человека образованного к человеку творческому. Творческое отношение к действительности должно формироваться в школе в процессе учебной деятельности. В рамках педагогической психологии важно выделить основные характеристики творческого познания.

В большинстве исследований, касающихся этой стороны творчества, внимание концентрируется на относительном успехе испытуемого при решении им заданий, на требуемой способности, на отдельных качествах и свойствах личности и её мышления, в той или иной мере связанных с творческими проявлени-

ями. Однако выбор стратегии решения, успешность этого решения и возможность выхода его на творческий уровень тесно связаны с объектом познания и степенью его представленности в сознании индивидуума.

Необходимость учёта содержания познания, тесная связь содержания и формы подчёркивалась ещё Л.С. Выготским (Выготский Л.С., 1984). Затем эту мысль развили и конкретизировали Г.П. Щедровицкий (Щедровицкий Г.П., 1995), Н.И. Непомнящая (Непомнящая Н.И., 1975), К.М. Гуревич (Гуревич К.М., 1994), Г.А. Берулава (Берулава Г.А., 1993) и др.

Основными характеристиками, определяющими особенности творческого познания объекта, по мнению разных авторов, являются включение объекта в разные системы связей для обнаружения различных его свойств и сторон (Брушлинский А.В., 1979); целостное восприятие объекта (Грановская Р.М., 1991); теоретическое познание, обнаруживающее всеобщее исходное отношение (Давыдов В.В., 1992); интуитивное познание объективной логики вещей (обнаружение «затемнённого» свойства вещи, «побочного» продукта и т.п.) (Рубинштейн С.Л., 1957, Пономарёв А.Я., 1976); рассмотрение объекта познания с разных точек зрения (Кабанова-Меллер Е.Н., 1962); полифоничное рассмотрение объекта познания (Бахтин М.М., 1972, Библер В.С., 1981); движение мышления в логике объекта познания (Веракса Н.Е., 1991); синтетичное познание (Берулава Г.А., 1991).

Проанализировав предложенные разными авторами критерии, мы попытались выделить на их основе главную, интегральную характеристику творческого познания. Важно отметить, что психологами давно был подмечен тот факт, что независимое и свободное познание, то есть познание творческое, имеет своим отличительным признаком целостное схватывание ситуации и объекта познания. Наиболее остро этот вопрос поставили, конечно, гештальтпсихологи, которые положили принцип целостности в основу любого познания.

Психоанализ уже более чётко связывает именно творческую интуицию с целостным восприятием объекта. Целостность, эмоциональная насыщенность образа ведут к творческому решению. При этом целостность восприятия приписывается бессознательным структурам. М. Арнаутов отмечает: «Это «опережение» бессознательным активности сознания возникает с особой отчётливостью, когда мы сталкиваемся с необходимостью осмысления наиболее сложных сторон действительности, явлений, событий, которые настолько многогранны, настолько многокомпонентны и полидетерминированы, воплощаются в запутанном переплетении, в сетях настолько разнородных взаимосвязей и отношений, что попытки выявления их природы на основе аналитического и рационального подхода, на основе расчленения «глобального», целостных «континуумов» на их дискретные составляющие отступают в бессилии. И тогда может при наличии определённых психологических условий проявиться никогда не перестающая нас поражать мощь «нерасчлняющего» познания» [1, с. 114].

Существовали и другие подходы, подчёркивающие творческую мощь целостного познания. А. Бергсон предполагал возможность совпадения целостности познающего с целостностью объекта познания («вчувствование»), чтобы испытать «что в нём есть единственного и, следовательно, невыразимого» [2, с. 67]. Методы стимуляции творчества, опирающиеся на подобную идентификацию, развиваются с помощью психодрамы.

Некоторые авторы ставят целостность творческого познания во главу угла понимания самого феномена творчества. Так, Б. Гизелин (Б. Гизелин, 1961) предложил считать критерием или, по его терминологии, мерой научного творчества то, насколько оно реконструирует наше понимание универсума. Н. Роджерс (Н. Роджерс, 1990) пишет, что творчество является шагом к слиянию с универсумом, т.е. познать мир можно, только слившись с его целостностью.

Вслед за этими и другими авторами мы полагаем целостность одним из основных признаков творческого познания. Наша гипотеза заключается в том, что между уровнем целостности познания субъекта и степенью его креативности существует связь.

Критерий целостности познания раскрывается нами в трёх его характеристиках, выделенных на основе теоретического анализа проблемы:

1. Включение объекта познания в более широкие содержания, системы связей.

С этой точки зрения можно выделить различные уровни подобного включения. Здесь мы ориентируемся на исследование форм знания в онтогенезе и филогенезе (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Дж. Брунер, М. Коул, С. Скрибнер и др.), а также на исследования уровней познавательной активности и самостоятельности мышления (Д.Б. Богоявленская, Л.В. Шеншев, Л.А. Ростовская, П.И. Пидкасистый и др.).

Выделенные нами на теоретическом уровне характеристики, раскрывающие целостное познание, мы операционализировали для работы с ними на эмпирическом уровне.

Эмпирическим аналогом первой характеристики являются уровни (*пространства*) *целостности*. Мы воспринимаем окру-

жающий мир пространственно. Однако наше «пространство созерцания» не совпадает с пространственной целостностью мира. Мы видим лишь отдельные стороны, аспекты этой целостности. У каждого из нас своё «пространство созерцания». Аналогичная вещь происходит и при познании отдельного объекта внешнего мира. Мы познаём его в тех или иных его взаимосвязях – пространствах целостности.

На эмпирическом материале, полученном при проведении исследования по специальным методикам, мы выделяем ряд пространств, в которые включают познаваемый объект дети младшего школьного возраста.

2. Второй, связанной с первой, характеристикой познания объекта с точки зрения приближения его к творческому познанию, является *разностороннее рассмотрение объекта*.

Необходимость рассмотрения предмета с разных точек зрения отмечал уже М. Вертгеймер (М. Вертгеймер, 1987). Он указывал на разные функциональные значения одного и того же объекта, в частности, геометрических элементов. Рассмотрение объекта с разных точек зрения обеспечивает возможность выявления новых его свойств.

Рассматриваемая характеристика близка к характеристике включения объекта в разные системы связей. Она продолжает и дополняет первую характеристику. Значение разностороннего рассмотрения объекта подчёркивается также в работах С.Л. Рубинштейна и его учеников.

В контексте нашего исследования на эмпирическом уровне мы рассматриваем разносторонность как сочетание разных пространств целостности.

На эмпирическом материале мы проследили различные сочетания пространств целостности. Чем больше испытуемый использует в характеристике объекта пространств разного уровня, тем более полное, целостное видение объекта он демонстрирует, тем более успешным является его познание. Мы выявили определённые типы сочетаний пространств целостности, являющихся оптимальными для целостного познания объекта.

3. Сочетание, *синтез различных знаний, возможность соединения различных выделяемых свойств, сторон объекта* – это третья характеристика целостного познания.

Как известно, целостность познания мира предшествовала его аналитическому разделению на части: «Древние греки не дошли ещё до самодовлеющего анализа, до абстрактно-метафизического расчленения природы, она пока что рассматривалась ими в общем, как единое целое, в единстве всех её составляющих, во всеобщей связи явлений» [3, с. 185].

Целостное познание невозможно без операции синтеза. Надо отметить, однако, что в условиях расчлняющего познания и синтез является сведением целого к механической сумме частей, связи между которыми остаются нераскрытыми, то есть синтез отнюдь не воссоздаёт разорванные анализом связи. Но ведь «само формирование анализа и синтеза как специфических процессов предполагает учёт в соответствующих новых категориях имеющих здесь место объективных связей, их характера» [4, с.211]. Впервые на путь объединения этих сложных внутренних связей встала немецкая идеалистическая диалектика в лице Гегеля. Впоследствии идея получила своё развитие в «Капитале» Маркса. Подлежащую исследованию диалектическим методом сложную систему связей К. Маркс характеризует как «органическое», «диалектически-нерасчлнённое» целое. «Органическое целое» – исторически возникшая, развивающаяся и крайне сложно функционально расчлнённая система связей и процессов, взаимовлияющих друг на друга. В плане интересующей нас проблемы важно то, что здесь приходится уже различать не предметы, связанные лишь координацией («части»), а элементы, члены структуры, то есть предметы, связанные и помимо их координации так, что целый ряд их свойств вытекает из их переплетения, взаимовлияния, происхождения одного из другого и т.п.

Эти идеи получили своё дальнейшее развитие в рамках системного подхода (Г.П. Щедровицкий, 1965; И.В. Блауберг, 1977; В.А. Ганзен, 1984; Б.Ф. Ломов, 1984 и др.), а также в попытках междисциплинарных исследований (Б.С. Мейлах, 1982; В.П. Зинченко, 1991). Причём поиски такого рода обобщения идут как в плане выработки целостного понимания объекта науки, мира в целом, так и выработки логических средств воспроизведения таким образом понимаемого объекта в мышлении.

В исследованиях, проведенных под руководством С.Л. Рубинштейна (Анциферовой Л.И., Брушлинским А.В., Матюшки-

ным А.М., Славской К.А. и др.), в качестве эффективного приема, используемого в продуктивном мышлении, выдвигается механизм «анализа через синтез», в котором синтезу отводится ведущая роль в поиске неизвестного.

Таким образом, объект познания требует от познающего субъекта способности к синтезу. Многие учёные (Г. Буш, 1976; Н.В. Кипиани, 1986; Р.М. Грановская, 1991 и др.) отмечают способность к синтезу как важную характеристику творческого ума.

Итак, целостность как критерий успешности творческого познания рассматривается нами в трёх её характеристиках:

1. Включение объекта познания в различные системы связей.

2. Разностороннее познание объекта.

3. Синтетическое познание объекта.

В процессе эмпирического исследования нами определялась выраженность у детей показателей творческого познания объекта и определялась их адекватность путем корреляционного сопоставления с критериями творческой по П. Торренсу. Данная задача достигалась при помощи методики В.И. Слободчикова (1975): «Содержание и уровни идеального отражения действительности» и «Уровни организации отображаемого содержания», методики «Синтезирующая функция сознания» (Н.И. Непомнящая, 1992), методики «Классификация» (образный тест), за основу которой был взят стимульный материал из теста Б.В. Зейгарник, а также при помощи образного теста П. Торренса (форма А), адаптированного сотрудниками центра «Творческая одаренность».

В эксперименте принимали участие ученики начальных классов (2 кл.) в количестве 72 человек. Выбор испытуемых младшего школьного возраста обусловлен следующими соображениями. Исследования Л.И. Божовой (1995), Н.И. Непомнящей (2005), В.С. Мухиной (2007) и др. показали, что ребенок 8 лет еще открыт для направленного формирования оптимальных уровней механизмов психики, личности ребенка. Кроме того, в этом возрасте еще легко отделить нормативное, «навязанное» социализацией и самостоятельное, активно-личностное в психике и познавательном поведении ребенка. Это позволило нам подвергнуть процедуру выявления различные пространства целостности, в которых движется ребенок в процессе творческого познания и, в соответствии с этим, выявить выраженность показателей творческого познания у каждого испытуемого.

На основании эмпирического анализа ответов испытуемых и особенностей познавательного поведения были выделены и описаны такие варианты первого параметра как: а) синкретическая опытная целостность, б) случайные, несущественные примеры, в) пространство нормативной целостности (функциональная и категориальная), г) пространство сущностных примеров, д) пространство сочетания с этим, выявить выраженность с сущностным примером, е) пространство сущностной характеристики, ж) пространство смысла.

Большинство исследователей считает обращение ребенка к категориям проявлением наивысшего знания об объекте. Однако школьная практика свидетельствует о том, что категориальные нормативные знания часто просто заучиваются детьми без активного их осмысления. (П.И. Пидкасистый, Б.И. Коротев 1978; П.И. Пидкасистый, 2006; Н.П. Тарасова, 1988 и др.). За пределы нормативных знаний выходят дети, когда пытаются определить объект в более широком аспекте. Ребенок в таком случае не просто дает определение, а помещает объект в более широкое пространство, где существуют разные категории, производит анализ этого пространства и осуществляет выбор нужной ему категории.

Уровень синтеза отражаемого содержания мы исследовали с помощью методики «Синтезирующая функция сознания». Обработка полученных данных велась по следующим показателям: 1) структурная характеристика синтеза (связность рассказов, осмысленность предложения, расстояние между синтезируемыми словами); 2) содержательная характеристика синтеза (бытовое, знакомое, стереотипное содержание или разнообразное, включающее разные знания); 3) поведение детей в процессе эксперимента; 4) активность и качество ответа при синтезировании «по-другому».

Анализируя эмпирический материал, полученный с помощью методики «Синтезирующая функция сознания», мы выделили четыре группы детей с разной выраженностью показателей уровня синтезирования.

Первая группа – это дети, использующие в своих ответах знакомое, стереотипное содержание. Эти дети либо не могут

осуществить синтез, либо осуществляют его на очень низком уровне: они строят длинные рассказы с множеством персонажей, в которых соединяемые слова стоят далеко друг от друга, или соединяют синтезируемые слова в бессмысленные предложения.

Само задание вызывает у детей большие трудности. Они подолгу думают, часто после этого отказываясь отвечать. У этих детей часты ответы «не знаю». Ситуация эксперимента их угнетает.

При просьбе экспериментатора ответить по-другому дети этой группы также затрудняются с ответом. Практически не один ребенок первой группы не выполняет задание «ответ по-другому».

Вторая группа детей также использует в своих ответах сюжеты из бытового и учебного опыта, однако, структура синтеза у них на среднем уровне. То есть эти дети еще часто формально, искусственно соединяют предложенные слова. Однако они уже могут осуществлять и неформальный синтез, при котором действия разных персонажей связаны друг с другом. Эти дети уже способны перестроить сюжет, однако они затрудняются синтезировать три слова и выстроить рассказ в соответствии со словом, предъявленным в качестве главного.

Дети со средним уровнем синтеза в основном осуществляют синтез самостоятельно, но с помощью, подсказкой, после научения гораздо лучше справляются с заданием. Особенно необходима им помощь при соединении трех слов. На задание соединить слова по-другому эти дети реагируют по-разному. Они дают еще один ответ лишь на некоторые группы слов. Этот ответ, как правило, того же уровня синтеза, что и первоначальный. Однако иногда эти дети могут дать ответ, в котором синтезируемые слова стоят ближе друг к другу.

Третья группа – дети с высоким уровнем синтеза. Они синтезируют легко не только пары слов, но и три слова соединяются ими в одном предложении или сюжете. Эти дети умеют учесть главное слово. В содержании рассказов этими детьми используются новые знания, сюжеты их достаточно разнообразны.

Дети третьей группы самостоятельно справляются с синтезом, помощь экспериментатора им практически не требуется. Самостоятельной дополнительной активности эти дети не проявляют, они работают в русле задания. Однако, когда взрослый стимулирует их на дополнительный поиск («придумай, как соединить слова по-другому»), они, как правило, дают еще один-два ответа, чаще более высокого уровня синтеза, чем первоначальный.

Дети четвертой группы продемонстрировали высший уровень синтеза среди своих сверстников. Они соединяли предъявляемые слова в одном предложении или кратком рассказе, в котором действует один персонаж. Эти дети легко перестраиваются в зависимости от того, какое слово предъявляется в качестве главного, работают легко и быстро. Они не только самостоятельно справляются с заданием, но и проявляют дополнительную активность. Синтез производится ими с использованием разнообразного знания из сфер отношений, деятельности, познания.

Эти дети часто сами, без дополнительной просьбы со стороны взрослого, продуцируют сразу несколько ответов на задание. Вообще же на просьбу ответить по-другому они дают от двух до нескольких ответов высокого уровня.

Познавательная активность субъекта проявляется не только в движении субъекта в определенных пространствах целостности, но и в различных сочетаниях используемых пространств. Один и тот же объект может восприниматься и осмысливаться ребенком в разных пространствах целостности. Такое познание объекта в разных пространствах целостности мы определяем как разностороннее.

При выявлении уровней разносторонности познания нами учитывались 1) количество используемых ребенком пространств при характеристике одного объекта и 2) уровень используемых пространств с учетом познавательной активности ребенка.

Описанные выше характеристики творческого познания связаны, на наш взгляд, с системой средств, обеспечивающих целостное познание объекта.

Далее мы сопоставили показатели характеристик целостного познания и креативности.

В этой части экспериментального исследования мы решали следующий вопрос: действительно ли мышление ребенка, имеющего высокие показатели по каждой из характеристик, является творческим.

Таблица 1

Связь характеристик целостного познания с креативностью

Испытуемые	Характеристики целостного познания	Коэффициент корреляции
Мл. школьники (72 чел)	включение в разные по уровню системы связей	0,62
	разносторонность	0,78
	синтетичность	0,84

Среди методов диагностики креативности наиболее известными и широко распространенными в мире являются тесты творческого мышления П. Торренса. Взгляд П. Торренса на природу креативности, согласно которому степень творческого потенциала описывается как показатель реальных различий между людьми и представляет собой разную степень готовности к отказу от стереотипов, удовлетворяет задаче, поставленной нами для этой части исследования.

Мы отдавали себе отчет в том, что в данном случае креативность будет диагностироваться не как глубинное (личностное) свойство, а только как поведенческое (ситуативное), поэтому нами был введен второй показатель уровня креативности испытуемых – мотивационно-личностный, – который учитывался при присвоении рангов, при его введении мы опирались на диссертационное исследование Н.В. Хазратовой (В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова, 1994).

Библиографический список

1. Арнаудов, М. Психология литературного творчества / пер. с болг. – М., 1970.
2. Бергсон, А. Творческая эволюция / пер с фр. В.А. Флеровой. – М., 1998.
3. Фишер, К. История новой философии: Бенедикт Спиноза. – М., 2005.
4. Лосев, А.Ф. Философия, мифология, культура. – М., 1990.

Bibliography

1. Arnaudov, M. Psikhologiya literaturnogo tvorchestva / per. s bolg. – M., 1970.
2. Bergson, A. Tvorcheskaya ehvolyuciya / per s fr. V.A. Flerovoy. – M., 1998.
3. Fisher, K. Istoriya novoyj filosofii: Benedikt Spinoza. – M., 2005.
4. Losev, A.F. Filosofiya, mifologiya, kuljtura. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 373.3.016

Grineva K.U. CHARACTER OF OVERCOMING OF CHILDREN AND PARENTS OF DIFFICULT SITUATIONS DURING SCHOOL ADAPTATION OF FIRST GRADERS. The article presents a problem of school adaptation of the first-grader and features of overcoming by children and parents of difficult situations of arising up in this period. Results of research of difficult situations in period of school adaptation and character reaction of children and parents to them.

Key words: school adaptation, difficult situations, reactions to frustration, coping behavior.

К.Ю. Гринева, ассистент каф. психологии Сургутского гос. педагогического университета, г. Сургут, E-mail: ksyu_grineva@mail.ru

ХАРАКТЕР СОВЛАДАНИЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ С ТРУДНЫМИ СИТУАЦИЯМИ В ПЕРИОД ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

В статье определяется актуальность исследования проблемы школьной адаптации первоклассников и особенностей совладания детей и родителей с трудными ситуациями, возникающими в данный период. Представлены результаты исследования трудных ситуаций в период школьной адаптации и характера совладания первоклассников и родителей с ними.

Ключевые слова: школьная адаптация, трудные ситуации, реакции на фрустрацию, совладающее поведение.

Чрезвычайная значимость проблемы школьной адаптации первоклассников привлекает внимание многих психологов различных школ и направлений. Период вхождения ребенка в школьную среду является сложным не только для него самого, но и для всех членов семьи, которые сталкиваются с необходимостью преодоления трудных ситуаций, связанных со школьной адаптацией первоклассника [1]. В соответствии с положениями федерального государственного образовательного стандарта личностные результаты освоения основной образовательной программы начальной школы должны отражать овладение начальными навыками адаптации в динамично меняющемся мире,

развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

Школьная адаптация как вид социально-психологической адаптации в педагогической психологии понимается по-разному: как перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению (М.М. Безруких); система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности (А.Л. Венгер). Вслед за М.В. Максимовой мы рассматриваем школьную адаптацию

Таблица 1

Критерии и показатели адаптации первоклассника к школе

Компоненты адаптации	Критерии	Показатели
<i>Когнитивный</i>	уровень развития самосознания, наличие у ребенка определенных мнений, установок, стереотипов, взглядов, знаний о школе и т.д.	осознание ребенком своих прав и обязанностей, наличие адекватных представлений о том, для чего нужна школа
<i>Эмоциональный</i>	самооценка, уровень притязаний	наличие адекватной самооценки, высокий уровень притязаний
<i>Поведенческий</i>	характер поведения ребенка в условиях школьной среды, его взаимоотношений с другими людьми	стремление ребенка соответствовать ролевым ожиданиям взрослых, сформированное представление
		о своей социальной роли, а также поведение, адекватное своему социальному статусу

как процесс и результат вхождения ребенка в ситуацию школьного обучения, результатом которого является адаптированность, т.е. система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности [2].

Работы многих авторов посвящены проблеме выделения внешних и внутренних факторов адаптации ребенка к школе. К внешним относятся положительные взаимоотношения «ученик – ученик» (Р.В. Овчарова); положительные взаимоотношения «учитель – ученик» (И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова); положительная психологическая атмосфера в классе (М.В. Максимова, Л.А. Ясюкова); отсутствие отметок (Э.М. Александровская); благоприятные семейные взаимоотношения (Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская). Внутренние факторы адаптации включают познавательную мотивацию ребенка (Л.М. Новикова); сформированность всех аспектов готовности детей к школьному обучению (А.Л. Венгер, Т.В. Дорожевец, Л.М. Новикова); психическое и физическое здоровье ребенка (М.В. Максимова); умение ребенка адекватно реагировать и справиться с трудными ситуациями (Р.М. Грановская, И.М. Никольская).

Анализ работ, направленных на изучение особенностей школьной адаптации, позволил выделить три сферы, которые она затрагивает: когнитивную, эмоциональную и поведенческую (таблица 1).

В период вхождения первоклассника в процесс школьного обучения ребенок и родители неизбежно сталкиваются с различного рода трудными ситуациями. Вслед за К. Муздыбаевым трудная ситуация понимается нами как ситуация, значительно

превышающая адаптивный потенциал личности, т.е. предъявляющая к человеку требования, превышающие те его способности и ресурсы, которые он обычно использует [3].

Как показывают исследования, для детей младшего школьного возраста типичными трудными ситуациями являются неспособность справиться с учебной нагрузкой, невозможность соответствовать ожиданиям семьи, враждебное отношение родителей или педагогов, нарушение отношений со школьным коллективом (Е.Е. Данилова, В.С. Мухина). У родителей в этот период повышается уровень тревожности в связи с проникновением в семью элементов нового школьного мира (Г. Боденманн, Р.М. Грановская, В. Сатир и др.). Вхождение первоклассника в процесс обучения связано с возникновением трудных ситуаций, являясь кризисным этапом развития семьи, в связи с чем дети и родители используют разнообразные способы реагирования и совладания с возникающими трудностями [4; 5].

Одним из центральных понятий, описывающих состояние психологического затруднения, является фрустрация, особенностью преодоления которой оказывают существенное влияние не только на успешность деятельности, межличностные отношения, но и на формирование личности. В условиях вхождения первоклассника в процесс обучения ребенок и его родители сталкиваются с различного рода трудностями, блокирующими или затрудняющими деятельность, они пытаются справиться с внутренним напряжением, вырабатывают собственное отношение к препятствиям. Однако способы преодоления трудностей не всегда оказываются успешными, нередко они ведут к усилению не-



Рис. 1. Модель школьной адаптации первоклассников

Таблица 2

Показатели трудностей первоклассников в период школьной адаптации

№ п/п	Школьные трудности	Абсол. пок.	Относ. пок.
1	Неодобрение со стороны учителя	74	66
2	Боязнь образа учителя	52	46,4
3	Наказание родителей	46	41
4	Ответ перед классом	39	34,8
5	Конфликты со взрослыми	34	30,4
6	Проверка знаний	23	20,5
7	Школьный режим	23	20,5
8	Конфликты со сверстниками	19	17
9	Плохое настроение	17	15,2
10	Дисциплина на уроках	9	8
11	Плохое самочувствие	7	6,3
12	Опасность получения травмы (падения, ушибы)	2	1,8

гативных эмоций и возникновению фрустраций, в попытке справиться с которыми, человек вырабатывает косвенные пути совладания с неуспехом, которые закрепившись, могут стать устойчивыми специфическими личностными образованиями [6].

Согласно Р.М. Грановской, И.М. Никольской, Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской для того, чтобы взаимодействовать с трудной ситуацией, необходимы навыки совладающего поведения, смысл которого – овладеть, разрешить или смягчить, привыкнуть либо уклониться от требований, предъявляемых кризисной ситуацией [7; 8]. Вслед за Э. Хаймом мы выделили поведенческие, когнитивные и эмоциональные копинг-стратегии, которые имеют различные варианты в зависимости от степени адаптивных возможностей: адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные.

На основании анализа теоретических подходов и положений была создана модель школьной адаптации первоклассников с учетом механизма совладания детей и родителей с трудными ситуациями, представленная на рисунке 1.

Исследования, посвященные проблеме совладания с трудными ситуациями в период школьной адаптации, преимущественно направлены на анализ трудностей самих младших школьников и способов их преодоления. Вместе с тем способы совладания с трудными ситуациями определяют успешность приспособления к новым условиям и социализации, в том числе и школьной адаптации.

Для изучения трудных ситуаций в период школьной адаптации, а также характера совладания первоклассников и родителей с ними было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 112 учащихся первых классов МОУ СОШ № 3 и № 6 г. Сургута и их родители.

Для выявления характера трудностей первоклассников в период адаптации мы использовали методику серийных рисунков («Мое неприятное воспоминание», «Трудные ситуации в школе», «Мое неприятное событие»), а также разработанную на основе опросника А.И. Захарова беседу «Диагностика школьных трудностей».

Результаты изучения характера трудностей первоклассников в период школьной адаптации представлены в таблице 2.

Первоклассники испытывают трудности в различных ситуациях, связанных со школой. Типичные трудности детей связаны с боязнью получить неодобрение или наказание со стороны учителя или родителей; значительное место занимают трудности, связанные с учебной деятельностью и взаимодействием со сверстниками. Эти хронически действующие психотравмирующие ситуации оказывают существенное влияние на весь ход развития психики ребенка.

Полученные нами данные перекликаются с результатами исследования Е.Е. Даниловой, которая указывает, что для детей младшего школьного возраста типичными трудными ситуациями являются трудности, связанные с учебной деятельностью, стремление оправдать ожидания семьи, нарушение отношений со школьным коллективом. Р.В. Овчарова отмечает, что в начале учебного года характерные трудности первоклассников связаны с недостатком развития произвольности, неумением установить контакт с учащимися и учителями, осуществлять совместную деятельность [1].

С целью выявления трудностей родителей в период адаптации детей к школе было предложено написание сочинения на тему «Как я помогаю ребенку адаптироваться к школе». Мы предложили родителям описать, с какими трудностями они сталкиваются в связи с поступлением ребенка в первый класс, и как помогают ему адаптироваться. Анализ родительских сочинений показал, что трудные ситуации, возникающие в период школьной адаптации детей, преимущественно связаны с переживаниями по поводу успеваемости (59,8%), установления отношений с учителями (21,4%) и сверстниками (33%), дисциплины и поведения на уроках (36,6%), проблемы распределения ролей в семье, приемов воспитания. Содержание родительских жалоб в основном сводится к тому, что ребенок неряшливо пишет, не старается, либо старается, тем не менее, у него многое не получается. Ему трудно жить в атмосфере постоянной требовательности и контроля, он нуждается в помощи родителей при выполнении домашних заданий или, во всяком случае, в присутствии взрослых при этом.

Анализируя трудности детей и родителей в период школьной адаптации, следует отметить, что и те и другие испытывают различные переживания. Однако восприятие трудностей, степени их значимости и способов совладания с ними в ситуации школьной адаптации у взрослых и детей не всегда совпадает.

Для изучения характера совладания первоклассников и их родителей с трудными ситуациями использовались методики, направленные на выявление особенностей реакции на фрустрацию и способов совладающего поведения. В ходе диагностики характера реагирования детей на трудные ситуации были применены тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга, опросник копинг-стратегий Н.А. Сироты, В.М. Ялтонского, а также рисуночные тесты, предложенные И.М. Никольской.

Данные, полученные в ходе теста фрустрационных реакций, представлены в таблице 3.

Анализ теста С. Розенцвейга показал, что половина младших школьников, используя реакции экстрапунитивного направления, склонны реагировать на трудные ситуации неконструк-

Таблица 3

Характер реагирования первоклассников на фрустрацию

Направленность реакций	О-Д препятственно-доминантный		Е-Д эго-защитный		Н-Р потребностно-неустойчивый		Показатели типов реакций (%)
	Абс.	Отн.	Абс.	Отн.	Абс.	Отн.	
Е – экстрапунитивная	11	9,8	20	17,9	25	2,3	50
І – интрапунитивная	3	2,7	7	6,25	10	8,9	17,9
М – импунитивная	5	4,5	18	16,1	13	11,6	32,1
Интегративный показатель	19	17	45	40,25	48	42,8	

тивным способом. Это, по мнению Е.Е. Даниловой, проявляется в нарушениях усвоения социальных норм, неспособности к снятию напряжения при переживании дискомфорта и, соответственно, не позволяет отреагировать инстинктивные импульсы, что приводит к повышенной нервной возбудимости, тревожности и агрессивности, как негативным последствиям неразрешенного внутреннего конфликта [4].

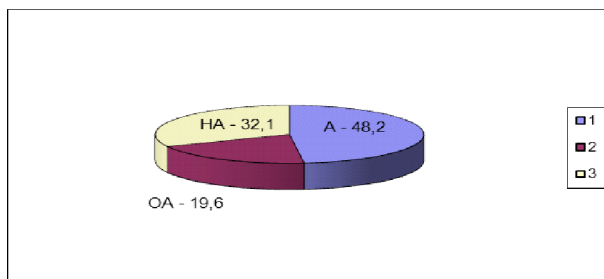
Исследование совладающего поведения первоклассников позволило выявить характер преобладающих копинг-стратегий (рис. 2).

Среди стратегий совладающего поведения детей наиболее популярными по использованию оказались следующие: «играю во что-нибудь» (49%); «прошу прощения или говорю правду» (30,8%); «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде» (28,8%); «смотрю телевизор, слушаю музыку» (27,3%); «стараясь забыть» (25%); «стараясь расслабиться, оставаться спокойным» (25%). Самыми редкими по использованию оказались такие стратегии преодоления, как «сплю» (0,7%); «схожу с ума» (2%); «молюсь» (2%); «говорю сам с собой» (2%); «кусая ногти» (2,7%).

Анализ типов реакций родителей на фрустрацию показал, что для большинства испытуемых характерна экстрапунитивная направленность (37,5%), связанная со склонностью обвинять внешние обстоятельства и людей в трудных ситуациях, подчеркивая степень фрустрирующей ситуации и осуждая ее внешние причины.

Изучение особенностей совладающего поведения родителей показало, что для более трети испытуемых (36,3%) характерно адаптивное поведение, направленное на решение задач и имеющие такие особенности, как сосредоточение на проблеме и возможностях ее решения, анализ проблемной ситуации и аналогичных проблем, с которыми родитель сталкивался ранее, определение курса действий в сложившихся условиях и т.д. Такой механизм совладания рассматривается как продуктивный, поскольку он связан с оценкой ситуации и оценкой себя в ситуации, в основе которых лежит изменение отношения к проблеме, позитивное истолкование происходящего.

Совладающее поведение, ориентированное на эмоции, характерное для 21,2% родителей, связано с обвинением себя в нерешительности, погружением в боль и страдания, переживанием своей беспомощности, испытанием нервного напряжения и эмоционального шока, сосредоточением на своих общих недостатках. Данная форма поведения является пассивной, связанной с отказом от преодоления трудностей, с умышленной недооценкой неприятностей, а также подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, переживанием злости, возложением вины на себя и других [7].



А – адаптивные; ОА – относительно адаптивные; НА – неадаптивные копинг-стратегии

Рис. 2. Соотношение копинг-стратегий первоклассников

Копинг-стратегии, направленные на избегание, преобладают у 24% родителей и имеют такие характеристики, как уход в мечты, стремление быть на людях (общение с близкими людьми, походы на вечеринки, прогулки и др.), отдаление от ситуации и т.п. То есть, такое поведение предполагает избегание испытываемыми мыслями о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляцию, либо передачу ответственности по разрешению трудностей другим лицам.

Совладающий механизм, направленный на отвлечение (18,5%), характеризуется поведением, связанным с временным отходом от решения проблемы посредством других занятий (походом по магазинам, покупкой новых вещей, принятием вкусной еды, сном, просмотром кинофильмов и др.).

Анализ родительских сочинений также позволил выделить наиболее часто встречающиеся стратегии поведения в ситуации адаптации ребенка к школе, среди которых: «занимаемся с ребенком дома»; «стараясь найти книги, методики по улучшению адаптации ребенка»; «обращаюсь к тем людям, которые обладают опытом решения данной проблемы»; «советуюсь с другими родителями»; «консультируюсь со специалистами». То есть, преимущественно стратегии родителей связаны с желанием и намерением помочь ребенку развиваться и лучше адаптироваться к школе и условиям школьной жизни.

Таким образом, период школьной адаптации связан с возникновением у первоклассников и родителей трудных ситуаций, затрагивающих сферы учебной деятельности, взаимоотношений с учителями и сверстниками, детско-родительских отношений и требующих адаптивных способов совладания [9]. Значительное число детей и родителей, справляясь с жизненными трудностями, предпочитает использование неадаптивных способов совладания, что ведет к возникновению психической напряженности, препятствиям в усвоении знаний, нарушениям характера детско-родительских отношений, появлению отклонений в поведении и т.д. [10, 11]. В этой связи важен учет особенностей совладания первоклассников и родителей с трудными ситуациями как фактора успешного вхождения ребенка в школьную среду.

Библиографический список

1. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 2001.
2. Максимова, М.В. Психологические условия школьной адаптации (1-3 классы). – М., 1994.
3. Муздыбаев, К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – № 2. – Т. 1.
4. Данилова, Е.Е. Методика изучения фрустрационных реакций у детей // Иностранная психология. – 1996. – № 6.
5. Сатир, В. Психотерапия семьи. – М., 2000.
6. Сапоровская, М.В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как фактор школьной адаптации первоклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Костром, 2002.
7. Грановская, Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб., 1999.
8. Крюкова, Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтык. – СПб., 2005.
9. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М., 2007.
10. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб., 2003.
11. Lazarus, R.S. Stress, Appraisal and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – N.Y., 2003.

Bibliography

1. Ovcharova, R.V. Prakticheskaya psikhologiya v nachal'noy shkole. – M., 2001.
2. Maksimova, M.V. Psikhologicheskie usloviya shkol'noy adaptatsii (1-3 klassih). – M., 1994.
3. Muzdyibaev, K. Strategii sovladaniya s zhiznennimi trudnostyami. Teoreticheskiy analiz // Zhurnal sociologii i social'noy antropologii. – 1998. – № 2. – Т. 1.
4. Danilova, E.E. Metodika izucheniya frustratsionnykh reaktsiy u detey // Inostrannaya psikhologiya. – 1996. – № 6.
5. Satir, V. Psikhoterapiya semji. – M., 2000.

6. Saporovskaya, M.V. Detsko-roditel'skie otnosheniya i sovladayuthee (koping) povedenie roditel'ey kak faktor shkol'noy adaptatsii pervoklassnikov: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – Kostrom, 2002.
7. Granovskaya, R.M. Zhitel'nost': psikhologicheskie mekhanizmy / R.M. Granovskaya, I.M. Nikol'skaya. – SPb., 1999.
8. Kryukova, T.L. Psikhologiya sem'i: zhiznennye trudnosti i sovladanie s nimi / T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya, E.V. Kuftak. – SPb., 2005.
9. Venger, A.L. Psikhologicheskoe obsledovanie mladshikh shkol'nikov / A.L. Venger, G.A. Cukerman. – M., 2007.
10. Ehydmiller, E.H. Semeynyy diagnoz i semeynaya psikhoterapiya / E.H. Ehydmiller, I.V. Dobryakov, I.M. Nikol'skaya. – SPb., 2003.
11. Lazarus, R.S. Stress, Appraisal and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – N.Y., 2003.

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 159.9

Gusev A.V. MANIFESTATIONS OF STRESS AND PERSONALITY CHARACTERISTICS STUDENTS. The article investigates the stress and coping resources of the individual students during the state examination tests students' future psychologists. Displaying self-confidence of personality and cognitive features of students.

Key words: stress, coping resources, personal characteristics, student.

А.В. Гусев, аспирант каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, E-mail: gusev-net@yandex.ru

ПРОЯВЛЕНИЕ СТРЕССА И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена исследованию стресса и копинг-ресурсов личности студентов в период государственных экзаменационных испытаний у студентов будущих психологов. Показана самооценка личностных и когнитивных особенностей студентов.

Ключевые слова: стресс, копинг-ресурсы, личностные особенности, студенты.

Проблема копинг-поведения личности является одной из актуальных исследований в современной психологии. Способность справляться со стрессом, управлять своим поведением в стрессовых ситуациях является личностью будущего специалиста. Теория копинг-поведения отводит важную роль механизмам преодоления стресса, которые определяют развитие различных форм поведения, приводящих к адаптации или дезадаптации личности. В результате теоретических и экспериментальных исследований было показано, что для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии (копинг-стратегии) на основе имеющегося у него личностного и профессионального опыта и психологических резервов (личностные копинг-ресурсы) [1].

С позиции личностного подхода преодоление стресса определяется как изменчивая особенность личности, влияющая на поведение в широком спектре стрессовых ситуаций. Личностный подход к изучению копинг-поведения представлен в работах отечественных и зарубежных исследователей (А.Я. Анцупов, А.А. Бодалёв, Л.Г. Дикая, А.В. Махнач, Л.А. Китаев-Смык, А.А. Реан и др.). Однако существует различные подходы к копинг-поведению и копинг-ресурсам личности, в том числе как будущих профессионально важных качеств у студентов будущих специалистов [2].

Экспериментальная работа проводилась в ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (ННГАСУ) г. Нижнего Новгорода.

На этапе проведения экспериментальной части исследования в качестве испытуемых были привлечены студенты будущего психологи Гуманитарно-художественного факультета, направления подготовки бакалавриат. Выборка состоит из 74 человек (20 юношей, 54 девушек). В исследовании мы предположили о наличии взаимосвязи проявлений стресса и копинг-стратегий с личностными особенностями у студентов. Нами изучались выраженность стресса и копинг-ресурсов личности в период государственных экзаменационных испытаний у студентов (4 курс) с помощью методики «Ситуативная оценка стресса». Провели анализ различий между юношами и девушками. Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из представленных данных в таблице 1, студенты в большинстве своем описывают свои состояния как стрессовые. Баллы по большинству показателей стресса положительные, что говорит о наличии состояний дискомфорта, напряжения, утомления и неопределенности. Выраженность деструктивных состояний не высокая и не превышает выраженности копинг-ресурсов, это говорит о том, что студенты успешно справляются со стресс вызывающими ситуациями.

Таблица 1

Проявление стресса и копинг-ресурсов личности у студентов

Показатель	Юноши, n = 20		Женщины, n = 54		Уровень статистической значимости
	Среднее	Ст. отклонение	Среднее	Ст. отклонение	
Дискомфорт	<u>5,5</u>	10,67	<u>0,87</u>	7,939	<u>0,047</u>
Напряжение	4,45	8,941	2,315	8,31	0,339
Торможение (Утомление)	1,15	8,839	0,111	6,532	0,584
Фрустрация (Неопределенность)	<u>1,85</u>	6,218	<u>-1,19</u>	5,491	<u>0,045</u>
Общая выраженность стрессорной ситуации	12,95	27,79	2,13	21,92	0,084
Оптимизм	6,05	14,88	11,33	10,82	0,097
Активность	12,4	11,44	11,37	11,72	0,737
Уравновешенность	13,1	11,21	8,537	13,61	0,185
Рациональность	15,85	8,418	15,17	10,25	0,791
Общая выраженность копинг-ресурсов	48,25	31,77	46,39	35,83	0,839

Таблица 2

Личностные особенности студентов изучаемой группы

Показатель	Юноши, n = 20		Женщины, n = 54		Уровень статистической значимости
	Среднее	Ст. Отклонение	Среднее	Ст. Отклонение	
Активность	18,79	4,211	20,15	3,382	0,163
Оптимизм	18,84	3,548	20,21	2,871	0,1
Ригидность	8,95	4,174	7,608	3,347	0,161
Импульсивность	7,25	2,552	8,059	2,915	0,281
Оптимизм	28,2	3,172	28,85	3,91	0,509
Робость, стеснительность	7.05	3,845	4.453	3,693	0.01

Таблица 3

Проявление стилей мышления у студентов

Показатель	Юноши, n = 20		Женщины, n = 54		Уровень статистической значимости
	Среднее	Ст. отклонение	Среднее	Ст. отклонение	
Предметное мышление	5.316	2,562	6.528	2,198	0.052
Символическое мышление	6,474	2,48	6,245	2,328	0,719
Знаковое мышление	9,316	2,626	10,26	2,969	0,223
Образное мышление	10,05	3,24	10,09	2,452	0,954
Креативность	9.316	1,797	8.264	2,297	0.075

Студенты отмечают выраженность основных копинг-ресурсов: положительный эмоциональный настрой (оптимизм), общая активность, уравновешенность (способность к саморегуляции), рациональность (умение принимать логически обоснованные решения). Баллы относительно высокие, что указывает на эффективное совладание со стрессом студентов изучаемой группы.

Стрессовые состояния дискомфорта и ощущения неопределенности у юношей выражены достоверно сильнее, чем у девушек.

Девушки в этом отношении более спокойно себя чувствуют, стрессорные состояния у них в целом меньше выражены. Вероятно, это специфика только данной группы, данные различия между полами не носят универсального характера. Косвенно об этом свидетельствуют данные по личностным особенностям студентов изучаемой группы, представленные в таблице 2.

Данные таблицы 2 демонстрируют робость и стеснительность у юношей изучаемой группы, хотя это соответствует нормальным значениям, тем не менее, достоверно выше данные показатели у девушек. По другим характеристикам различий не наблюдается. Показатели эмоциональной сферы личности, общей активности, ригидности и импульсивности находятся в пределах статистической нормы и выражены в средней степени.

В таблице 3 представлены данные по проявлению у респондентов изучаемой группы стилей мышления. Диагностика проводилась с использованием методики «Типы мышления и уровень креативности».

Мы предполагаем, каким образом на когнитивно-индивидуальном студенты могут управлять и преобразовывать информацию о стрессе. Нами исследовались 4 базовых типа мышления, каждый из которых обладает специфическими характеристиками:

1. Предметное мышление. Неразрывно связано с предметом в пространстве и времени. Преобразование информации осуществляется с помощью предметных действий. Этим типом мышления обладают люди с практическим складом ума.

2. Образное мышление. Отделено от предмета в пространстве и времени. Преобразование информации осуществляется с помощью действий с образами. Результатом является мысль, воплощенная в новом образе. Этим мышлением обладают люди с художественным складом ума.

3. Знаковое мышление. Преобразование информации осуществляется с помощью умозаключений. Знаки объединяются в более крупные единицы по правилам единой грамматики. Результатом является мысль в форме понятия или высказывания, фиксирующего существенные отношения между обозначаемыми предметами. Этим мышлением обладают люди с гуманитарным складом ума.

4. Символическое мышление. Преобразование информации осуществляется с помощью правил вывода (в частности, алгебраических правил или арифметических знаков и операций). Этим мышлением обладают люди с математическим складом ума.

Независимо от типа мышления человек может характеризоваться определенным уровнем креативности (творческих способностей), то есть продолжать деятельность, преобразовывая её.

Как видно из таблицы 3, у студентов изучаемой группы, основные типы мышления сбалансированы, что соответствует норме. Как у юношей, так и у девушек в большей степени выражены образное и знаковое (семантическое, смысловое) мышление и в меньшей степени предметное (практическое) и символическое (математическое) типы мышления. Вероятно это связано с профессиональной направленностью студентов. Креативность оказалась на среднем уровне.

У юношей, в отличие от девушек немного ниже предметное мышление и чуть выше креативность. Различия на уровне тенденции, не являются статистически достоверными, но при проведении более углубленных исследований, они могут оказаться таковыми. Для более точного вывода необходимо повторное исследование с более жесткими условиями эквивалентности групп. В целом характеристики мышления студентов не отличаются от возрастной нормы.

В дальнейшем проявления стрессовых состояний и копинг-ресурсов личности у данной группы студентов с выраженностью стилей мышления и креативности достоверных связей не обнаружено, стили мышления практически не связаны с ощущениями стресса и выраженностью копинг-ресурсов. Гипотеза исследования о взаимосвязи проявлений стресса и копинг-стратегий с личностными особенностями студентов нашла свое подтверждение.

Библиографический список

1. Саврасова, Л.А. Психолого-акмеологические особенности копинг-поведения руководителей с различным уровнем успешности деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012.
2. Поцепина, И.Ю. Исследование профессионально важных качеств у будущих психологов МЧС России / И.Ю. Поцепина, С.Н. Сорокумова // Инициативы 21 века. – 2013. – № 3.
3. Гусев, А.В. Влияние стресса на студентов в период государственных экзаменационных испытаний // Инициативы 21 века. – 2013. – № 3.

Bibliography

1. Savrasova, L.A. Psikhologo-akmeologicheskie osobennosti koping-povedeniya rukovoditeley s razlichnym urovnem uspekhov deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – M., 2012.
2. Pospelina, I.Yu. Issledovanie professional'no vazhnykh kachestv u budutshikh psikhologov MChS Rossii / I.Yu. Pospelina, S.N. Sorokoumova // *Initsiativ 21 veka*. – 2013. – № 3.
3. Gusev, A.V. Vliyaniye stressa na studentov v period gosudarstvennykh ehkzamenatsionnykh ispihtaniy // *Initsiativ 21 veka*. – 2013. – № 3.

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 159.97+376.4

Efimova N.Yu. RESEARCH FACILITIES OPEN AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PUPILS WITH DISABILITIES.

A prerequisite for successful social adaptation of adolescents with HIA is his ability to establish productive relationships with people around them. The article investigates the plants open aggressive behavior of mentally retarded high school students using the «Hand-test» as well as the possibility of using the traditional method in the study mezhl.

Key words: interpersonal relationships, violent behavior, adaptive mechanisms, students with mental retardation.

Н.Ю. Ефимова, ст. преп. каф. общей и специальной психологии Института детства ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: efimova-nina@inbox.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УСТАНОВОК ОТКРЫТОГО АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Необходимым условием успешной социальной адаптации подростков с ОВЗ является умение налаживать продуктивные взаимоотношения с окружающими их людьми. Статья посвящена исследованию установок открытого агрессивного поведения умственно отсталых старшеклассников при помощи «Hand-теста», а также возможности применения традиционной методики для изучения их межличностных отношений.

Ключевые слова: межличностные отношения, агрессивное поведение, адаптивные механизмы, школьники с умственной отсталостью.

В рамках изучения вопросов толерантности учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости исследованием затронуты проблемы агрессивности как компонента, свидетельствующего о наличии или отсутствии её противоположности – интолерантности.

Для исследования открытого агрессивного поведения в 1962 году немецким психологом Э. Вагнером был предложен тест «Рука». Вместе с ним в разработку методики тестирования и её популяризацию большой вклад внесли З. Пиотровский и Б. Брайклин. В России тест «Рука» используется в виде адаптированного варианта Т.Н. Курбатовой.

Выбор руки для воспроизведения ассоциативного ряда неслучаен, именно активные функции руки связаны с развитием некоторых отделов головного мозга. В течение всей жизни с её помощью мы осваиваем окружающее нас пространство. Рука – это тот активный орган, который помогает нам в любом деле, будь то тяжёлая физическая работа или беззаботный разговор с товарищем. Рука постоянно вовлечена во внешнюю активность. Её действия настолько автоматизированы, что мы не обращаем внимания на постоянство их характера. Поэтому тест «Рука» позволяет исследователю выявить эти личностные тенденции, годами впечатанные в движения кисти. Тест разработан автором для выявления открытого агрессивного поведения.

Э. Вагнер положил в основу теста методический прием, предлагающий испытуемым лишь нейтральную опору, на которую они должны наложить своё представление о действии. Тест позволяет респондентам в процессе интерпретации элемента действия, самостоятельно выбрать вид активности, которая в свою очередь будет определяться психоэмоциональным состоянием испытуемых и их мотивационными особенностями.

Цель нашего исследования находится в плоскости межличностных отношений подростков. В нём принимала участие группа из 9 школьников в возрасте от 14 до 17 лет. Все учащиеся имеют отклонения в развитии – лёгкую умственную отсталость. Выбор теста «Рука» не случаен, вербальные нарушения учащихся могут снижать валидность других тестов-опросников и анкет, сложность формулировок вопросов которых исключает глубину их понимания школьниками. «Hand-тест» – это более доступная информационная форма для восприятия детьми с интеллектуальными нарушениями, язык жестов в отличие от языка слов им более понятен и знаком.

Перед проведением теста исследователю необходимо активизировать воображение и мышление испытуемых, предложить им представить человека, владеющего этой рукой и прокомментировать его действия. При анализе результатов можно увидеть, какие тенденции учащиеся приписывают окружающим, и оценить актуальное отношение к ним испытуемых. Как любая проективная методика «Hand-тест» предполагает, что в ответах испытуемых будут отражены значимые и достаточно устойчивые свойства их личности.

Авторами теста были предложены следующие оценочные категории.

- **Агрессия.** Рука, угрожающая окружающим.
- **Директивность.** Рука воспринимается как доминирующая, руководящая.
- **Аффектация** (эмоциональность). Рука предлагает дружбу или помощь.
- **Коммуникация.** Выявляется информация, требующая обратной связи.
- **Зависимость.** Рука, ищущая помощи или подчиняющаяся другим.
- **Страх.** Страх перед агрессией других людей или собственной агрессией.
- **Экспозиционизм** (демонстративность). Участие в деятельности, связанной с развлечениями, самовыражением, демонстративностью.
- **Увечность.** Рука воспринимается как больная, искалеченная.
- **Описание.** Физическое описание руки.
- **Напряжение.** Рука затрачивает энергию, но ничего не достигает.
- **Активные безличные ответы.** Рука совершает действие, выполнение которого не требует присутствия другого лица.
- **Пассивные безличные ответы.** Рука совершает пассивные действия, не требующие присутствия другого лица.
- **Галлюцинации.** Ответы невероятного, необычного, и вместе с тем страшного и пугающего содержания.
- **Отказ от ответа.** Человек не может дать ответ на карточку [1].

Тестирование проводится индивидуально, значение имеют: скорость, качество и количество ответов. После обработки результатов в соответствии с методикой в первую строку таблицы 1

Таблица 1

Общее количество ответов, количество ответов по категориям

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Общее кол.	Ср. балл
Персонал. сумма баллов	35	27	30	34	30	29	28	30	26	269	30
Агрессия	2/6%	2/7%	4/13%	2/6%	2/7%	1/3%	1/3%	2/7%	5/19%	21/8%	2,3
Директивность	4/11%	3/11%	4/13%	4/12%	1/3%	0	0	3/10%	0	19/7%	2,1
Страх	1/3%	0	1/3%	0	0	0	1/4%	0	0	3/1%	0,33
Аффектация	1/3%	2/7%	2/7%	0	0	0	2/7%	1/3%	2/8%	10/4%	1,1
Коммуникация	3/9%	8/30%	6/20%	3/9%	12/40%	2/7%	11/39%	8/27%	5/19%	58/22%	6,44
Зависимость	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Экзгибиционизм	1	2	0	5	3	4	2	1	1	19	2,1
Увечность	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Описание	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0,11
Напряжение	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Активная безличность	21	6	8	16	6	20	1	11	10	109	12,1
Пассивная безличность	2	4	5	4	6	2	0	2	3	28	3,1
Галлюцинации	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Отказ от ответа	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0,11

Таблица 2

Процентное соотношение доли каждой категории

	Кол-во ответов	%
Общее количество баллов	269	100%
Агрессия	21	8%
Директивность	19	7%
Страх	3	1%
Аффектация	10	4%
Коммуникация	58	22%
Зависимость	0	0%
Экзгибиционизм	19	7%
Увечность	0	0%
Описание	1	0%
Напряжение	0	0%
Активная безличность	109	40%
Пассивная безличность	28	10%
Галлюцинации	0	0%
Отказ от ответа	1	0,4%

Таблица 3

Сравнительный анализ категорий «Агрессия» и «Директивность»

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Общее кол.	Ср. балл
Агрессия	2/6%	2/7%	4/13%	2/6%	2/7%	1/3%	1/3%	2/7%	5/19%	21/8%	2,3
Директивность	4/11%	3/11%	4/13%	4/12%	1/3%	0	0	3/10%	0	19/7%	2,1

вносим суммарное количество ответов каждого респондента и далее разбиваем все показатели на категории.

При оценке персональных баллов значение имеет общее количество ответов, высказанных респондентом. Этот показатель отражает энергетический потенциал, свидетельствует о тенденции к действию. Количество ответов менее 15 свидетельствует о низкой психологической активности обследуемого, 15-25 ответов – средний диапазон, 26-40 ответов – высокая психологическая активность, более 40 ответов – гиперактивность [2].

Все девять респондентов набрали количество баллов от 26 до 35, что соответствует высокому уровню психологической активности. Участники № 4,6,7 (30%) несмотря на то, что количество ответов большое, испытывали выраженные затруднения

при их обдумывании (напряжение, тревога, искали помощи) и затратили много времени (до 15 минут), поэтому их можно отнести к высокому уровню лишь условно.

Процентное отношение категорий, представленных в таблице 2, к общему числу ответов также говорит о свойствах личности и указывает, какая из тенденций занимает лидирующую позицию.

Чем выше процент ответов определенной категории, тем выше вероятность ее проявления в поведении, тем легче активизируется данная тенденция [2].

Рассмотрим некоторые компоненты, необходимые для исследования уровня агрессивности, относительно каждого испытуемого. Самыми показательными в исследовании агрессив-

ности будут «Агрессия» и «Директивность», представленные в таблице 3.

В большинстве случаев показатели «Агрессии» у всех учащихся находятся на уровне от 3% до 7% – это низкий показатель относительно других категорий. Исключение составляют двое испытуемых – № 3 показывает 13% и №9 – 19%. Их показатели относительно доли в контексте общей суммы баллов будут считаться высоким.

В категории «Директивность» показатели в трёх случаях находятся на нулевой отметке, в остальных – в диапазоне 3%-13%.

Одна из наиболее интересных находок «Hand-теста» состоит в том, что главной детерминантой открытого агрессивного поведения является недоразвитие установок социального сотрудничества, а не наличие развитых агрессивных тенденций. Следовательно, важно не просто оценить, сколько у человека ответов «Агрессия» и «Директивность», а что этому противостоит.

Таковыми показателями будут ответы в категориях «Аффектация», «Коммуникация» и «Зависимость», отражающие тенденции, связанные с социальной кооперацией. Такой тип ответов предполагает, что рука нуждается в других людях, как другие люди нуждаются во владельце руки. Эти ответы направлены на приспособление к социальному окружению и активно уменьшают вероятность открытого агрессивного поведения [2].

Проведённым исследованием выявлены значительные суммарные показатели категорий «Коммуникация» и «Аффектация» (5 и 6 строки таблицы 4), которые в большинстве случаев компенсируют показатели агрессии и говорят о высокой социальной активности испытуемых, их умении взаимодействовать, иметь собственное мнение, добиваться цели, в структуре личности они служат предпосылками к кооперации.

«Коммуникация» в большей степени, чем другие позиции, представляет интерес в исследовании агрессивности. Испытуемые все без исключения показали определённый уровень коммуникативной заинтересованности. И низкий, и высокий показатели свидетельствуют о положительной тенденции, практически полностью исключая открытое агрессивное поведение. В данном сочетании «агрессивность» учащихся является средством взаимодействия (адаптивности), повышающим их психологическую активность.

Персональные показатели шести исследуемых (66%) по категории «Аффектация» (от 3% до 8%) отражают уровень социальной активности, желание сотрудничать с другими людьми, свидетельствуют о повышенной эмоциональности и эмпатичности. Трое испытуемых (33%) имеют нулевые показатели аффектации, что говорит о скудности эмоциональной деятельности, недостатке искренних эмоциональных отношений с окружающими и отсутствии желания поддерживать именно эмоциональный кон-

такт. При этом двое из них имеют достаточный уровень коммуникации, а третий очень высокий – 40%. Такое несоответствие между «Коммуникацией» и «Аффектацией» может говорить об определённом формализме во взаимоотношениях с окружающими, отсутствии «здоровой» пристрастности. Для учащихся с умственной отсталостью такой перекокс может быть вызван слабо развитой эмоциональной сферой, недифференцированностью эмоций. У школьников имеется острое желание общения, но инструмента для его полной реализации недостаточно.

В категории «Зависимость» все показатели нулевые. Отсутствие баллов по данной позиции может быть связано с недостаточно развитым чувством социальной ответственности, что вполне вписывается в общую характеристику умственно отсталого учащегося.

Предположение об отсутствии открытого агрессивного поведения у респондентов можно проверить путем математического сравнения представленных тенденций, рассчитать по формуле:

$$I (\text{агрессивность}) = (Агр.+Дир.) - (Аффект.+Ком.+Завис.)$$

Первый член формулы включает в себя агрессивные характеристики, второй – тенденции, которые тормозят агрессивное поведение, т.е. характеризуют стремление к кооперации. Их разница представлена в таблице 5.

Из данных видно, что в большинстве случаев второй компонент больше первого, т.е. «адаптивные» ответы превосходят «агрессивные». В итоге средний показатель (-3,2) подтверждает это превосходство в пользу адаптивного компонента.

Исключением являются респонденты №1, № 4, где ответов на позитивное взаимодействие меньше (на 1 и 2), чем установок на агрессию.

Таким же способом рассчитаем общий групповой показатель открытой агрессии:

$$I = (21+19) - (10+58+0) = -28$$

Арифметическим путём мы ещё раз убедились, что в остатке – значительные тенденции к кооперации.

Если $I < -1$, то вероятность проявления агрессии существует, но только в особо значимых ситуациях. В данном случае $I = -28$, согласно Э. Вагнеру, чем меньше величина $|I|$, тем меньше вероятность открытой агрессии даже в особо значимых случаях [2]. Поэтому наше исследование доказывает, что вероятность открытой агрессивности сводится к нулю.

При подсчёте I (в норме) должны участвовать в среднем 50% ответов, в нашем случае формула аккумулировала 98% ответов. Это означает, что остальные семь категорий могут разделить между собой только оставшиеся 2%, т.е. некоторые строки теста всё-таки останутся пустыми. Такая разбалансировка ответов говорит о деформированном развитии личности испытуемого, в то время как психическая жизнь здорового человека

Таблица 4

Сравнительный анализ показателей агрессивности и адаптивности

№ испытуемого	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Общее кол.
Агрессия	2/ 6%	2/ 7%	4/ 13%	2/ 6%	2/ 7%	1/ 3%	1/ 3%	2/ 7%	5/ 19%	21/ 8%
Директивность	4/ 11%	3/ 11%	4/ 13%	4/ 12%	1/ 3%	0	0	3/ 10%	0	19/ 7%
Сум. пок-ль агрессивности	17%	19%	27%	18%	10%	3%	3%	17%	19%	15%
Сум. пок-ль адаптивности	11%	37%	27%	9%	40%	7%	46%	30%	27%	26%
Аффектация	1/ 3%	2/ 7%	2/ 7%	0	0	0	2/ 7%	1/ 3%	2/ 8%	10/ 4%
Коммуникация	3/ 9%	8 / 30%	6 / 20%	3 / 9%	12 / 40%	2 / 7%	11 / 39%	8 / 27%	5 / 19%	58 / 22%
Зависимость	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Таблица 5

Разница агрессивных и адаптивных показателей

Формула \ №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Ср.показ
Агрес.—адапт.	6-5	5-10	8-9	6-4	5-10	1-2	1-14	5-10	5-7	
I	1	-5	-1	2	-5	-2	-13	-5	-2	-3,2

является сложной и должна включать все представленные категории (кроме «Галлюцинаций» и «Нет ответа»). Если каких-то из предложенных категорий нет, то можно говорить о бедности внутреннего мира респондента, о недостаточном разнообразии его психической деятельности.

Библиографический список

1. Соколова, Е.В. Предупреждение и коррекция поведенческих расстройств у детей / Е.В. Соколова, К.Ю. Гуляева. – Новосибирск, 2003.
2. Материал Psylab.info энциклопедии психодиагностики [Э/р]. – Р/д: http://psylab.info/Тест_руки

Bibliography

1. Sokolova, E.V. Preduprezhdenie i korrekciya povedencheskikh rasstroystv u detej / E.V. Sokolova, K.Yu. Gulyaeva. – Novosibirsk, 2003.
2. Material Psylab.info ehnciklopedii psikhodiagnostiki [Eh/r]. – R/d: http://psylab.info/Test_ruki

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 159.964

Perevozkina J.M., Perevozkin S.B., Dmitryeva N.V. ARCHETYPES OF THE MODERN WOMAN. The work describes the transformation of the values of the modern woman, based on the archetypes as the matrix of the picture of the world, social roles, interpersonal relations. Are the classification of archetypes in different theoretical concepts. Considered the Archetypes of the modern woman in relation to the ancient archetypes based on the myths and fairy tales.

Key words: archetypes, worldview, social roles, mythological subjects, fairy tales.

Ю.М. Перевозкина, канд. психол. наук, ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: per@brk.ru;

С.Б. Перевозкин, канд. психол. наук, НОУ ВПО НГИ, г. Новосибирск, E-mail: per@brk.ru;

Н.В. Дмитриева, д-р, психол. наук, СПб ГАОУ ВПО «СПбГИПСР», г. Санкт-Петербург, E-mail: dnv2@mail.ru

АРХЕТИПЫ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ

В работе описаны трансформации ценностных ориентиров современной женщины, в основу которых положены архетипы как матрицы картины мира, социальных ролей, межличностных отношений субъекта. Приведены классификации архетипов в разных теоретических концепциях. Рассмотрены архетипы современной женщины в сопоставлении с архетипами древности по материалам мифов и сказок.

Ключевые слова: архетипы, картина мира, социальные роли, мифологические сюжеты, сказки.

Актуальность изучения архетипов на сегодняшний день обусловлена социально-экономическими и демографическими изменениями в обществе. Возникшие в обществе новые экономические условия побуждают современную женщину к активному освоению экономического пространства. Она наравне с мужчиной включается в деятельность требующую от нее энергичности, упорства, эффективного решения проблем, взятию на себя полномочий власти и т.д. Рыночная экономика дала возможность женщине конкурировать с мужчиной. Такое изменение социального статуса женщины не может не сказаться на семейных интересах. В настоящее время отмечается снижение престижа и ценности семьи и материнства, демографические проблемы, связанные с падением рождаемости, проблема девичьего материнства и проч. С другой стороны можно наблюдать женщин, которые успешно совмещают и карьеру и семью. Современные женщины демонстрируют сочетание разных образцов поведения: независимость, целеустремленность, способность отстаивать свое мнение и нежность, эмоциональность, широта кругозора. Такое положение изменяет традиционные представления о мужественности и женственности. Происходит трансформация ценностных ориентиров современной женщины, в основе которых лежат архетипы – первообразы, включающие в себя матрицы картины мира, социальных ролей, межличностных отношений субъекта.

Архетипы, впервые в рамках психологии были описаны К.Г. Юнгом [1], и в его понимании содержат коллективные представления о феноменах внешнего и внутреннего психического мира, отражающие бесчисленные переживания одного и того же типа. Не давая четкого определения архетипа, автор, выделил наиболее важные архетипы: связанные с процессом индивидуации: Великая Мать и Великий Отец, архетип Духа или Мудрого Старца, архетип Божественного Ребенка, архетип Трикстера и т.д. – архетипы коллективного бессознательного; Эго, архетип Персоны, архетип Тени, архетип Самости, архетипы Анимы (женская часть души) и Анимуса (мужская часть души) – архетипы

личного бессознательного. Однако сам автор не оставил точной типологии архетипов, говоря о том, что их количество не определено и может быть достаточно большим.

В этой связи, последователи К.Г. Юнга в различных интерпретациях пытались классифицировать архетипы, основываясь на своих теоретических позициях. Дж. Кемпбелл [2] активно изучает архетип Героя, исследуя специфику его проявления в мифах и сказках. Автор рассматривает жизнь героя как определенную модель индивидуации, приводя аналогию в качестве погружения в глубины бессознательного в поисках новых ценностей или обретения принцессы-анимы и принесения добытых ценностей в реальный мир.

J. Beebe [3] предлагает типологическую модель восьми архетипов, связывая их с четырьмя функциями (мышление, интуиция, ощущение и чувство), а также с двумя основными установками – экстраверсия/интроверсия. В результате J. Beebe выделил восемь архетипов: четыре архетипа индивидуальности – Герой/Героиня для передней функции (сознательная доминирующая), Отец/Мать для второй функции или «вспомогательной» функции, Младенец/Девственница для третьей функции, Анимус/Анима для подчиненной функции (бессознательная); четыре теневых архетипа, противоположных индивидуальности (с такими же функциями, но с противоположным отношением) – Оппозиционная личность (Персона) противоположна Герою/Героине, Старик/Ведьма противоположны архетипу Отец/Мать, Трикстер – Младенец/Девственнице и Демоническая Индивидуальность (Тень) – Анимусу/Аниме.

Еще одну оригинальную типологическую модель архетипов, активно использующуюся в маркетинге, выдвигают К. Пирсон и М. Марк [4]. Авторы в четырех квадрантах, расположенных на пересечении двух мотивационных осей – Стабильность /Масстерство и Принадлежность/Независимость четыре группы архетипов, являющиеся, по мнению авторов, наиболее важными для выполнения четырех базовых человеческих потребностей (таблица 1).

Таблица 1

Соотношение функций и видов архетипов

Мотивационные оси	Виды архетипов
Независимость, реализация	Искатель, Простодушный, Мудрец
Риск, мастерство	Герой, Бунтарь, Маг
Принадлежность, удовольствие	Славный малый, Любовник, Шут
Стабильность, контроль	Заботливый, Творец, Правитель

Схожая с классификацией К. Пирсон и М. Марк типология архетипов основанная на материале русских сказок, предлагаемая А.В. Чернышевым [5; 6]. Автор в результате многомерного контент-анализа 145 русских сказок выявил 12 сказочных персонажей, соответствующих архетипам древности: Мать (Мачеха), Левша, Царь, Богатырь, Кощей, Золотая рыбка, Солдат, Василиса Прекрасная, Черт, Дурак, Иван-Царевич, Баба-яга. Выделенные автором сказочные персонажи, были размещены автором в поле с двумя координатами (аналогичными координатам К. Пирсон и М. Марк): ось мотиваций (Стабильность и контроль, Риск и мастерство, Принадлежность и обладание, Независимость и самореализация) и ось стадий (Подготовка: Архетипы семьи, Путь: Архетипы превращений и изменений, Возвращение: Архетипы королевского двора).

Авторами настоящей работы [7] были обозначены 10 ведущих архетипов коллективного бессознательного: Великая Мать, Великий Отец, Мудрая Старуха, Мудрый Старец, Предвечная Дева, Герой, Ведьма, Враг, Божественный Ребенок, Трикстер и проведен их теоретический анализ, в результате которого все архетипы рассмотрены в двух осях: ось жизненная сфера и ось теневой/личностный аспект. Иначе говоря, для каждого архетипа были даны личностные и теневые характеристики отдельно для каждой из четырех сфер жизни человека: 1. Семья; 2. Интимная и сексуальная сфера; 3. Профессиональная сфера; 4. Сфера межличностных отношений, досуг. В итоге получилось 80 различных психологических характеристик, дающих возможность вербально описать особенности личности при доминировании того или иного архетипа и проявлению его аспектов в сознании и или бессознательном субъекта (см. [6]).

Также среди классификаций можно обозначить и сугубо гендерные типологии архетипов. Так С. Биркхойзер-Оэри [7] проводит тщательный анализ архетипического образа Великой Матери в сказках, рассматривая его на большом объеме сказочного материала и выделяя несколько типов:

- Добрая Мать, дающая изобилие и достаток, дарит жизнь и счастье, плодородную землю.
- Животворная Природа-Мать – воплощающая заботливое, ласковое и защищающее материнство, побуждает к трансформации и обновлению все живое.
- Исцеляющая Природа – Мать, главное ее свойство – сохранять и продлевать жизнь, имеющая прямое отношение к богине любви в смысле достижения целостности.
- Ужасная мать (ревнивая или злая мачеха, колдунья, баба-Яга) – архетипический образ матери, открыто демонстрирующий свои способности к разрушению, пожирающая своих детей.

Юнгианский психоаналитик Дж. Ш. Болен [8] рассматривает мужские и женские архетипы в контексте мифологии в основном греческой. Для мужских архетипов автор предлагает архетипы царя, врага, вестника, воина, любовника, ремесленника, танцора и т.д., а также подразделяет всех мужских богов на две большие группы: боги отцы и боги сыновья. Исследуя женские архетипы, она делает акцент на архетипе Мудрой Старухи, разделяя богинь по основанию мудрость: Метида – прикладная мудрость; София – духовная мудрость; Геката – интеллектуальная мудрость; Гестия – умиротворенная, зрелая мудрость. Кроме того, что Дж. Ш. Болен делит богинь по разным видам мудрости, она еще их подразделяет по архетипически социальным ролям: мать, дочь, жена, сестра, соперница, феминистка, стратег, любовница, творец и т.д. При этом автор отмечает их психологические проблемы и сильные стороны.

Таким образом, можно говорить, что классификация архетипов осуществляется авторами на: 1) материале мифов; 2) материале сказок; 3) современные социальные роли. В этой связи, можно предположить определенной преемственности от одной системе к другой, поскольку как было доказано в исследовании Ю.М. Перевозкиной [9] мифологическая картина мира лежит в массовом сознании народа, мифы же в свою очередь

реализуются в сказках. В рамках настоящей работы мы будем рассматривать архетипы современной женщины, сопоставляя их с архетипами древности по материалам мифов и сказок.

1. Архетип Любовницы. Данный архетип может реализовываться в виде актуализации сексуальности женщины. Сексуальность включает в себя, адекватную самопрезентацию женской сексуальности, принятие своего тела и его импульсов, понимание телесных ощущений, способность к выражению и переживанию чувств, способность к переживанию удовольствия, в т.ч. и от физических контактов, осознание и проявление собственных феминных и маскулинных качеств в отношениях с партнером и т.д. Это женщины, которые уделяют большое внимание собственному телу и обнаруживают стремление к совершенству в любовных отношениях. У них присутствует неутолимая жажда любви, которой они отдаются со всей страстью. Любовница – это соблазнительница, использующая отношения для собственной выгоды. Она способна наслаждаться собственной красотой и позволяет другим любоваться ею, при этом делает для этого все что может: ходит по магазинам в поисках красивой одежды, обуви, аксессуаров. Много времени посвящает уходу за телом – посещение салонов красоты, СПА процедуры и т.д. Такие девушки предпочитают найти богатого мужа для реализации своей программы по уходу за собой, который может быть значительно старше их. Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева [10] говорят об архетипе Проститутки, выражающемся в активизации антисоциальных мотиваций таких как готовности продавать себя, изменять своим убеждениям в угоду лицам или организациям с целью получения финансовой поддержки. Влияние архетипа может также выражаться в стремлении покупать лояльность, поддержку или молчание других людей для получения таким образом собственной выгоды. Описанные характеристики соответствуют архетипу Предвечной Девы (Ю.М. Перевозкина с соавторами [6]), похожи с описанием психологических характеристик греческой богини любви Афродите по Дж. Ш. Болен [8], которая способна наслаждаться удовольствием и красотой, и Персефоне – отличающейся чувствительностью, уходом в грезы. В наших исследованиях восприятия рекламы [11] было показано, что рекламные ролики женской бритвы «Венус», туалетной воды «Диор», «Гучи» и «Дики & Уайт», содержат с одной стороны женский образ искусительницы, а с другой – невинной девы. Данное позволило нам предположить, что в данных роликах могут быть задействованы архетипы Предвечной девы и ее теневой стороны – Ведьмы. В качестве сказочных персонажей можно обозначить сказочных принцесс, которые обнаруживают стремление к красоте, чувствительной и порою капризные, их целью является замужество. Проблемой в доминировании данного архетипа может выступать склонность этого типа женщин к легкомысленным поступкам и определенная неразборчивость в сексуальных связях.

2. Архетип Деловой женщины – рыночные условия открыли возможности для конкуренции женщин с мужчинами на профессиональном поприще и реализации их маскулинной потенции. Влечение к внешним атрибутам власти, должности, наградам, деньгам. Такие женщины стремятся к карьерному росту, при этом большое количество времени, уделяя работе в ущерб семье. Они часто могут не иметь семьи или семья состоит из одного ребенка, который оставлен на воспитание бабушке. На работе такие женщины проявляют свою эрудицию и ум, склонны к рациональности. В отношениях с мужчинами предпочитает доминировать, последнее слово оставляет за собой. Дж. Ш. Болен [8] описывает двух богинь с похожими психологическими особенностями: Артемиду – эмоционально дистанцирована, способна намечать цели и достигать их и Афина – эмоционально дистанцирована, стратег, ясно мыслит, хорошо решает практические задачи, склонна к организации союзов с мужчинами. В плее женских архетипов древности трудно найти архетип с подобными чертами, здесь скорее наблюдается смесь муж-

Таблица 2

Архетипы современной женщины

Современный архетип	Архетип	Сказочные Персонажи		Богини	Психологические характеристики	Проблемы
		Позитивный аспект	Негативный аспект			
Женщина Мать	Великая Мать	Родная мать, царица	Мачеха	Деметра	Забота о детях	Контроль, созависимость
Домохозяйка	Великая Старуха	Бабушка, старуха-прародительница	Баба-Яга	Гестия	Создание домашнего уюта	Сложности в социальном взаимодействии
Любовница	Предвечная Дева	Принцесса	Сестра героини, русалка	Афродита, Персефона	Способность к творчеству, наслаждению, красоте	Неразборчивость в связях, несамостоятельность
Роковая женщина	Ведьма	Фея	Ведьма	Персефона	Самоанализ, эрудиция	Уход в не реальный мир
Деловая женщина	Мать/Ведьма		Мачеха/Царица, Ведьма	Афина, Артемида	Стратег, независимость, целеустремленность	Эмоциональная тупость и дистанцированность

ких архетипов (архетип Великого Отца – обладает организаторскими способностями, склонен к доминантности и архетип Героя – стремление к победе, проявляет эрудицию) и теневого аспекта архетипа Матери (тотальный контроль и подчинение) и теневого аспекта архетипа Ведьмы (использование своего опыта для оказания влияния на окружающих) [6]. Среди женских сказочных персонажей также достаточно сложно найти проявление подобных архетипических особенностей. С некоторой условностью можно обозначить дочь семилетку – девочку обладающую смекалкой и разумом, выручившую своего отца и покорившую короля своим интеллектом. Психологические проблемы, возникающие при активации данного архетипа, связаны с эмоциональной холодностью, агрессивностью, трудностью в проявлении сочувствия и т.д.

3. Архетип Роковой женщины – женщина «Вамп», женщина «Загадка». В последнее время активизировались молодежные направления типа «Готы» – женщины одеваются в черное, красят волосы в черный цвет, преобладает мрачный макияж. Такие женщины предпочитают тайну, увлекаются магией, мистикой, эмоционально дистанцированы, достаточно эрудированны, занимаются самопознанием. В отношениях с мужчинами они предпочитают тайну, соблазн, но при этом не подпускают близко к себе, либо, насытившись, «выкидывают» как ненужную вещь. Среди богинь наиболее подходящей является Персефона (богиня подземного мира) – ей свойственен уход в нереальность, потенциальные психические способности, ценит воображение и сны [8]. Архетип роковой женщины наиболее полно представлен в архетипе Ведьмы, которая соблазняет и околдовывает мужчин. При этом ей свойственна мстительность мужчине за причиненную ей обиду, она яростна и коварна, автономна и независима [6]. В сказках данный архетип выражен в таких персонажах как ведьмы, колдуньи, злые мачехи – превращающиеся в ведьм.

3. Архетип женщина Мать – женщины с головой окунающиеся в воспитание детей. Для таких женщин самое главное в жизни – это их дети, к которым они готовятся еще в период беременности: читают много и любую литературу по беременности, родам, вскармливанию и дальнейшему уходу за ребенком. У них есть на все готовые рецепты, которые они черпают из разных источников и предлагают другим матерям. Они четко знают, когда их ребенок должен есть, пить, спать – все по времени, никакой вольности и спонтанности. Такие женщины контролируют каждый шаг своего ребенка, и для них становится шоком проявление его негативизма (в этот момент возникает желание родить следующего ребенка, который полностью зависит от мамы). В общем, женщина мать полностью растворяется в своих детях и живет их жизнью, при этом испытывает крайне неприятные чувства, когда дети хотят выйти из-под ее контроля. В пантеоне греческих богов этому архетипу соответствует богиня-мать Деметра, способная проявлять заботу об окружающих, быть щедрой к ним [8]. Архетип Великой Матери является одним из древних архетипов и включает в себя большинство женских ролей, при этом имеет место заботливая мать – любит своих детей, охраняет, защищает и пожирающая мать – сверхопека детей, гиперконтроль и их подавление, впадает в ярость при неприятности ее заботы, депрессия при потере контроля [6]. Добрый, по-

зитивный аспект материнского начала проявляется через такие персонажи как Мать в сказке «Красная Шапочка», Мама, Печка, Яблоня и Речка в сказке «Гуси-лебеди», Мама в сказке «Семь воронов» и т.д. Все они помогают героям и героиням уйти от опасности, дают еду, обеспечивают благополучный исход, взамен на трудолюбие героев. Негативный аспект в сказках также необходим для развития личности, т.к. закаляет героя/героиню, через прохождения препятствий. В этом случае Великая Мать принимает в сказках образ злой мачехи, Бабы-Яги воплощающей деструктивную сторону материнского начала.

4. Архетип Домохозяйки – женщина занимающаяся домом, для нее главное, чтобы в ее доме было уютно, чисто. У нее всегда приготовлен вкусный обед, дети одеты, умыты и накормлены (хотя она и не является фонаткой материнства). Это хорошая супруга, которая знает какую одежду выбрать, для мужа, подобрать ему галстук, костюм, но при этом не вмешиваться в его дела – быть незаметной помощницей. Богиней греческого пантеона с перечисленными свойствами можно назвать Гестию – богиню домашнего очага [8], а среди древних архетипов – Мудрую Старуху, которая предпочитает заниматься домашними делами, рукоделием, вязанием, может быть хорошей супругой, но при этом старается быть незаметной, может пожертвовать своей жизнью [6]. Мы можем наблюдать образ доброй, заботливой старушки-первопредка в сказках «Красная шапочка», «Курочка Ряба», «Снегурочка» и др. Противоположный образ архетипа Великой Старухи, также распространен в русских народных сказках Баба Яга в сказке «Василиса Прекрасная», старуха в произведении А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», ведьма в сказке «Гензель и Греттель», превращенная в старуху злая мачеха в сказке «Белоснежка и семь гномов», или «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях». Как отмечает С. Биркхойзер-Оэри [7] старуха совершает зло в каких-то определенных рамках или границах, и делает все, чтобы сказочная героиня оказалась в ее власти, и была возможность угрожать ей смертью. Баба-Яга, как утверждает А. В. Чернышев [5], являет собой архетип женской мудрости, он преподносится в сказках, как вещь старуха, носительница власти.

На основе выше проведенного анализа архетипов современной женщины и их сопоставления с мифологическими богинями и сказочными персонажами была составлена следующая таблица (таблица 2).

Таким образом, на основе выше проведенного анализа архетипов современной женщины можно сказать о том, что все архетипы древности имеют место в современном мире – меняющееся мир, но бессознательные элементы остаются непоколебимыми. Все архетипы могут успешно сочетаться в современной женщине, и в этом случае структура ее психики будет гармоничной: женщина рождается, становится девушкой, возлюбленной, затем выходит замуж, рождает детей, заботится о доме, детях, муже, дети вырастают, она обретает мудрость, которую распространяет в мир – это череда женских архетипов, которые на протяжении всей жизни женщины обуславливают ее отношения к самой себе и к миру. В случае выраженности одного архетипа – можно говорить о «захвате» архетипом субъекта или о его доминировании, что может сопровождаться различными нарушениями в психике женщины и кризисными явлениями.

Библиографический список

1. Юнг, К.Г. Структура психики и архетипы. – М., 2009.
2. Кэмпбелл, Д. Тысячеликий герой. – М., 1997.
3. Beebe, J. Evolving the eight-function model // Bulletin of Psychological Type – 2005. – Winter 28, 4: 34-39.
4. Марк, М. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / М. Марк, К. Пирсон; пер. В. Домнина, А. Сухенко. – СПб., 2005.
5. Чернышев, А.В. Русские архетипы в брендинге и эффективность рекламы: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Нижний Новгород, 2011.
6. Первозкина, Ю.М. / Построение конструкта для изучения доминантного архетипа / Ю.М. Первозкина, Н.В. Дмитриева, С.Б. Первозкин, Т.В. Рюмина, О.Б. Ганпанцурова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3.
7. Биркхойзер-Оэри, С. Мать: Архетипический образ в волшебных сказках. – М., 2006.
8. Болен, Дж. Ш. Старшие богини. Новая психология женщины. Архетипы богинь. – М., 2008.
9. Первозкина, Ю.М. Структурные трансформации психосемантических мифологических пространств личности (на примере славянской культуры) / дис... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2009.
10. Короленко, Ц.П. Проституция: психология, психотерапия. / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева – М., 2013.
11. Дмитриева, Н.В. Категориальные оси восприятия рекламы / Н.В. Дмитриева, Ю.М. Первозкина, С.Б. Первозкин, М.С. Осколкова // Управленец. – 2013. – № 3(43).

Bibliography

1. Yung, K.G. Struktura psikhiki i arkhetypih. – M., 2009.
2. Kehmpbell, D. Tihsyachelikiy geroy. – M., 1997.
3. Beebe, J. Evolving the eight-function model // Bulletin of Psychological Type – 2005. – Winter 28, 4: 34-39.
4. Mark, M. Geroy i buntarj. Sozdanie brenda s pomothju arkhetypih / M. Mark, K. Pirson; per. V. Domnina, A. Sukhenko. – SPb., 2005.
5. Chernishev, A.V. Russkie arkhetypih v brendinge i ehffektivnostj reklamih: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. – Nizhniy Novgorod, 2011.
6. Perevozkina, Yu.M. / Postroenie konstrukta dlya izucheniya dominantnogo arkhetypa / Yu.M. Perevozkina, N.V. Dmitrieva, S.B. Perevozkin, T.V. Ryumina, O.B. Ganpancurova // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2013. – № 3.
7. Birkkhoyzer-Oehri, S. Matj: Arkhetipicheskiy obraz v volshebnykh skazkakh. – M., 2006.
8. Bolen, Dzh. Sh. Starshie bogini. Novaya psikhologiya zhenthinih. Arkhetipih boginj. – M., 2008.
9. Perevozkina, Yu.M. Strukturniye transformacii psikhosemanticheskikh mifologicheskikh prostranstv lichnosti (na primere slavyanskoy kuljturih) / dis... kand. psikhol. nauk. – Novosibirsk, 2009.
10. Korolenko, C.P. Prostituciya: psikhologiya, psikhoterapiya. / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva – M., 2013.
11. Dmitrieva, N.V. Kategorialniye osi vospriyatiya reklamih / N.V. Dmitrieva, Yu.M. Perevozkina, S.B. Perevozkin, M.S. Oskolkova // Upravlenec. – 2013. – № 3(43).

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 316.722

Plaksenko A.A. RUSSIA-EURASIA AS A SPECIAL CULTURAL-GEOGRAPHICAL WORLD IN THE THEORETICAL HERITAGE OF CLASSICAL EURASIANISM. The publication throws light upon the problems of Russia-Eurasia as a special cultural-historical and geopolitical identity in the philosophy of classical Eurasianism, the aspects of its originality and its inherent features are presented. It is concluded that for the most theorists of Eurasianism Russia-Eurasia is a united powerful civilization, which is also a special cultural-geographical world.

Key words: Eurasianism, originality, Russia-Eurasia, cultural-geographical world, Russian philosophical thought.

А.А. Плаксенко, аспирантка каф. политологии Алтайского гос. университета, г. Барнаул,
E-mail: anyechka85@mail.ru

РОССИЯ-ЕВРАЗИЯ КАК ОСОБЫЙ КУЛЬТУРНО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ МИР В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ КЛАССИЧЕСКОГО ЕВРАЗИЙСТВА

В публикации освещается проблематика России-Евразии как особой культурно-исторической и геополитической личности в философии классического евразийства, представлены аспекты ее самобытности и присущие ей черты. Делается вывод, что для основных теоретиков евразийства Россия-Евразия – это единая мощная цивилизация, являющаяся также и особым культурно-географическим миром.

Ключевые слова: евразийство, самобытность, Россия-Евразия, культурно-географический мир, отечественная философская мысль.

В современном российском обществе происходит «возрождение» идей евразийства на современном этапе. Стало насущным исследование как идейно-политической эволюции данного течения в отечественной философской мысли, так и перспектив его развития в современной России.

Евразийство – одно из наиболее мощных идейных течений в России XX века. Его центральная задача – отстаивание самобытных основ российской истории и культуры. Для евразийцев Россия – особый этнографический и культурный мир, занимающий срединное пространство Европы и Азии. Предмет данной публикации – характеристика взглядов основных представителей классического евразийства относительно России – Евразии, являющейся особым культурно-географическим миром. Актуальность настоящей статьи обусловлена значимостью проблем, поднимаемых в работах представителей классического евразий-

ства. В центре философских, политико-правовых, геополитических, культурологических, этнологических, трудов евразийских мыслителей – место и роль нашей страны в истории человечества и в истории народов, тесно связанных с судьбой России-Евразии и населяющих её территорию.

Прежде, чем перейти непосредственно к предмету нашего обсуждения, необходимо поверхностно остановиться на вопросе о том, что собой представляет собственно евразийское философское течение.

Круг причин, которые породили евразийство, достаточно широк. Согласимся с В.Я. Пашенко в том, что главной из них стала уникальность той исторической обстановки, которая сложилась в первой четверти XX столетия в мире, в Европе и в России [1, с. 3-19]. Речь идет о Первой мировой войне, падении сразу нескольких империй, две русские революции, привед-

шие к установлению нового строя – вот те факторы, что обусловили изменение интеллектуально-духовной ситуации. И привлекательность евразийства в этой ситуации объясняется, по словам Н.А. Бердяева, тем, что «это единственное пореволюционное идейное направление, возникшее в эмигрантской среде, и направление очень активное. Все остальные направления «правые» и «левые» носят дореволюционный характер и потому безнадежно лишены творческой жизни и значения в будущем. Евразийцы стоят вне обычных «правых» и «левых»... Евразийство по-своему пытается быть пореволюционным направлением, и в этом его несомненная заслуга и преимущество перед другими направлениями. Оно реалистичнее других политических направлений и может сыграть политическую роль» [2, с. 101-102]. Отметим, что вышеприведенные слова философ написал, несмотря на то, что был принципиальным противником евразийского течения.

Вообще отправной точкой евразийского учения стало ощущение русской революции как глобальной катастрофы. Во вступлении к сборнику «Исход к Востоку» сказано: «Созерцая происходящее, мы чувствуем, что находимся посреди катаклизма, могущего сравниться с величайшими потрясениями, известными в истории, с основополагающими поворотами в судьбах культуры вроде завоевания Александром Македонским Древнего Востока и Великого переселения Народов» [3, с. 6].

Сам термин «евразийство» в научной литературе трактуется неоднозначно, но, несмотря на всю эту неоднозначность, смысл всех трактовок сводится к одному: евразийство – идейное и общественно-политическое течение первой волны русской эмиграции, объединенное концепцией русской культуры как не-европейского феномена, который обладает в ряду культур мира уникальным соединением западных и восточных черт, а потому одновременно принадлежит Западу и Востоку, в то же время не относясь ни к одному, ни к другому. Данный термин также говорит о срединном между Европой и Азией континенте, где перед Россией стоит творческая миссия приобщения Европы и Азии к началу подлинной жизни [4, с. 73].

Ю.Ю. Булычев трактовал евразийство как посттрадиционную теорию самобытности России, то есть как теорию, нацеленную на осмысление и реализацию традиционных ценностей в новых интеллектуальных формах и социальных институтах [5, с. 29-65]. Мы придерживаемся данной трактовки, потому что она соответствует нашему пониманию сути евразийства.

П.Н. Савицкий писал: «Евразийцы – это представители нового начала в мышлении и жизни, это группа деятелей, работающих на основе нового отношения к коренным, определяющим жизнь вопросам, отношения, вытекающего из всего, что пережито за последнее десятилетие, над радикальным преобразованием господствовавших доселе мировоззрения и жизненного строя. В то же время евразийцы дают новое географическое и историческое понимание России и всего того мира, который они именуют российским, или «евразийским». Имя их – «географического» происхождения. Дело в том, что в основном массиве земель Старого света, где прежняя география различала два материка – «Европу» и «Азию», – они стали различать третий – срединный материк «Евразию», – и от последнего обозначения получили свое имя...» [6, с. 81].

Другой участник евразийского движения, Н.С. Трубецкой, писал следующее: «...национальным субстратом того государства, которое прежде называлось Российской империей, а теперь называется СССР, может быть только вся совокупность народов, населяющих это государство, рассматриваемая как особая многонародная нация и в качестве таковой обладающая своим национализмом. Эту нацию мы называем евразийской, ее территорию – Евразией, ее национализм – евразийством» [7, с. 300].

Отметим, что представители евразийства тяготели к различным областям конкретного знания. «В разработке концепции евразийства приняли участие этнологи, географы, языковеды, историки, правоведы и пр. Это разительно отличает евразийство от большинства идеологий, возникших в Европе между двумя мировыми войнами, – отмечает Л. Люкс. – Тут за дело взялись не дилетанты и политические доктринеры, а люди, прошедшие научную школу, владеющие искусством изощренного анализа» [8, с. 59].

Главная ценность евразийства – в идеях, одновременно оригинальных и в то же время внутренне родственных глубинным традициям русской истории и государственности. Историк

евразийства А.В. Соболев во многих своих статьях говорил о том, что «в первоначальном замысле евразийство должно было представлять собой некую «лабораторию» по выработке историко-философских и культурологических идей...» [9, с. 181]. И действительно, содержание философии классического евразийства богато всевозможными идеями, которые раскрывают главный тезис данного движения о том, что Россия – уникальное государство во всех смыслах. Здесь будут уместны следующие слова П.Н. Савицкого: «Русский мир евразийцы ощущают как мир особый и в географическом, и в лингвистическом, и в историческом, и в экономическом и во многих других смыслах. Это «третий мир» Старого Света, не составная часть ни Европы, ни Азии, но отличный от них и в то же время им соразмерный» [10].

В обширном идейном массиве представителей классического евразийства отдельно выделим одну концепцию и назовем «*Россия-Евразия как особая культурно-историческая и геополитическая личность*». Рассмотрим ее более детально посредством выделения *аспектов самобытности* России-Евразии.

Надо заметить, что актуальность проблемы «Россия-Евразия» в 20-е годы XX века была связана с тем обстоятельством, что, живя за рубежом, русская эмиграция видела Запад без прикрас. Можно утверждать, что это стало определяющим фактором того, что для многих представителей интеллектуальной элиты русского зарубежья, западничество перестало быть привлекательным. С.М. Соколов считает, что, по общему мнению исследователей, евразийское учение стало... реакцией на разочарование Западом [11].

Н.С. Трубецкой определил Евразию как «географическое, экономическое и историческое целое» [7, с. 303]. Россия-Евразия – геополитическая, культурная и этнопсихологическая система, самобытная относительно сообществ Востока и Запада. Это основополагающее концептуальное понятие философии евразийства. Данная идея определяла Россию как «развивающуюся своеобразную культуру-личность», которая, осуществляя себя, осуществляет общечеловеческую «историческую миссию» и, «притязает еще на то, что ей в нашу эпоху принадлежит руководящая и первенствующая роль в ряду человеческих культур» [12, с. 259]. П.Н. Савицкий писал по этому поводу: «Русский мир евразийцы ощущают как мир особый и в географическом, и в лингвистическом, и в историческом, и в экономическом и во многих других смыслах» [10].

Россия-Евразия самобытна. Самобытность России-Евразии в учении классиков евразийства следует обосновать посредством следующих аспектов: политического, религиозно-духовного, этнопсихологического и экономико-географического.

Политический аспект самобытности России-Евразии, согласно трудам основоположников евразийства, заключается в том, что истоки политического единства Евразии философы усматривали в монгольской империи, империи Чингисхана. Данную проблему в свое время рассматривали Н.С. Трубецкой, П.Н. Савицкий, Г.В. Вернадский. По их мнению, именно монголы положили начало единству Евразии и заложили основы ее государственного и политического строя. Татаро-монголы также сформулировали историческую задачу Евразии, положив начало ее политической консолидации и самобытности ее государственно-политического строя. Согласно Н.С. Трубецкому, татаро-монгольской политической идее русская мысль дала только христианское обоснование, и, следовательно, «сила горения русского религиозно-национального чувства переплывала северо-западный улус монгольской монархии в московское царство, в котором монгольский хан был заменен православным русским царем» [13, с. 24]. В работе «Наследие Чингисхана. Взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока» Н.С. Трубецкой подчеркивал, что в империи Чингисхана евразийский культурный мир впервые предстал как целое. В данной работе говорится, что «великий Чингисхан», в процессе завоевания Евразии, государственно ее объединил, «совершил дело исторически необходимое и осуществлял вполне реальную, самой природой поставленную историческую задачу» [14, с. 237].

Другой представитель евразийства П.Н. Савицкий в статье «Степь и оседлость» писал: «Велико счастье Руси, что в момент, когда в силу внутреннего разложения она должна была пасть, она досталась татарам и никому другому. Татары «нейтральная» культурная среда, принимавшая «всяческих богов» и терпевшая любые культуры, пала на Русь как наказание Божие, но не замутила чистоты национального творчества. Если бы Русь досталась туркам, заразившимся «киранским фанатиз-

мом и экзальтацией», ее испытание было бы многожды труднее и доля горше. Если бы ее взял Запад, он вытянул бы из нее душу... Татары не изменили духовного существа России; но в отличительном для них в эту эпоху качестве создателей государств, милитарно-организующейся силы они, несомненно, повлияли на Русь» [12, с. 60].

Религиозно-духовный аспект самобытности России-Евразии заключается в том, что религиозной основой евразийского культурного общества было признано Православие, которое было понято как высшее и единственное исповедание христианства. Православная традиция исходит из органического единства веры, мысли и жизни, поэтому государство и культура – начальный материал своего церковного бытия, то есть «они есть то, что может и должно стать Церковью, что становится Церковью» [15, с. 28]. Россия-Евразия евразийцами была истолкована как культурно-исторический регион, который тяготеет к Православию как к своему религиозному центру, способного породить специфические формы православного единства. По мнению Ю.Ю. Булычева, духовная самобытность России-Евразии определялась как «симфонически-личная индивидуализация Православной церкви и культуры» или как симфония национально самобытных православных церквей и культур евразийских народов под руководством развитого русского Православия [5, с. 29-65].

Этнопсихологический аспект самобытности России-Евразии заключается в том, что этнической основой евразийского мира, по мнению Н.С. Трубецкого, является симбиоз славянского и туранского элементов, осуществившемся при распространении русского народа на Восток и его смешении с туранскими племенами. Таким образом, сложилась оригинальная славяно-туранская общность, с сильными чертами устойчивости, выносливости и консервативности, но в то же время обладающая сознанием относительности исторических форм традиции [16, с. 50].

Что же касается *экономико-географического аспекта*, то подобные начала самобытности России-Евразии выявлялись и формулировались П.Н. Савицким, который указывал, что Россия, в отличие от европейских и азиатских стран, распростерлась на континентальных землях, далеко от морей и океанов, поэтому совершенно неконкурентоспособных в мировой торговле. Так как издержки сухопутного транспорта во много раз превышают издержки морского, евразийское хозяйство может развиваться только в качестве единой целостной системы, регулируемой государством. Гарантом целостности и интегрированности евразийского пространства должно служить сильное цент-

рализованное государство, препятствующее обособлению приморских окраинных районов, хозяйственному удушению континента и превращению его в придаток морской экономики [3, с. 105-106].

По убеждению мыслителей евразийства, Евразия в своих границах приблизительно совпадает с Россией. Необходимость различать в пределах территории Старого Света не два, как делалось традиционно, а три материка, не была открытием евразийцев. Это утверждение высказывалось и раньше, в частности, профессором В.И. Ламанским в 1892 году, который и ввел в русский язык термин «Евразия» [17]. А впервые термин «Евразия» введен А. Гумбольдтом, который обозначил им всю территорию Старого Света: Европу и Азию.

Европа, Азия и Евразия у евразийства – географические понятия, своеобразные «географические миры». П.Н. Савицкий писал: «Поскольку мы приписываем понятиям «Европа» и «Азия» также некоторое культурно-историческое содержание, поэтому обозначение «Евразии» приобретает значение сжатой культурно-исторической характеристики» [18, с. 78]. Евразия составляет особый мир, географически отличный как от стран, лежащих к западу, так и от стран, лежащих к востоку и юго-востоку от него. Евразия состоит из тундровой, лесной, степной и пустынной полос, непрерывно тянущихся с запада на восток, пересекаемых системами больших рек и с преимущественно широтным простираем горных хребтов. Она характеризуется отсутствием выхода к открытому океану и отсутствием типичной для Западной Европы, Восточной и Южной Азии изрезанной береговой полосы. Климат Евразии не морской, а континентальный, с резкими температурными колебаниями между зимой и летом. Таким образом, она представляет собой географическое единство, обособленное от Европы и Азии, целостное «месторазвитие», «географический индивидуум», где Россия-Евразия выступает как центр Старого Света. Вводя в научный оборот термин «Россия-Евразия», П.Н. Савицкий подчеркивал континентальность России и ее отличие от океанических цивилизаций.

Таким образом, для евразийцев Россия – это не просто страна в ряду других крупных стран Европы и Азии. Для них Россия-Евразия – это единая мощная цивилизация, являющаяся также и особым культурно-географическим миром. Не случайно одним из ключевых тезисов теории евразийства является утверждение о том, что Россия – это особый этнокультурный мир, самобытный, самодостаточный с точки зрения и географии, и экономики, и культуры, и исторического и языкового развития, название которому – «Евразия».

Библиографический список

1. Пашенко, В.Я. Евразийству – 80 лет // Вестник Московского университета. – 2001. – № 4. – Сер. 7. Философия.
2. Бердяев, Н.А. Евразийцы // Путь. – 1925. – № 1.
3. Исход к Востоку. Предчувствия и свершения. Утверждение евразийцев. – София, 1921.
4. Евразийская хроника. – Париж, 1926. – Вып. 5.
5. Булычев, Ю.Ю. Россия, русский народ и евразийство // Русская культура и культура России: сборник статей. – СПб., 2001.
6. Савицкий, П.Н. Евразийство // П.Н. Савицкий. Континент Евразия. – М., 1997.
7. Трубецкой, Н.С. Общевразийский национализм // Наследие Чингисхана: взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока. – М., 2012.
8. Люкс, Л. Евразийство и консервативная революция // Вопросы философии. – 1996. – № 3.
9. Соболев, А.В. Полюса евразийства // Новый мир. – 1991. – № 1.
10. Савицкий, П.Н. Евразийство как исторический замысел // П.Н. Савицкий. Континент Евразия. – М., 1997.
11. Соколов, С.М. Философия русского зарубежья. Евразийство: монография. – Улан-Удэ, 2003.
12. Мир России – Евразия. Антология. – М., 1995.
13. Трубецкой, Н.С. Наследие Чингисхана. Взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока. – Берлин, 1925.
14. Трубецкой, Н.С. Наследие Чингисхана. – М., 1999.
15. Евразийство. Опыт систематического изложения. – Евразийское книгоиздательство, 1926.
16. Трубецкой, Н.С. К проблеме русского самопознания. – Евразийское книгоиздательство, 1927.
17. Ламанский, В.И. Три мира Азийско-Европейского материка. – СПб., 1892.
18. Русский узел евразийства. Восток в русской мысли: сборник трудов евразийцев, 1997.

Bibliography

1. Pathenko, V.Ya. Evraziystvu – 80 let // Vestnik Moskovskogo universiteta. – 2001. – № 4. – Ser. 7. Filosofiya.
2. Berdyaev, N.A. Evraziytsy // Putj. – 1925. – № 1.
3. Iskhod k Vostoku. Predchuvstviya i sversheniya. Utverzhdenie evraziycev. – Sofiya, 1921.
4. Evraziyskaya khronika. – Parizh, 1926. – Vihp. 5.
5. Bulihchev, Yu.Yu. Rossiya, russkiy narod i evraziystvo // Russkaya kuljtura i kuljtura Rossii: sbornik statej. – SPb., 2001.
6. Savickij, P.N. Evraziystvo // P.N. Savickij. Kontinent Evraziya. – M., 1997.
7. Trubeckoj, N.S. Obtheevraziyskiy nacionalizm // Nasledie Chingiskhana: vzglyad na russkuyu istoriyu ne s Zapada, a s Vostoka. – M., 2012.
8. Lyuks, L. Evraziystvo i konservativnaya revolyuciya // Voprosih filosofii. – 1996. – № 3.
9. Sobolev, A.V. Polyusa evraziystva // Novihy mir. – 1991. – № 1.
10. Savickij, P.N. Evraziystvo kak istoricheskiy zamysel // P.N. Savickij. Kontinent Evraziya. – M., 1997.
11. Sokolov, S.M. Filosofiya russkogo zarubezhija. Evraziystvo: monografiya. – Ulan-Udeh, 2003.
12. Mir Rossii – Evraziya. Antologiya. – M., 1995.

13. Trubeckoyj, N.S. Nasledie Chingiskhana. Vzgljad na russkuyu istoriyu ne s Zapada, a s Vostoka. – Berlin, 1925.
14. Trubeckoyj, N.S. Nasledie Chingiskhana. – М., 1999.
15. Evraziysjstvo. Opiht sistematičeskogo izložheniya. – Evraziyskoe knigoizdatel'stvo, 1926.
16. Trubeckoyj, N.S. K probleme russkogo samopoznaniya. – Evraziyskoe knigoizdatel'stvo, 1927.
17. Lamanskiy, V.I. Tri mira Aziysko-Evropeyskogo materika. – SPb., 1892.
18. Russkiy uzal evraziysjstva. Vostok v russkoy mihsli: sbornik trudov evraziysjcev, 1997.

Статья поступила в редакцию 13.01.14

УДК 159.9

Alexandrovskaya V.N. CULTURAL NATURE AND MULTIFUNCTIONAL ORGANIZATION OF IDEAL IMAGE. This article researchers a relation between ideal image and culture as a psychic reflection. Author considers that culture is an immanent source of ideal image. In the framework of culture performance of man forms about life, reality, society. Ideal image – is a level of development of person, its intellect and psychic. Author considers a system of inner potentials of the ideal images, their multifunctional organization.

Key words: ideal, image, culture, multifunctional organization.

В.Н. Александровская, зав. каф. философии и социально-гуманитарных дисциплин Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, г. Донецк, E-mail: alexandrovskaya_prof@ukr.net

КУЛЬТУРНАЯ ПРИРОДА И ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИДЕАЛЬНОГО ОБРАЗА

Данная статья исследует связь идеального образа и культуры как психического отражения. Автор утверждает, что культура – это имманентный источник идеального образа. В рамках культуры формируется представление человека о жизни, реальности, обществе. Идеальный образ – это уровень развития личности, её интеллекта и психики. Автор рассматривает систему внутренних потенциалов идеального образа, их полифункциональную организацию.

Ключевые слова: идеал, образ, культура, полифункциональная организация.

Проблема синтеза культуры и идеального образа достаточно широко исследуется как в отечественной, так и зарубежной литературе. Теоретическое изучение проблемы продиктовано сложностью и многовекторностью самого идеального образа, что в практической психологии фиксируется также сложными психическими репрезентациями личности в социуме. Кроме того, полифункциональная организация идеального образа личности объективно детерминирована индивидуальной и общественной культурой. Это интеграция двух сложных явлений – культуры и идеального образа – является имманентным источником культурогенеза человека в обществе, его социализации и социальной адаптации. В связи с этим цель нашего исследования – в общих чертах представить концептуальные контуры этой взаимосвязи. Задача работы – дать внутренние векторы этого синтеза.

В истории отечественной философии проблемами культуры занимались: В.И. Ключевский, С.М. Соловьев, С.Т. Аксаков, А.С. Хомяков, И.В. Киреевский, Вл. Соловьев, П.А. Флоренский, Н.А. Бердяев, Н.Я. Данилевский, С.Л. Франк, В.В. Розанов, А.Ф. Лосев и др.

В советский период нашей истории культурологическая методология научного анализа развивалась московской и ленинградской школами: А.И. Арнольдов, С.Н. Артановский, Э.А. Баллер, В.С. Библер, Б.С. Ерасов, Н.С. Злобин, В.В. Иванов, С.Н. Иконникова, М.С. Каган, М.С. Козлова, С.Б. Крымский, М.В. Попович, В.Л. Рабинович, М.С. Глазман, В.Ж. Келле, М.Я. Ковальзон, В.Е. Кемеров, И.А. Майзель, В.М. Межуев, Н.В. Мотрошилова, С.Н. Плотников, В.С. Степин, В.Н. Толстых, И.Т. Фролов и др. Тартуская школа представлена Ю.М. Лотманом и др. Представители ереванской культурологи – Э.С. Маркарян, К.А. Свасьян и др. Ростовская школа культурологии – это, прежде всего, М.К. Петров, Ю.А. Жданов, В.Е. Давидович, Е.Я. Режабек.

В более позднее время концепцию и методологическую парадигму культуры развивали: А.Ф. Лосев, А. Мень, Л.С. Васильев, Л.А. Седов, А.Н. Ерыгин, И.С. Кон, В.Ф. Асмус, А.С. Богомолов, А.И. Зайцев, Л.М. Косарева, Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский, Д.С. Лихачев, М.М. Бахтин, Н.И. Конрад, С.С. Аверинцев, А.С. Ахизер.

В наше время культурные детерминанты в развитии личности представлены следующим образом: А.А. Гостев («Психология вторичного образа», 2007); С.Э. Поляков («Феноменология психических репрезентаций», 2011); Э.А. Костандов («Психофи-

зиология сознания и бессознательного», 2004); А. Куальано («Знаки и символы», 2006); П. Кюглер («Психические образы как мост между субъектом и объектом», 2007); Ю.М. Лотман («Семносфера», 2004); В.В. Любимов («Психология восприятия», 2007); Д. Мацумото («Психология и культура», 2002); М. Мерло-Понти («Феноменология восприятия», 1999); У. Найссер («Перцептивный цикл. Схемы и их функции», 2005); В.В. Налимов («Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности», 2006); С. Неретина, А. Огурцов («Пути к универсалиям», 2006); В.Ф. Петренко («Основы психосемантики», 2005); С.И. Розум («Психология социализации и социальной адаптации человека», 2006); С.Д. Смирнов («Психология образа: проблема активности психического отражения», 1985); В.В. Столин, А.П. Намина («Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления», 1988); Р. Холт («Образы: возвращение из изгнания», 1981); Н.Н. Хомский («Современные исследования по теории врожденных идей», 2004); Р. Эммонс («Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности», 2004); К. Ясперс («Общая психопатология», 1997); Л. Уайт («Наука о культуре», 1987); А. Моль («Социология культуры», 1980) и др.

Как показывают исследования культуры – это способ личностной саморегуляции человека в обществе. В связи с этим культура позволяет человеку развивать внутренний мир и представить его в поведении, поступках, действиях. Функции внутренней культуры личности участвуют в её развитии: оперативно реагировать на социальные требования; осознавать моральный, политический и эстетический смысл социальных требований; принимать решения; позволяют делать нравственный выбор.

При этом социальные требования не могут полностью регулировать поведение человека, этим регулятором является культура.

Культурный человек имеет богатый внутренний мир, осознает материальные ценности лишь как средство. Культурологи отмечают, что материальные и духовные ценности не автономны и самостоятельны, а определяются чем-то третьим (культурой). Культура – это мера развития человека и человечества. Культура – это деятельность. Культура обеспечивает гуманитаризацию образовательного компонента образа – Я личности. Культура обеспечивает переориентацию обучения на гуманитарные потребности в менталитете личности. Культура формирует гуманитарный базис образа личности. Культура обеспечивает

связь личности с целостной общественной культурой, имеющей творческий и конструктивный вектор развития. Культурное развитие личности позволяет видеть проблемный характер жизни и ориентироваться в нем. Культурное развитие личности формирует полифонизм образа – «Я». Многовариантность культурного развития личности обеспечивает ей социальную самореализацию. Культурная воспитанность и развитость личности обеспечивает ей адекватную рефлексию окружающего мира. Культурная сформированность личности – это «Глобальная матрица» мировоззренческого развития личности. «Культура» – это поклонение, почтение, почет, культ. И социально, и психофизиологически эти феномены всегда были представлены в форме идеального образа. Поэтому связь культуры и идеальных образов – прямая и естественная. Культурным переосмыслением, самоосмыслением собственного самосознания занимается более высокоразвитая «Я»-концепция личности. Культура – это историческое развитие разума (Ф. Ницше). Культура, потенциально обеспечивающая формирование прекрасного, формирует «волю к жизни» (Ф. Ницше). Культурное представительство в образе Я-личности поднимает личность над хаосом. Структура культурного образа – религия, мораль, эстетика, этика и др. Без культурного формирования Я-образа можно говорить о его «дикости». Культурное развитие личности олицетворяется с ее цивилизованностью. Поэтому изучить идеальный образ сознания личности – это изучить его культуру (культурную наполненность, культурную матрицу). К.Юнг писал: «Архетипы культуры заложены в психике человека, в ее наиболее глубоких слоях – коллективном бессознательном. Архетипы, проецируясь на внешний мир, определяют своеобразие культуры» [1, с. 42]. По мнению Г.В. Драча «важнейшей является идея Юнга о сакрализации на действенном способе формирования реальной культуры: ценности и установки того или иного типа культуры освящаются в коллективном сознании, переносятся на него из бессознательного, воспринимаются как священные ценности, не подлежащие критике» [1, с. 42]. Г.В. Драч отмечает: культура – это «ценность, смыслообраз, из которого вырастают все модусы человеческого существования» [1, с. 42]. Идеальные образы содержат гуманитарную аксиологию, несут в себе «тайное образное мировидение», обеспечивает онтологический поиск в жизни. Гуманистическое знание есть культивирование человека, его «образа-Я», идеальных образов в целом. «Универсалия человека живет в непрерывно сменяющихся культурных ликах человечества» » [1, с. 43]. Культура – это не только то, что существует вокруг, но и то, что имеет для нас значение, смысл, символ, образ сущего, ценности, образ ценностного и значимого. Ученые фиксируют личностный характер воспроизводства культурных ценностей.

Задача культурного воспитания – построить «генетику» культуры в образе-Я личности и тем самым сформировать определенную индивидуальную платформу видения окружающего мира, его прогнозирования и управления им. Данная задача должна развернуться на решении программы, связанной с социокультурным наследованием: 1) открытие того «культурного гена», «генетического кода» того культурного содержания личности как базисных структур Я-концепции личности, ответственных за сохранение и поколенческую трансформацию общечеловеческого опыта. 2) В случае «культурного отклонения» от поколенческой традиции изучить факторы мутационного воздействия на межпоколенческую линию культуригенеза. 3) Изучение суммарных отклонений от передаваемой культуры, причин мутаций в «культурном коде», передаваемом из поколения в поколение.

Подобная задача и программа культуригенеза идеального образа говорит о его синтетическом характере, формирующем образ деятельности в социуме. Поэтому задачей научного анализа является культуропсихологическая реконструкция идеального образа, охватывающая сферу семиотического анализа, дешифровки знаковых систем, что обеспечивает концептуальный тип формулирования и анализа объекта исследования.

В связи с исходным определением культуры («возделывание», «окультуривание») идеальные образы личности – это «обработанная», «очеловеченная», «окультуриванная» природа. И чем больше культурное содержание развито и вложено в идеальный образ, тем больший культурный смысл личность способна отражать в окружающем мире.

Наряду с предметным миром культуры и самим человеком к культуре относится «заученное поведение», «комплекс образов поведения», «совокупность образцов, определяющих жизнь»,

то есть, деятельностный фактор в жизни индивида [1, с. 57]. В этом случае культура образа – это способ освоения действительности, общечеловеческий культурный механизм существования, приемы и способы получения культурной информации от поколения к поколению. Иными словами «культура характеризует обновляющееся бытие человека» [1, с. 53]. В идеальном образе культура выполняет функцию «самовозобновляющейся субстанции», формируя Я-концепцию личности. Культура – это способ передачи социального опыта. К социальному опыту, на наш взгляд, относится и сама передача присущих данному роду идеальных образов как семейных архетипов. «Видимо, – пишут философы, – культура в этом плане – это уровень отношений, которые сложились в коллективе, те нормы и образцы поведения, которые освящены традицией, обязательны для представителя данного этноса и различных его социальных слоев. Культура предстает формой трансляции (передачи) социального опыта через освоение каждым поколением не только предметного (в первую очередь предметы производства) мира культуры, навыков и приемов технологического отношения к природе, но и культурных ценностей, образцов поведения, причем регулирующая социальный опыт роль культуры такова, что она формирует устойчивые художественные и познавательные каноны, представление о прекрасном, видение природы во всех этнических особенностях и колорите этого опыта» [1, с. 54].

Культура для человека – это тот «единый космос», в котором находится человек и формируется личность с ее мировоззрением – ценностными установками, идеалами, социально-духовными нормативами, мотивациями и т.п. На основе этого культурного фундамента («культуральной психики» – по Л.С. Выготскому) вызываются психические архетипы. Возможно этот процесс «первоначально не выражен на понятийном уровне», но «он присутствует в массовой психологии и определяет всю человеческую деятельность, ее цель, средства и результат». И далее: «Это исходное состояние коллективной (и, естественно, индивидуальной) психологии реализуется и преобразуется в способы освоения действительности. Человек как носитель культуры наследует, таким образом, национальное достояние, опыт взаимодействия человека с природой. Другое дело, что такие особенности происходят в процессе деятельного (а не пассивно-созерцательного) отношения к миру, усвоения определенной роли в семье, в обществе» [1, с. 55].

Чтобы работал механизм наследования из поколения в поколение культурных ценностей, необходимо включить сакральный механизм, который обеспечивал бы культурно-наследственную устойчивость. По мнению культурологов в рамках культуры такое освященное место занимает традиция. Нам думается, что чисто методологически весьма разумно отдать традиции это сакральное (освященное) место хотя бы потому, что она объединяет культуру рода и всего человечества в веках. Традиция по праву заслужила сакрального статуса, так как она сохраняет культуру – ее ценности, символы, знаки и образы. В связи с этим, пишут ученые, «традиция как способ сохранения культуры показывает, что культура – это не только и не столько результат человеческой деятельности, сколько способ этой деятельности, способ человеческой жизни в целом. В этом смысле можно говорить об «окультуренности» человека в исторических формах его существования благодаря сохранению традиций и, наоборот, разрыв культурных связей и традиций грозит крахом народной культуры. Традиция конкретизирует социальный опыт и уровень развития, которого достигло общество во взаимоотношениях с природой, что может проявляться в наличии конкретных традиций: в традиционных ремесленных промыслах, в художественном творчестве» [1, с. 55-56].

Все вышесказанное говорит о том, что традиция, как культурный феномен высокого (освященного) уровня, формирует не только онтологический процесс жизни, но и представление о ней из поколения в поколение, осуществляет межпоколенческую трансформацию образа и образа жизни со всей системой веками выработанных ценностей. Как отмечают культурологи «культура – традиции, нормы и обычаи», это «система, обеспечиваемая способом перенесения духовности человека на весь уклад его жизнедеятельности» [1, с. 57].

Подобным образом культура превращается в способ личностной регуляции, она позволяет человеку формировать и развивать внутренний мир и строить свое социальное поведение. Именно культура, а не социальные требования, регулирует поведение человека. По мнению культурологов даже природные потребности человека тоже опосредованы культурой.

Поскольку человек – это существо социальное, то удовлетворяет он свои потребности в обществе. А поскольку, руководствуясь моральным контролем и табу, человек должен держать в сознании образ «должного», «дозволенного», «не осуждаемого», то он удовлетворяет свои потребности культурой того общества, в котором он живет. Каждый шаг человека в обществе есть ценностный выбор. И, живя в этом обществе, человек имеет представление и образ этого общества и мира.

Человек сформирован определенной культурой, он есть ее продукт. А сама культура, как способ внутренней регуляции, требует рефлексии. Однажды родившись в данной культуре, человек формирует свое знание и представление о ней. На этой основе его внутренний мир пронизан представлениями и восприятием внутренней культуры этого мира, в возникающих идеальных образах. Быть имманентным носителем определенного социокультурного и традиционного духовно-нравственного образа того социума, в котором человек сформировался, это значит занять позицию своего отношения к миру. Ученые предупреждают: «Если человек только потребляет, он скатывается к простейшим потребностям, культурно «умопостигаемые образы». Потребительское отношение к культуре – это репродукция, повтор, пользование произведенным. Только в сфере культуры личность может себя реализовать. Можно сказать, идеальные образы, формируемые в определенной культуре, это «умопостигаемые образы». Человек опирается на общепринятые культурно-духовные образцы и «образцы» действий и социального поведения. Знание каждым человеком этих образцов позволяет строить адекватное поведение в социуме. Образец выступает схемой социального поведения человека. И, как отмечают исследователи, «существование и следование образцам свидетельствует об определенной устойчивости жизни, ее порядке, регулярности, упорядоченности ее течения» [1, с. 63]. В культуре формируются слагаемые личности, ее Я-концепция, мировоззрение, поведение. Такова культурная природа идеального образа, детерминирующая весь его онтологический процесс существования личности.

Культура как феномен – это сложное явление. Подобная культурная детерминация идеального образа породила и его полифункциональную организацию.

Сложность исследуемой проблемы в том, что имеется в виду две субъективности – пространство культурного сознания личности и пространство идеальных (психических) образов личности. Между ними сложное взаимодействие и взаимовлияние.

Кризис в культурном наполнении сознания личности приводит к его деформации, так как издавна означает распад всей мировоззренческой формы сознания – распад в системе ценностей, в системе взглядов, в системе принципов и норм поведения, а также мотиваций поступков. Наши исследования показывают, что осмысление этой субъективности может идти только с позиции ее культурного осмысления. Культура генерирует структуры этой имманентной субъективности психики, придавая ей индивидуальный культурогенез, изменяя ее в культурном направлении. Суть этих изменений – в переходе от простой рефлексии окружающего мира к его пониманию, от символической представленности культуры в психике человека к ее системной детерминации культурой, от способности ощущать культурный дефицит в собственном самосознании до самоанализа внутреннего культурного кризиса, обуславливающего негативные последствия в психических процессах и состояниях человека и, как следствие, в когнитивно-поведенческой сфере, в сфере здоровья и т.п. Поэтому исключение подобных последствий возможно только на путях моделирования культурогенеза в формировании сознания личности, его прогнозирования и моделирования в процессе воспитания.

В науке есть такой термин, как «полевая антропология». Думается, что «полевой культурогенез» сознания индивида вполне может быть определенной концептуально-методологической парадигмой в исследовании связи культуры и психики в развитии личности, в формировании, в частности, идеальных образов.

Вся философия культуры и общенаучная методология культурдетерминистских исследований говорит о том, что культурное разрушение, культурная деструкция любых систем ведут к их деформациям, разрушению, к патогенезу. Это касается и общественных систем, и биоорганизмов, и психики. При этом ученые отмечают культурное многообразие форм организации человечества, различное культурное отношение к собственному биоорганизму, различную культурную наполненность воспитания личности, ее сознания и психики в целом. От дефицита культурного развития погибали даже человеческие цивилизации. Такие же последствия характерны в случае культурного дефицита и физического здоровья, и психического здоровья. Культура выступает рафинированным репрезентантом этих систем, формируя отношение к миру.

Психологические исследования показывают, что идеальные образы как психический феномен полифункционально организованы. Психическое – это один из уровней живой материи. Оно онтологически с нею взаимосвязано, структурно-функционально организовано, это многомерное и динамичное явление, имеющее уровневую организацию и системообразующие факторы. Это позволяет психике обеспечивать единство не только индивидуальных качеств биоорганизмов, но и объединить материальный мир, участвуя в отражении действительности, будучи функцией мозга, регулятором природного и социального, сознательного и бессознательного. Все это осуществляется через психические процессы, состояния и свойства. Не последнюю роль в этой взаимосвязи окружающего мира и психики играют идеальные образы.

Идеальные образы в научной психологии относятся к феноменологии психических репрезентаций. В связи с этим в литературе отмечают природу и организацию идеальных образов: «оптический образ», «визуальный образ», «образ воображения», «образ представления», «образ восприятия», «слуховой образ», «осознательный образ», «вкусовой образ», «обонятельный образ», «вербальный образ», «образ памяти» и др. [2, с. 104-108].

Как видим, идеальные образы вплетены в психическое пространство человека сполна и, как мы указывали выше, функционируют в нем в соответствии с их культурным наполнением. Например, С.Л. Рубинштейн, исследуя воображение, связывал его с способностью и эволюционной необходимостью находиться в креативном процессе, творить новое. На основе имеющихся у человека идеальных образов воображение, основываясь на образах памяти, творчески преобразовывает действительность. Образы воображения связаны с эмоциональной сферой и когнитивной системой и в зависимости от степени их культурной развитости участвуют в функционировании механизмов восприятия, представлений и мышления. При этом включается функция постоянного переосмысления, которое само является следствием культурного развития личности.

Л.М. Веккер предложил классификацию видов воображения и тем самым отразил уровни психической репрезентативности познавательных процессов: а) сенсорно-перцептивное воображение (зрительное, слуховое, двигательное, пространственное); б) словесно-логическое как элемент мышления; в) эмоциональное [3, с. 72].

Таким образом, знакомство с концепциями, методологией психологии, с её технологическим потенциалом в развитии личности позволяет нам сделать ряд выводов.

Во-первых, синтез двух сложных феноменов – культуры и психики – это естественное явление в живой материи, его взаимодетерминанты объективны и их научный анализ закономерен.

Во-вторых, идеальные образы личности формируются в рамках этого взаимообусловленного синтеза и свидетельствуют о культурной динамике и личности, и общества.

В-третьих, актуальность данной проблематики не вызывает сомнения и в условиях общественного прогресса требует своего дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Учебный курс по культурологии / под ред. Г.В. Драч. – Ростов-на-Дону, 1997.
2. Поляков, С.Э. Феноменология психических репрезентаций. – СПб., 2011.
3. Веккер, Л.М. Психологические процессы: в 3 т. – Л., 1981. – Т. 3. Субъект. Переживание. Действие. Сознание.
4. Сидорова, В.А. Культура образа. Кросс-культурный анализ образа сознания. – Харьков, 2012.
5. Гостев, А.А. Психология вторичного образа. – М., 2007.
6. Мацумото, Д. Психология и культура. – СПб., 2002.
7. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. – СПб., 2005.

8. Сартр, Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения.- СПб., 2002.
9. Холт, Р. Образы: возвращение из изгнания // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. – Душанбе, 1981. – Ч. 1.
10. Ясперс, К. Общая психопатология. – М., 1997.

Bibliography

1. Uchebniy kurs po kulturologii / pod red. G.V. Drach. – Rostov-na-Donu, 1997.
2. Polyakov, S.Eh. Fenomenologiya psikhicheskikh reprezentatsiy. – SPb., 2011.
3. Vekker, L.M. Psikhologicheskie processy: v 3 t. – L., 1981. – T. 3. Subjekt. Perezhivanie. Deystvie. Soznanie.
4. Sidorova, V.A. Kul'tura obraza. Kross-kul'turniy analiz obraza soznaniya. – Khar'kov, 2012.
5. Gostev, A.A. Psikhologiya vtorichnogo obraza. – M., 2007.
6. Macumoto, D. Psikhologiya i kul'tura. – SPb., 2002.
7. Petrenko, V.F. Osnovih psikhosemantiki. – SPb., 2005.
8. Sartr, Zh.-P. Vooobrazaemoe. Fenomenologicheskaya psikhologiya vooobrazeniya.- SPb., 2002.
9. Kholjt, R. Obrazhi: vozvratshenie iz izgnaniya // Zritel'nihe obrazhi: fenomenologiya i ehksperiment. – Dushanbe, 1981. – Ch. 1.
10. Yaspers, K. Obthaya psikhopatologiya. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 26.01.14

УДК 159.9. + 316.6

Andronnikova O.O. RELATIONSHIP CHILDHOOD EXPERIENCES WITH THE FORMATION OF THE SELF-CONCEPT OF VICTIM TYPE. The article covers the main theoretical approaches to understanding the human self-construction, the factors influencing on the features of the formation of self- construction in different age periods. The specificity of the influence of the experience of negative experiences on the formation of the self- construction of the victims type.

Key words: self- construction, experience negative emotions, victimhood.

О.О. Андронникова, канд. психол. наук, доц., декан факультета психологии,
Новосибирский гос. педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: andronnikova_69@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ДЕТСТВА С ФОРМИРОВАНИЕМ Я-КОНЦЕПЦИИ ВИКТИМНОГО ТИПА

В статье раскрыты основные теоретические подходы к пониманию Я-концепции человека, выделены факторы, влияющие на особенности формирования Я-концепции в разные возрастные периоды. Определена специфика влияния опыта негативных переживаний на формирования Я-концепции виктимного типа.

Ключевые слова: Я-концепция, опыт негативных переживаний, виктимность.

Проблема формирования Я-концепции (self-construction) человека, особенно ее деструктивных форм, и факторов детерминации является одной из центральных проблем психологии. В настоящее время представлено достаточно много исследований посвященных изучению специфики формирования различных типов Я-концепции и детерминирующих ее особенности факторов. Актуальность предпринятого нами исследования определяется необходимостью теоретического осмысления специфики детерминации Я-концепции деформированного (в том числе и виктимного) типа, с целью практического использования знаний о формировании устойчивой системы представлений взрослого человека о самом себе посредством детских переживаний социально-психологического опыта. Учитывая тот факт, что специфика Я-концепции определяет особенности функционирования личности в социальной среде в дальнейшем, приводя к закреплению специфических паттернов виктимного или невиктимного типа. Это и обусловило цель предпринятого исследования, направленного на выявление роли переживаний детства в формировании Я-концепции виктимного типа у взрослого человека.

Анализ основных теоретических подходов к исследованию Я-концепции в зарубежной психологии позволил выделить четыре основных направления исследования: интеракционистский, психодинамический, когнитивный, гуманистический. Фундамент междисциплинарного изучения Я-концепции в психологии заложили У. Джемс, Дж. Мид, В. Вундт, Э. Титченер, Ф. Брентано, Д.М. Болдуин. Термин «Я-концепция» появился в середине XX века в рамках феноменологической и гуманистической психологии, представители которых (К. Роджерс, А. Маслоу) в качестве фундаментального фактора развития личности рассматривали целостность человеческого «Я» [1].

Огромный вклад в развитие научных представлений о «Я-концепции» внесли исследователи интеракционистского подхода (У. Джемс, П. Жане, Дж. Мид, Ч. Кули, В. Вундт, Э. Титченер, Ф. Брентано, Д.М. Болдуин, А. Пфендер, Т. Липпс, Е.А. Бобров, Н.Я. Грот) которые: разработали систему понятий,

позволяющую объяснить феномен Я-концепции; рассмотрели психологическую структуру «Я» в социальном, материальном и духовном измерениях; проанализировали становление Я-концепции, как целостного психического явления, происходящего «внутри» индивида как психосоциальный процесс [1]. Образование Я-концепции они считают двойственным («частью объектом и частью субъектом») [2, с. 8]. Но при этом следует отметить, что исследователями в рамках интеракционистского подхода не были определены структура и содержание Я-концепции.

Согласно психодинамический подходу, становление «Я-концепции» определяется возникающим конфликтом между силами подсознания личности и внешней реальностью. В рамках исследований психодинамического подхода возникли понятия о: «реальном Я» (К. Хорни); «Я-конструкт» (К. Юнг), который служит для выражения непознаваемой сущности; система репродуктивных и продуктивных отношений человека к миру, к самому себе и другим людям (Э. Фромм); механизм психологической защиты (А. Фрейд и З. Фрейд); эго-идентичность (Э. Эриксон).

Несомненный научный и практический интерес представляет когнитивный подход в решении проблемы Я-концепции. Представители этого направления (Д. Бэм, А. Валлон, Э. Джонс, Р. Нисбет, Ж. Пиже, Б. Инельдер, Л. Колберг) связывали развитие нравственного сознания с когнитивным развитием Я-концепции. В рамках этого подхода изучены: феномен самовосприятия и механизмы регуляции поведения личности, являющиеся компонентами структуры Я-концепции.

Гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Келли, А. Комбс, Р. Мей, Г. Олпорт, О. Боун, Д. Картрайтс, Р. Бернс, В. Рэйми, Р. Хоган, Д. Батлер, Т. Гофман, М.Б. Смит, В. Франкл) основными явлениями психологии личности считает процесс восприятия, Я-концепцию и сущность природы человеческих потребностей.

Научное изучение проблем Я-концепции в различных подходах отечественной психологии сложилось на рубеже двух столетий XIX и XX вв. и связано с анализом сознания и самосозна-

ния, как компонентов Я-концепции личности. Уже тогда русские ученые Д.А. Дриль, А.И. Галич, С.С. Корсаков, А.А. Потеня, И.М. Сеченов, И.А. Сикорский рассматривали проблему осознания личностью себя в неразрывном единстве субъекта и объекта. При этом, по мнению авторов, процесс осознания человеком самого себя и своего ближайшего окружения осуществляется человеком одновременно, то есть человек сразу выступает и как «Я» и как «не-Я» [1].

Достаточная проработанность в отечественной психологии теории отношений позволяет исследовать строение и содержание Я-концепции личности в контексте реальных жизненных отношений субъекта, «социальных ситуаций его развития» и деятельности, за которыми стоят мотивы и потребности, связанные со всей системой Я-концепции.

При анализе различных взглядов на строение Я-концепции можно отметить, что существует большое разнообразие понятий, в которых фиксируется содержание этого феномена. Самоуважение, симпатия, самопринятие, любовь к себе, чувство расположения, самооценка, самоуверенность, самоунижение, самообвинение – это далеко не полный перечень терминов, используемых для обозначения целостной структуры Я-концепции или отдельных её аспектов. За этими терминами стоят различные теоретические ориентации исследователей.

В отечественной психологии под Я-концепцией принято понимать продукт самосознания. В частности, В.В. Столин подчеркивает, что самосознание – это, прежде всего, процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. Но самосознание характеризуется также своим продуктом – представлением о себе, Я-образом или Я-концепцией [3]. При этом последние два термина, как замечает В.В. Столин, хотя и не являются полностью синонимичными, но в определенном контексте могут использоваться как синонимы.

Подводя итоги обзора различных пониманий сути феномена Я-концепции выделим основные ее свойства:

1. Я-концепция является сложным психическим образованием. Такая сложность феномена обусловлена прежде всего влиянием многообразия индивидуального опыта человека, его включенностью в множество социальных структур, обуславливающих формирование Я-концепции.

2. Я-концепция является динамической структурой, способной к изменениям в процессе роста и развития человека. При этом процессы изменения Я-концепции связаны со способностью ассимилировать новую информацию, накладывая ее на уже сформированные иерархические структуры.

3. Именно Я-концепция является структурой, определяющей ожидания человека и интерпретацию происходящих событий, включая бессознательное провоцирование определенных событий, например виктимного плана.

4. Я-концепция взрослого человека является достаточно устойчивым структурным иерархическим образованием, в задачи которой входит поддержание устойчивого образа себя и формирование предсказаний специфики социального взаимодействия человека.

Отметим особенности Я-концепции виктимного типа, которые будут отражаться как в структуре ее компонентов, так и в содержательном наполнении. Так в структуру Я-концепции виктимного типа входит отрицательное отношение к себе, самопринятие, низкая аутосимпатия, самоунижение, самообвинение. Часто наблюдается фиксация на отношении к себе как к жертве обстоятельств, включая низкий уровень активности, ощущение беспомощности, невозможности изменить ситуацию.

Исследователями отмечается сложность и неоднозначность процесса формирования Я-концепции и факторов детерминирующих этот процесс.

Согласно Г. Крайгу, Я-концепция человека в течение всего взрослого периода с одной стороны, стремится к сохранению преемственности, а, с другой стороны, претерпевает ряд изменений. В качестве наиболее важных, судьбоносных событий жизни человека, способных вызвать пересмотр отношения к себе Г. Крайг называет: смену места и вида работы, заключение брака, появление на свет детей и внуков, разводы, личные трагедии. Данные события заставляют человека изменить, кардинально пересмотреть отношение к себе [4]. Автором акцент сделан на динамике изменения Я-концепции личности, которая берет начало с измененной самооценки и отношения к внешнему, окружающему миру. Самоотношение во многом служит неким стимулом для изменения всех, находящихся в зависимости эле-

ментов многоуровневой системы. При нарастании ряда противоречий в структуре образа «Я» происходит нарушение в ее устойчивости, рассогласование компонентов внутри модели Я-концепции, нарастает психическая напряженность. Изменения, связанные либо с упрощением, либо с усложнением содержания Я-концепции, логически завершаются полным преобразованием всей её структуры.

Ряд исследований содержит подтверждение влияния самых разных факторов на становление Я-концепции человека. При этом значимость различных факторов будет неодинаковой в различные возрастные периоды.

Г. Крайгом выделено пять факторов, влияющих на формирование Я-концепции в детском возрасте:

- 1) характер восприятия ребенка другими (родителями, сверстниками);
- 2) особенности самоанализа (анализ собственных достоинств и недостатков);
- 3) ценности, ожидания, идеалы в социальном плане;
- 4) опыт социального поведения;
- 5) внешние данные, ощущение силы и здоровья [4].

В работах, сфокусированных на исследовании факторов формирования Я-концепции и самооценки как ее отдельного компонента, особая роль отводится семье. Впервые на значимость типа семейной ситуации, оказывающей влияние на формирование у ребенка позитивной Я-концепции, указал Л.Д. Стотт. Данным автором установлено, что при доминировании атмосферы взаимного доверия между родителями и детьми, готовность принять друг друга, в дальнейшем подростки из подобных семей в жизни были более приспособленными, независимыми, с высокой самооценкой.

В трудах зарубежных психологов развитие получает проблема изучения влияния разных факторов риска от семьи на становление Я-концепции детей. В качестве подобных факторов названы: жестокость по отношению к детям, пренебрежительное отношение к ребенку, эмоционально неполноценное общение.

Другое направление исследований обусловленности Я-концепции сосредоточено на изучении функции отдельных факторов развития в различные возрастные периоды. Так, в период младенчества и раннего детства особенно сильно воздействие на становление Я-концепции ребенка фактора общения со взрослым. С.Ю. Мещеряковой с соавторами проведено сравнение особенностей становления самосознания в период младенчества у детей, воспитывающихся в семьях и условиях детских домов [5].

Анализ отечественных и зарубежных подходов к изучению факторов и периодов детерминации специфики формирующейся Я-концепции позволяет сделать вывод, что ведущий фактор развития оказывает влияние на ту структуру Я-концепции, которая в данный период находится в стадии становления.

Рассмотрим подробнее влияние на формирование Я-концепции такого фактора, как переживания детства.

Исследователями был внесен существенный вклад в толкование сущности данного феномена, произведено выявление адаптивной и регулирующей функций эмоций, их значимость в организации и объединении работы комплекса психических процессов личности. В частности, В. Вундтом было показано значение эмоциональных переживаний в процессе формирования субъективного образа [6]. Ф. Крюгером были рассмотрены и сформулированы отдельные характеристики и свойства отдельных эмоциональных переживаний [7]. У. Джеймс связал процесс эмоционального переживания с изменениями на уровне физиологии (телесные изменения человека) [8]. З. Фрейдом было доказано, что амбивалентность чувств является одним из феноменов эмоциональной жизни человека [9].

Л. С. Выготский понимает под переживаниями «особую интегральную единицу сознания... динамическую единицу сознания, объединяющую аффективный и интеллектуальный компоненты, и в которой заключено единство личности и социальной среды» [10, с. 83]. По теории А.Н. Леонтьева, эмоциональное переживание, обусловленное соотношением потребности и ее объекта, помогает выявить заключенную в мотиве значимость происходящего для отдельно взятой личности и осознать его смысловое содержание [11].

Ф.Е. Василюк рекомендует трактовать переживание как особую деятельность человека, которая направлена на восстановление психического равновесия человека. Под переживанием мы понимаем любое испытываемое субъектом эмоционально

окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни [12].

Одним из первых психоаналитиков и психотерапевтов, переклотивших свое внимание с ранних детских переживаний как основных источников психических нарушений на более широкий культурный контекст, в котором эти переживания возникают и развиваются, была К. Хорни. [13].

Т.А. Власова и М.С. Певзнер отмечают, что в ряде случаев тяжелые переживания приводят к образованию у ребенка внутреннего конфликта, который может нарушить его психическое развитие. Конфликтные переживания всегда носят социальный характер. Они возникают вследствие психогенных факторов, травмирующих ребенка в семье или в школе. Для внутреннего конфликта характерно столкновение в сознании ребенка противоположно окрашенных аффективных отношений к тому или иному близкому ему лицу или к создавшейся ситуации. Внутренний конфликт может возникнуть лишь в том случае, если переживания ребенка невыносимо тяжелы, длительно занимают центральное место в его жизни и сознании; на каком-то этапе этот конфликт оказывается для ребенка неразрешимым [14].

И.В. Иванова разграничивает детские переживания: 1) Я-переживания, которые связаны с особенностью отношения к себе, и 2) социальные переживания, которые отражают отношение ребенка к его социальному окружению и своему местоположению в данном окружении [15]. В любом случае тяжелые переживания связанные с негативным отношением к самому себе и комплексом беспомощности формируют жертвенный (виктимный) тип Я-концепции.

Исследование переживаний психологически неблагополучных детей, проведенное В.В. Сорокиной, дало возможность объективировать комплекс детских переживаний, который данным автором обозначен как экзистенциальный страх [16].

В ходе проведенного анализа специфики среды и ситуации развития в детстве М.В. Галимзянова определила ряд факторов, которые стимулируют развитие у детей особых травматических переживаний (переживания отвергнутости, предательства, унижения, покинутости, несправедливости). В качестве таких факторов были названы: желательность-нежелательность беременности матери; особенности протекания пренатального периода и родов; наличие-отсутствие отца и сиблингов, своеобразие взаимодействия с родителями; уважительные, конфликтные или отстраненные взаимоотношения в семье; уважение-пренебрежение к ребенку; способы, обоснованность, частота наказаний и т.д. [17].

Если обобщить данные, представленные М.В. Галимзяновой, то можно сделать вывод о том, что самая негармоничная ситуация формирования Я-концепции была у испытуемых с преобладающими детскими переживаниями отвержения, а самая гармоничная – у взрослых лиц с доминированием переживаний нарушенного доверия (переживания предательства).

Наши исследования, проведенные на протяжении ряда лет, позволяют выделить факторы, формирующие виктимное поведение и лежащую в его основе виктимную Я-концепцию [18]. Среди этих факторов особое значение имеют негативное отношение со стороны родителей, особенно отца, отсутствие ощущения социальной поддержки и включенности в социум, неприятие окружающими.

Неразрешенный внутренний конфликт, тяжелые детские переживания, затягиваясь и становясь хроническими, оказывают специфическое негативное влияние на формирование Я-концепции. Дети, пережившие в семьях жестокое обращение, будут иметь нарушенную Я-концепцию. Под влиянием детских переживаний успеха и неуспеха изменяются структурные компоненты Я-концепции ребенка. У взрослых людей с различными

наиболее значимыми переживаниями детства существуют различия в структуре Я-концепции: в Я-образе, в самооценке, в степени самоактуализации, в уровне напряженности ведущих защитных механизмов.

На основе проведенного теоретического исследования нами была сформулирована гипотеза о том, что у людей, испытавших в детстве тяжелые негативные переживания, во взрослый период проявляется деформированная Я-концепция (защитное отношение к себе, сомнения в ценности собственной личности, наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, склонность к самообвинению, вера в подвластность его «Я» внешним обстоятельствам, отсутствие уверенности в своих возможностях).

Объем эмпирической выборки составил 60 человек, среди которых 34 мужчин и 26 женщин. Возрастной показатель варьировал от 25 до 50 лет.

Для исследования использовались методики: «Тест-опросник личностной зрелости» Ю.З. Гильбуха, «Методика исследования самооценки (МИС)» Р.С. Пантилеева, тест «Психологическая автобиография».

Для выявления взаимосвязи между переживаниями детства и Я-концепцией взрослого человека был использован непараметрический метод математической статистики – корреляционный анализ Спирмена (подсчет осуществлялся с помощью компьютерной программы Statistika 6.0.). Обнаружение корреляционной взаимозависимости позволит сделать выводы о наличии причинно-следственной связи между рассматриваемыми явлениями.

В таблице 1 представлены выявленные значимые корреляции между данными параметрами группы испытуемых с опытом тяжелых детских переживаний.

Значимые корреляции с высоким уровнем значимости выявлены между тяжелыми детскими переживаниями смерти родителей и самообвинением (по методике МИС) ($r = 0,76$ при $p < 0,001$); между тяжелым переживанием в детстве смерти сиблингов и внутренней конфликтностью (по методике МИС).

Значимые корреляции со средним уровнем значимости по данной выборке выявлены между тяжелыми детскими переживаниями смерти родителей и закрытостью (по методике МИС) ($r = 0,61$ при $p < 0,01$), между переживанием в детстве смерти родителей и внутренней конфликтностью (по методике МИС) ($r = 0,60$ при $p < 0,01$), между переживанием развода родителей и закрытостью (по методике МИС) ($r = 0,50$ при $p < 0,01$), между переживанием в детстве развода родителей и самообвинением (по методике МИС) ($r = 0,55$ при $p < 0,01$). Обратные значимые корреляции со средним уровнем значимости по данной выборке выявлены между переживанием развода родителей и отношением к своему «Я» (по «Тесту-опроснику личностной зрелости» Ю.З. Гильбуха) ($r = -0,505$ при $p < 0,01$), между переживанием физического насилия в детстве и самоуверенностью (по методике МИС) ($r = -0,59$ при $p < 0,01$), между переживанием в детстве смерти родителей и самооценкой (по методике МИС) ($r = -0,64$ при $p < 0,01$), между переживанием развода родителей в детстве и самопринятием (по методике МИС) ($r = -0,52$ при $p < 0,01$).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у людей, испытавших в детстве тяжелые негативные переживания, во взрослом периоде формируется деформированная Я-концепция виктимного типа: защитное отношение к себе, сомнения в ценности собственной личности, наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, склонность к самообвинению, вера в подвластность его «Я» внешним обстоятельствам, отсутствие уверенности в своих возможностях. Полученные данные могут стать основой для планирования и проведения коррекционной работы с личностью, обладающей Я-концепцией виктимного типа.

Библиографический список

1. Колядин, А.П. Подходы к изучению «Я-концепции» в психологической науке // Серия «Гуманитарные науки». – 2005. – № 1.
2. Агапов, В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. – М., 2009.
3. Столин, В.В. Самосознание личности. – М., 2011.
4. Крайг, Г. Развитие Я-концепции. – СПб., 2009.
5. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М., 2001.
6. Вундт, В. Задачи и методы психологии народов. – М., 2007.
7. Крюгер, Ф. Сущность эмоционального переживания // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2000.
8. Джеймс, У. Психология. – М.: 2001.
9. Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 2000.
10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 2001. – Т. 4.

11. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребенка // Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 2001. – Т. 1.
12. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. – М., 2005.
13. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. В.В. Старовойтова; общ. ред. и послесл. Г.В. Бурменской. – М., 2005.
14. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М., 2001.
15. Иванова, И.В. Переживание как проявление субъектности в трудах отечественных психологов // Психология субъектности. Человек как автор жизни: Материалы межрегиональной научно-практич. конф. – Киров, 2001.
16. Сорокина, В.В. Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии. – 2003. – № 10.
17. Галимзянова, М.В. Субъективные переживания детства и Я-концепция взрослого: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006.
18. Andronnikova, O.O. Research of psychological factors emergence Victim Behavior of teenagers. INTERNATIONAL JOURNAL OF ACADEMIC RESEARCH. – 2010. – Vol. 2. – № 3.

Bibliography

1. Kolyadin, A.P. Podkhodih k izucheniyu «Ya-koncepcii» v psikhologicheskoy nauke // Seriya «Gumanitarniye nauki». – 2005. – № 1.
2. Agapov, V.S. Stanovlenie Ya-koncepcii lichnosti: teoriya i praktika. – M., 2009.
3. Stolin, V.V. Samosoznanie lichnosti. – M., 2011.
4. Krayig, G. Razvitie Ya-koncepcii. – SPb., 2009.
5. Psikhicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / pod red. I.V. Dubrovinoj, A.G. Ruzskoj. – M., 2001.
6. Vundt, V. Zadachi i metodih psikhologii narodov. – M., 2007.
7. Kryuger, F. Suthnostj ehmocionaljnogo perezhivaniya // Psikhologiya ehmocij. Tekstih / pod red. V. K. Vilyunasa, Yu.B. Gippenreyjter. – M., 2000.
8. Dzhejms, U. Psikhologiya. – M.: 2001.
9. Frejd Z. Psikhologiya besoznatelnogo. – M., 2000.
10. Vihgotskiy, L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. – M., 2001. – T. 4.
11. Leontjev, A.N. K teorii razvitiya psikhiki rebenka // Izbranniye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. – M., 2001. – T. 1.
12. Vasilyuk, F.E. Psikhologiya perezhivaniya. – M., 2005.
13. Khorni, K. Nevroticheskaya lichnostj nashego vremeni / per. s angl. V.V. Starovojtova; obth. red. i poslesl. G.V. Burmenskoj. – M., 2005.
14. Vlasova, T.A. O detyakh s otkloneniyami v razvitii / T.A. Vlasova, M.S. Pevzner. – M., 2001.
15. Ivanova, I.V. Perezhivanie kak proyavlenie subjektnosti v trudakh otechestvennihk psikhologov // Psikhologiya subjektnosti. Chelovek kak avtor zhizni: Materialih mezhtregionalnoj nauchno-praktich. konf. – Kirov, 2001.
16. Sorokina, V.V. Negativniye perezhivaniya detej v nachalnoj shkole // Voprosih psikhologii. – 2003. – № 10.
17. Galimzyanova, M.V. Subjektivniye perezhivaniya detstva i Ya-koncepciya vzroslogo: avtoreferat dis. ... kand. psikhol. nauk. – SPb., 2006.
18. Andronnikova, O.O. Research of psychological factors emergence Victim Behavior of teenagers. INTERNATIONAL JOURNAL OF ACADEMIC RESEARCH. – 2010. – Vol. 2. – № 3.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 159.9.07

Kuznetsov A.V. MODEL PERSONAL PROFILE OF THE MILITARY MAN-SPORTSMAN. In article the basic distinctive qualities of military men-sportsmen are considered, the comparative characteristic of the specified category of military men from the military men who are engaged in physical preparation is resulted, on the basis of it the model of a personal profile of the military man-sportsman is made. The author cites data of the psychological research spent on the basis of military high school, on the basis of it does corresponding conclusions and represents multicomponent model of a personal profile of the military man-sportsman.

Key words: personal profile, model, the military man-sportsman, socially-psychological research, qualities of the military man-sportsman.

А.В. Кузнецов, преп. каф. физической подготовки и спорта Новосибирского
военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России,
г. Новосибирск, E-mail: cuz.ndrei@yandex.ru

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНОГО ПРОФИЛЯ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО-СПОРТСМЕНА

В статье рассмотрены основные отличительные качества военнослужащих-спортсменов, осуществлен сравнительный анализ различий в особенностях личности указанной категории военнослужащих спортсменов и военнослужащих, занимающихся физической подготовкой, на основе этого составлена модель личностного профиля военнослужащего-спортсмена. Автор приводит данные психологического эмпирического исследования, проведенного на базе военного вуза, на основании которого представляет многокомпонентную модель личностного профиля военнослужащего-спортсмена.

Ключевые слова: личностный профиль, модель, военнослужащий-спортсмен, социально-психологическое исследование, качества военнослужащего-спортсмена.

Современные условия, в которых в настоящее время, происходит становление личности военнослужащего-спортсмена, значительно отличаются от тех, которые существовали ранее. Прежде всего, это связано со значительными изменениями (политической, экономической, аксиологической систем) как общества в целом, так и собственно военизированной организации, под которой мы понимаем целенаправленную социальную систему, осуществляющую решение определенных задач, связанных с обеспечением военной безопасности страны методами и средствами вооруженной борьбы [1].

Данные изменения не могут не оказывать влияние на военнослужащего-спортсмена, что наиболее заметно при глубоком изучении и анализе его личности.

Актуальность рассмотрения личностного профиля военнослужащего-спортсмена продиктована тем, что специфика его личности исследована недостаточно, что обуславливает необходимость организации специальной работы по выявлению этих особенностей с точки зрения психических, психофизиологических, эмоциональных, волевых, коммуникативных и нравственных качеств, необходимых для его успешной военно-профессиональной деятельности.

В целом структура вышеперечисленных свойств и качеств представляется нам в виде совокупности (симптомокомплекса) определенных компонентов, в которой отражаются основные стороны деятельности военнослужащего-спортсмена [2].

Таблица 1

Сравнительные результаты тестирования двух групп
по методике Р. Кэттелла

Выявленные личностные факторы:	Группа военнослужащих	Группа военнослужащих – спортсменов
Коммуникативный блок		
фактор «А» – описывает особенность динамики эмоциональных переживаний в полярных бытовых терминах «замкнутость – общительность»:		
отличаются замкнутостью	23%	0%
отличаются общительностью	6%	25%
находятся в средней зоне диапазона	71%	75%
фактор «Н» – «робость, смелость»:		
невосприимчивость к угрозе, смелость, решительность	50%	85%
застенчивость, робость, неуверенность	50%	15%
Фактор «L» – отражает метод личностной защиты от тревожности, выражающий разновидность компенсирующего поведения и интерпретируемый в бытовых терминах как «подозрительность – доверчивость»:		
продemonстрировали повышенную доверчивость	6%	25%
находятся в средних границах диапазона	94%	75%
фактор «Е» – «независимость – подчинение»:		
личность самобытная, несгибаемая	14%	33%
проявляют элементы зависимости, нуждаются в поддержке, склонны ориентироваться на групповые нормы	33%	17%
находятся в средней зоне диапазона	53%	50%
Фактор «Q2» – «самостоятельность – зависимость от группы»:		
продemonстрировали полную самостоятельность, независимость	6%	37%
ориентируются в своем поведении на групповое мнение, нуждаются в постоянной опоре коллектива	32%	6%
находятся в средней зоне диапазона	62%	57%
Фактор «N» – связан с особенностями поведения и в бытовых терминах интерпретируется как «прямолинейность – дипломатичность»:		
демонстрируют дипломатический стиль поведения	55%	17%
отличается прямолинейностью поведения	3%	32%
находятся в средней зоне диапазона	42%	51%
Эмоционально-волевой блок		
Фактор «С» – характеризует эмоциональную устойчивость:		
отличаются высокой эмоциональной устойчивостью	26%	67%
находятся в средних границах диапазона	65%	30%
находятся чуть ниже средней зоны диапазона	9%	3%
Фактор «О» – «уверенность в себе – тревожность»:		
отличаются высокой уверенностью в себе	42%	73%
обнаруживают повышенную тревожность, недостаточную уверенность в себе	6%	0%
находятся в средних границах диапазона	52%	27%
Фактор «G» – характеризует настойчивость стремления к соблюдению моральных требований и измеряется в терминах «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения»:		
отличаются высокой нормативностью поведения	34%	55%
находятся в средней зоне диапазона	51%	30%
в поведении зачастую подвержены больше чувствам	15%	15%
Фактор «Q3» – характеризует силу принципов испытуемого относительно общественных норм и моральных требований:		
отличаются высоким самоконтролем поведения, который отражает надежность руководителя	81%	75%
находятся в средних границах диапазона	19%	25%
Фактор «Q4» – «расслабленность – напряженность»:		
повышенная мотивация, наличие возбуждения и беспокойства	65%	83%
расслабленность, вялость, низкая мотивация, лень	35%	17%

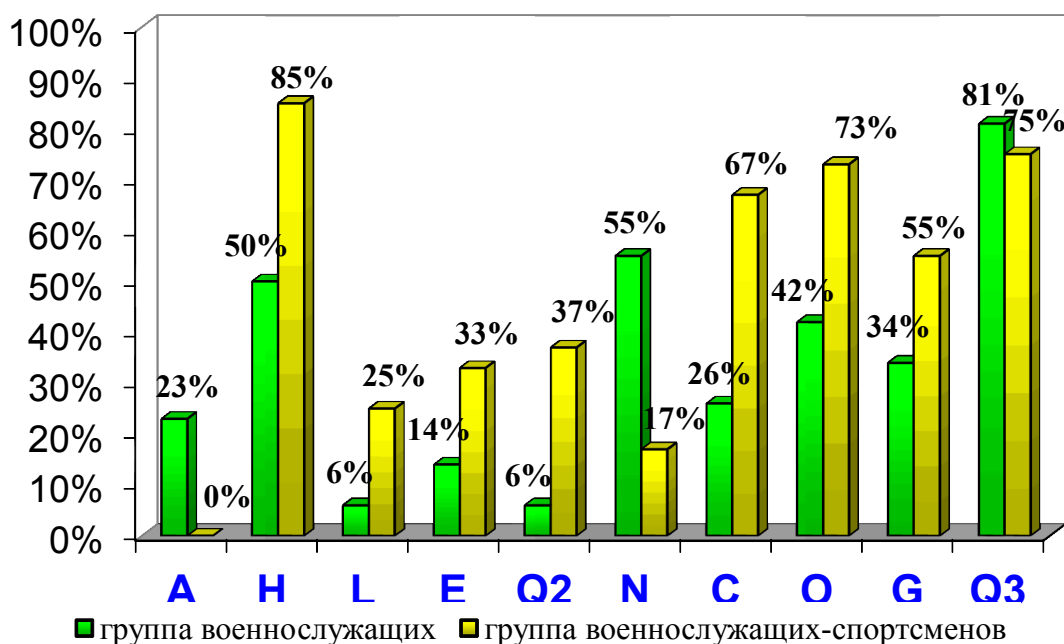


Рис. 1. Сравнительные данные по результатам исследования двух групп

Самым важным качеством, которое значительно отличает военнослужащего-спортсмена от военнослужащего, занимающегося физической подготовкой в рамках программы образовательной деятельности, заключается в его способности совмещать имеющиеся знания, умения и навыки как в конкретных социальных, так и профессиональных ситуациях. Это обуславливается накапливаемым опытом профессиональной деятельности самого военнослужащего в конкретной социальной и личностно-значимой сфере, то есть непосредственно в условиях военной организации в соответствии с видами деятельности.

Различные социально-психологические исследования, проводимые с данной категорией военнослужащих, показывают, что их структура личности характеризуется рядом выраженных психологических качеств, таких как:

- высокая эмоциональная устойчивость
- склонность к риску
- самоконтроль
- уверенность в себе
- независимость и самостоятельность в принятии решений
- общительность
- самодисциплинированность.

Вышеуказанные психологические качества военнослужащего-спортсмена являются необходимыми элементами структуры психологического личностного профиля, который характеризуется выраженностью различных факторов, измеряемых с помощью тестов у конкретного человека, т.е. данный профиль выражает соотношение различных психологических свойств человека и тем самым описывает структуру его способностей, мотивов (интересов) и качеств характера [3; 4].

В основе личностного профиля военнослужащего-спортсмена, отвечающего задачам его качественной подготовки, прежде всего, должна лежать определенная модель, которая будет отражать всю психологическую деятельность военнослужащего.

Так, в целях создания модели личностного профиля военнослужащего-спортсмена в Новосибирском военном институте внутренних войск им. генерала И.К. Яковлева МВД РФ (г. Новосибирск) проводилось социально-психологическое исследование, которое было направлено на изучение психологических личностных качеств военнослужащих. В исследовании принимало участие 15 военнослужащих, которые непосредственно занимаются профессиональным спортом в военном институте и 15 военнослужащих занимающихся спортом в рамках образовательной программы учебного заведения. Для получения эмпирических данных применялся 16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла. Данная методика позволила получить многогранную информацию об индивидуальности испытуемых, а так же объективные результаты, позволяющие определить психо-

логическое своеобразие симптомокомплекса основных подструктур личности военнослужащих.

В таблице 1 и на рис. 1 приведены данные сравнительного анализа по факторам, имеющим наибольшее расхождение среди членов групп.

Для выявления уровня значимости различий результатов, полученных в указанных группах, они были обработаны с помощью статистического критерия Манна-Уитни [5, с. 49], позволяющего выявить различия между двумя выборками по одному и тому же признаку. Нами были выдвинуты статистические гипотезы по всем шкалам 16-ти факторного опросника Кэттелла.

Исходя из результатов сравнения, нами были сформулированы следующие выводы:

– Исследование особенностей динамики эмоциональных переживаний в полярных бытовых терминах «замкнутость-общительность» показало, что уровень общения у военнослужащих и военнослужащих-спортсменов не отличается; в то время как показатели по шкале «А» ярче выражены у военнослужащих-спортсменов.

– Исследование фактора «Н» робость-смелость показало, что уровень смелости выше у военнослужащих-спортсменов. Смелость – это сила. Военнослужащий-спортсмен не нуждается в самоутверждении, он твердо и спокойно знает, на что способен [6].

– Не выявлено значимых различий по показателям исследования «подозрительность-доверчивость» – фактор «Л».

– Выявлено, что военнослужащие-спортсмены имеют значительно более выраженный уровень уверенности в себе (фактор О) и уровень эмоциональной устойчивости (фактор С), т.к. они способны регулировать эмоциональные состояния и быть эмоционально стабильными. Эмоциональная устойчивость, с одной стороны, – результат работы целостной функциональной системы эмоциональной саморегуляции напряженной и одновременно продуктивной деятельности, с другой – системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в единстве эмоциональных, интеллектуальных, волевых и других отношений, в которые он вовлекается в условиях напряженной деятельности [7].

Кроме того, военнослужащие-спортсмены продемонстрировали значительно более высокий уровень самостоятельности и независимости (фактор Q2). Процесс психологической подготовки всегда требует творческих усилий. На соревнованиях военнослужащий спортсмен самостоятельно борется за достижение высокого результата. Поэтому очень важно в процессе подготовки формировать у военнослужащего спортсмена самостоятельность, независимость, направлять его на самовоспитание, необходимо давать ему возможность чаще экспериментировать,

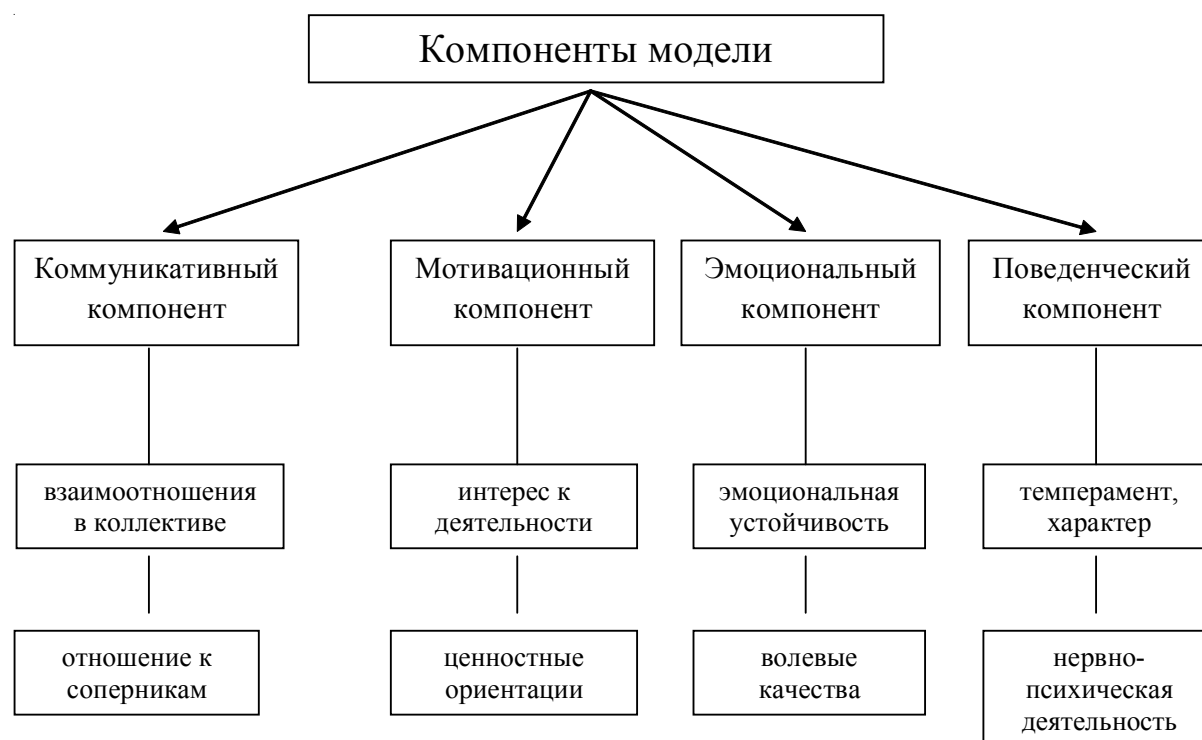


Рис. 2. Модель личностного профиля военнослужащего-спортсмена

чтобы методом проб и ошибок он сам находил какие-то оптимальные решения и выводы.

– Исследование особенностей факторов «Q3», «Q4» и «G» у военнослужащих и военнослужащих-спортсменов не показало существенных различий. Самоконтроль неотъемлемым образом включен во все виды служебно-боевой деятельности военных. В каждом виде военной деятельности, на различных этапах обучения самоконтроль предстает как предмет специального обучения в армии.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют нам выделить картину личностного профиля военнослужащего спортсмена, которая представлена структурированной моделью основных психологических профессионально важных качеств.

Предположительно, данная модель может состоять из четырех основных блоков, которые включают в себя основные структурные компоненты (мотивационный, эмоционально-волевой, поведенческий и коммуникативный), и отражают основные направления исследования личности военнослужащего-спортсмена (рис. 2).

Каждый компонент характеризуется определенными психологическими качествами человека. Мотивационный компонент включает внутренние условия деятельности военнослужащего-спортсмена, актуализирующие стремление к определенным достижениям (ценностные ориентации, мотивацию к определенной деятельности, соотношение мотивов достижения успеха

и избегания неудачи и пр.). Эмоционально-волевой компонент обеспечивает самоконтроль деятельности и саморегуляцию (эмоциональная устойчивость, волевые качества). В поведенческом компоненте представлены динамика и содержание деятельности воина-спортсмена, которые описываются типом темперамента, характером и типом нервно-психической деятельности. Коммуникативный компонент характеризует взаимоотношения человека в деятельности и прежде всего, связан с его отношениями с товарищами по команде, с соперниками, его местом в системе межличностных отношений в коллективе.

Существующая система подготовки военнослужащих-спортсменов, безусловно, включает позитивный опыт работы и имеет существенное значение в развитии личности, что позволяет прогнозировать результативность деятельности ее участников. Тем не менее, при отсутствии психологически обоснованных структурированных моделей личностных профилей она не всегда обуславливает ожидаемые результаты, которые мог бы показывать тот или иной военнослужащий в спортивной деятельности.

Таким образом, изучение, анализ, построение и внедрение моделей психологического личностного профиля военнослужащего-спортсмена в социальной среде военизированной организации является одним из важных условий формирования его личности и при правильном использовании структурных компонентов данных моделей может позволить добиться желаемых спортивных результатов.

Библиографический список

1. Агранат, Д.Л. Социализация личности в военизированных организациях: проблемы, нормы и отклонения. – М., 2010.
2. Большунова, Н.Я. Проблема характера: традиции и современность. – Новосибирск, 2011.
3. Мельников, В.М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. – М., 1985.
4. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт. – СПб., 2002.
5. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2004.
6. Жаров, К.П. Волевая подготовка спортсменов. – М., 2006.
7. Кретти, Брайент Дж. Психология в современном спорте. – М., 2008.

Bibliography

1. Agranat, D.L. Socializaciya lichnosti v voenizirovannihkh organizacijakh: problemih, normih i otkloneniya. – M., 2010.
2. Boljshunova, N.Ya. Problema kharaktera: tradicii i sovremennostj. – Novosibirsk, 2011.
3. Meljnikov, V.M. Vvedenie v ehksperimentalnuyu psikhologiyu lichnosti / V.M. Meljnikov, L.T. Yampoljskiy. – M., 1985.
4. Shmelev, A.G. Psikhodiagnostika lichnostnihkh chert. – SPb., 2002.
5. Sidorenko, E.V. Metodih matematicheskoy obrabotki v psikhologii. – SPb., 2004.
6. Zharov, K.P. Volevaya podgotovka sportsmenov. – M., 2006.
7. Kretti, Brayjent Dzh. Psikhologiya v sovremennom sporte. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 159.97(075.8) + 316.6(075.8)

Ptushkin G.S., Sutyryna M.P. ADAPTIVE BEHAVIOR OF PERSONS WITH DISABILITIES. The features of the adaptive behavior of students with disabilities as compared to the control group of students, according to the test Rosenzweig.

Key words: socialization disabled, social adaptation, adaptive behavior disabled.

Г.С. Птушкин, канд.тех.наук, директор ИСР ФГБОУ ВПО НГТУ, г. Новосибирск, ; **М.П. Сутырина**, ст. преп. ИСР ФГБОУ ВПО НГТУ, дефектолог-сурдопедагог, г. Новосибирск, E-mail: ptushkin@jsr.dnsalias.org

АДАПТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Рассмотрены особенности адаптивного поведения студентов с ограничениями здоровья по сравнению с контрольной группой здоровых студентов, по данным теста Розенцвейга.

Ключевые слова: социализация инвалидов, социальная адаптация, адаптивное поведение инвалидов.

Понятие адаптивное поведение относится к аспекту взаимоотношения индивида и социума. Своеобразие поведения личности заключается в том, что это – социальное поведение, оно является интегральной и доминирующей формой поведения и проявления личности. Адаптивное поведение имеет внешне читаемые проявления: поведенческие реакции, акты, поступки, действия, и связано с успешностью и эффективностью социализации человека при нормальном развитии. Поведение лиц с ограничениями здоровья (ОЗ) имеет некоторые особенности, обусловленные тем или иным видом ограничения жизнедеятельности, что проявляется на процессуальном уровне социальной адаптации и объясняется общим дефицитом социального опыта.

У большинства инвалидов наблюдаются проявления социально-психологической дезадаптации различной степени выраженности. В социальной сфере зачастую возникают затруднения в профессионально-трудовой реализации, проведении досуга, семейной жизни, достигая в ряде случаев социальной изоляции. Со стороны психологической сферы у подавляющего большинства инвалидов могут быть выявлены нарушения практически на всех уровнях функционирования психики: на уровне эмоционально-волевой регуляции, индивидуально-психологическом, а также на уровне ценностных ориентаций, ведущих мотивов и установок. Между социальными и психологическими факторами дезадаптации инвалидов в обществе существует неразрывная взаимосвязь. Социальная изоляция неизбежно ведет к психологическим нарушениям, а психологические нарушения в свою очередь препятствуют установлению нормальных взаимоотношений с окружающими, сказываются на работоспособности, общем мировосприятии – и, таким образом, углубляют социальную изоляцию инвалида [1; 2; 3].

Целью исследования было выявление особенностей и уровня социально-психологической адаптации у студентов с ограниченными возможностями здоровья, по сравнению с контрольной группой здоровых студентов.

Объект и методы исследования. Обследованы две группы студентов: 20 человек – студенты с нарушениями здоровья (патология опорно-двигательного аппарата), учащиеся Института социальной реабилитации НГТУ (9 девушек и 11 юношей), и контрольная группа, 20 человек, из них 8 юношей и 12 девушек, с нормой здоровья. Все испытуемые в возрасте 20- 25 лет.

Применялся тест «рисуночных ассоциаций» С. Розенцвейга (взрослый вариант) [4]. Методика позволяет дать общую характеристику поведенческих реакций, определить общий показатель адаптационных возможностей, прогнозировать эмоциональные реакции испытуемого на различные трудности, а также определить уровень толерантности к фрустрации, тип реагирования в стрессовой ситуации. При анализе результатов во внимание принимались как направления, так и типы реакций, а также коэффициент группой адаптации (далее КГА), который служит мерой адаптации испытуемого к социальному окружению, и в норме бывает больше 60%. Низкий КГА говорит о том, что испытуемый часто попадает в конфликтные ситуации, не достаточно адаптирован к своему социальному окружению. Полученные данные были обработаны с помощью компьютерной программы Statistica 6.1.

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов по тесту Розенцвейга показал следующие результаты. Вычисление коэффициента групповой адаптации в выделенных группах показало, что в контрольной группе он равен 45%, что ниже нормы, а в экспериментальной группе он равен 39,7%, что существенно ниже нормы. Внутри экспериментальной группы показатели КГА в пределах нормы встречаются у четверых человек, ниже нормы – у шестнадцати человек, что говорит о наличии скрытого комплекса неполноценности у большинства испытуемых, неуверенности, и это не является эффективной формой поведения. Показатель КГА, полученный с помощью методики Розенцвейга, особенно информативен и интересен в случаях, когда коммуникативные взаимодействия с окружающими играют важную роль в жизни человека, когда перед ним часто возникает необходимость разрешения конфликтных ситуаций. В этом случае КГА выступает как определяющий степень соответствия поведения индивида существующим в какой-то конкретной группе эталонам реагирования на фрустрирующие ситуации, позволяющий успешно преодолеть эти ситуации, конструктивно и эффективно разрешать их.

В таблице 1 приведены направления реакций на фрустрацию: экстрапунитивные, интропунитивные, импунитивные.

Анализ данных в двух группах по экстрапунитивным реакциям показали, что средние значения в контрольной и экспериментальной группе соответствуют стандартному показателю, что говорит об отсутствии неадекватной повышенной требовательности к окружению. Можно отметить незначительную тенденцию в обеих группах экстрапунитивных реакций с фиксацией на самозащите. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни не подтверждает различий экстрапунитивной реакции в экспериментальной и контрольной группах, уровень $p = 0,481$.

Интропунитивные реакции – реакции самообвинения. Они обозначаются как I-реакции. Ответы испытуемого указывают на то, что в ситуациях он обвиняет себя. В ответах присутствует порицание себя, недовольство собой, негодование на себя, признание собственной вины. Такие ответы сопровождаются чувством стыда, угрызания совести, чувством вины. По результатам исследования в контрольной группе показатель интропунитивной реакции соответствует норме. Это говорит о том, что в конфликтной ситуации направленность отрицательных эмоций на себя соответствует оптимальному уровню, адекватности чувства вины и достаточной самостоятельности в решении конфликта. В экспериментальной группе наблюдается повышенный показатель интропунитивности. Обычно это указывает на чрезмерную самокритичность или неуверенность субъекта, сниженный или нестабильный уровень общего самоуважения. В экспериментальной группе интропунитивная реакция имеет тенденцию с фиксацией на удовлетворении потребностей. Эта реакция свидетельствует об инициативности, стремление полагаться на свои силы при попытке выхода из сложной ситуации или трактоваться как наличие скрытого комплекса неполноценности, неуверенности в себе и желание доказать себе и окружающим обратное. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни подтверждает различия интропунитивной реакции в контрольной и экспериментальной группе, уровень $p = 0,002$.

Таблица 1

Направленность реакций в контрольной экспериментальной группе

№	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Е	І	М	Е	І	М
1	14,5	4	5,5	7	10	7
2	12,5	8,5	3	7	12	5
3	10	6	8	11	8,5	4,5
4	10	8	6	11,5	6,5	6
5	13	5	6	8	13	3
6	13	5	6	9,5	10,5	4
7	8	9	7	2	15,5	6,5
8	18	4	2	13	8	3
9	9	8	7	7	11	6
10	4	9	9	12	8	4
11	12	6	6	11	11	2
12	5	11	8	7	8	9
13	7	7	10	9	9	6
14	6	9	9	8	10	6
15	11	7	7	7,5	10	6,5
16	14	5	5	6	9,5	8,5
17	5	7	12	9	9	6
18	9	8	7	8	12	4
19	3	11	10	9,5	5,5	9
20	5	9	10	8	8,5	6,5
Среднее	9,45	7,325	7,175	8,55	9,8	5,6

Е – экстрапунитивные реакции – внешне – обвинительные;**І** – интропунитивные реакции – реакции самообвинения;**М** – импунитивные реакции – реакции без обвинительные.

Импунитивные реакции (М-реакции) – реакции безобвинительные. М-ответы субъекта указывают на его индифферентное отношение к ситуации, его безразличие к ней, её обесценивание или, в некоторых случаях, согласие с ситуацией препятствия или с чьим-то обвинением. В эту же группу входят ответы, в которых испытуемый рассматривает ситуацию примиряющим образом, когда никто не обвиняется. К импунитивным относятся и ответы, указывающие на то, что ситуация может разрешиться сама собой. В контрольной группе импунитивные реакции соответствуют норме. В экспериментальной группе импунитивные реакции ниже нормы. Студенты контрольной группы значительно чаще рассматривали ситуацию как малозначительную, не приписывая кому-либо вины за происходящее, наиболее стрессоустойчивы чем студенты экспериментальной группы. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни подтверждает различия инпунитивной реакции в контрольной и экспериментальной группе, уровень $p = 0,034$.

Типы реакций на фрустрацию приведены в таблице 2.

Препятственно-доминантный тип реакций, обозначаемый как OD-реакции. При этом типе ответов главную роль играет само препятствие, значимо оно для человека, имеет положительный смысл, или же это препятствие незначимо. Но в любом случае акцент ставится на препятствии, а не на персоне, не на субъекте. Экспериментируя контрольную и экспериментальную группу, мы видим, что в контрольной группе показатель «с фиксацией на препятствие» соответствует норме, а в экспериментальной этот показатель несколько выше. Это говорит о том, что студентам экспериментальной группы свойственно «зацикливаться» на возникших проблемах и переживать по поводу их наличия. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни подтверждает различия между контрольной и экспериментальной группой в реакции «с фиксацией на препятствии», $p = 0,029$.

Эго-защитные реакции, или ED-реакции – тип реакций, когда испытуемый играет наибольшую роль в ситуациях, он либо порицает кого-то и возлагает ответственность на другого, либо берёт вину и ответственность за случившееся на себя. Сюда же относятся и те ответы, в которых звучит нежелание испытуемого вообще кого-либо обвинять. В интерпретации С. Розенцвейга оценка показателя «с фиксацией на самозащите» означает силу или слабость «Я». Соответственно повышение показателя ED характеризует слабую, уязвимую, ранимую личность, вынужденную в ситуациях препятствия сосредотачиваться в первую

очередь на защите собственного «Я». По результатам обследованных групп тип фиксации слабо выражен и показатели в обеих группах ниже нормы. В контрольной группе показатель «с фиксацией на самозащите» выше, чем в экспериментальной группе. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни подтверждает различия между контрольной и экспериментальной группой в реакции «с фиксацией на самозащите» $p = 0,005$.

Необходимо-упорствующий тип реакций, направленный на удовлетворение потребностей, NP-реакции. В ответах испытуемого при таком типе реакций мы видим его стремление разрешить ситуацию каким-то образом. Может быть, с помощью других лиц, может быть, собственными силами, а в некоторых случаях он доверяет естественному ходу событий снять фрустрацию. С. Розенцвейг называет необходимо-упорствующий тип реакций конструктивным. В нашем случае в контрольной и экспериментальной группе средний показатель «с фиксацией на удовлетворение потребностей» выше нормы. Как правило, такие люди действуют гибко и успешно адаптируются к социальному окружению. Это – поведенческий компонент стрессоустойчивости, отражающий наличие навыков эффективного поведения в конфликте. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни не подтверждает различия между контрольной и экспериментальной группой в реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей» $p = 0,881$.

Выводы

1. В результате применения и анализа теста Розенцвейга у студентов с нарушениями здоровья выявлены некоторые особенности адаптивного поведения. Коэффициент групповой адаптации в целом в контрольной и экспериментальной группе значительно ниже среднего значения нормы, что говорит о низкой степени адаптации к своему социальному окружению у студентов выделенных групп, независимо от состояния здоровья. Этот факт нуждается в дальнейшем изучении.

2. Повышенный показатель интропунитивности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной указывает на чрезмерную самокритичность или неуверенность студентов с ОЗ, сниженный или нестабильный уровень общего самоуважения. Сниженный уровень импунитивности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной указывает на меньшую стрессоустойчивость студентов с ОЗ.

3. Студенты с нарушениями здоровья склонны чаще фиксироваться на препятствии, чем здоровые студенты. Им мало присуще стремление к самостоятельному разрешению возник-

Таблица 2

Типы реакций на фрустрацию в контрольной и экспериментальной группе

№	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	OD	ED	NP	OD	ED	NP
1	7,5	9	7,5	10	10	4
2	5	9,5	9,5	5	6	13
3	9	9	6	6,5	6,5	11
4	6	8	10	5,5	6,5	12
5	7	9	8	6	8	10
6	8	12	4	3,5	9	11,5
7	5	9	10	8	3,5	12,5
8	5	11	8	11	6	7
9	6	11	7	13,5	5,5	5
10	4	9	11	11	7	6
11	7	8	9	3	7	14
12	3	8	13	10	4	10
13	4	10	10	8	10	6
14	5	8	11	8	5	11
15	5	11	9	4	12	8
16	9	10	5	9	6,5	8,5
17	7	4	13	6	3	15
18	6	6	12	9	8	7
19	3	7	14	7,5	4,5	12
20	3	9	12	6	9	8
Среднее	5,725	8,875	9,45	7,5	6,85	9,6

шей проблемной ситуации, и они менее склонны фиксироваться на самозащите, им свойственна повышенная ранимость, обидчивость, неадекватная самооценка, уязвимость.

4. В целом, снижение социально-психологической адаптации студентов с ограничениями по здоровью связано с психологическими механизмами.

Библиографический список

1. Ветрова, И.Ю. Проблемы социальной адаптации инвалидов [Э/р]. – Р/д: www.yspu.yar.ru
2. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 2003.
3. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А.Баранов. – СПб., 2006.
4. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. – Самара, 2006.

Bibliography

1. Vetrova, I.Yu. Problemih social'noy adaptatsii invalidov [Eh/r]. – R/d: www.yspu.yar.ru
2. Professionalnoe obrazovanie lic s ogranichenimi vozmozhnostyami zdorov'ya: problemih i perspektivih. – Novosibirsk, 2003.
3. Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika / A.A. Rean, A.R. Kudashev, A.A.Baranov. – SPb., 2006.
4. Raygorodskiy, D.Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih: ucheb. posob. – Samara, 2006.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 159.922.74

Reshetova E.E. THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AS A SPHERE FOR CULTUROLOGICAL WORK WITH PUPILS. The article studies the existing state of culturological work with pupils within the system of additional education; it discusses the problem of upbringing and education of pupils within the above system.

Key words: additional education, teacher for additional education, culturological work, culture and education.

Е.Е. Решетова, зам. директора по методической работе Центра эстетического воспитания детей Нижегородской области, г. Нижний Новгород, E-mail: metodist@deti-nn.ru

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ

В статье рассматривается современное состояние культурологической работы с учащимися в системе дополнительного образования, обсуждается проблема воспитания и образования школьников в данной системе.

Ключевые слова: дополнительное образование, педагог дополнительного образования, культурологическая работа, культура и образование.

Система дополнительного образования (как пространство социального и культурологического образования, воспитания и развития учащихся) неоднократно являлась предметом исследования в современной психологической и педагогической науке. Такие исследователи, как О.С. Газман, Д.В. Зубов, М.Б. Коваль, Л.С. Лотош, И.И. Митина, В.Д. Семенов, С.Б. Серякова,

А.А. Усов и др. убедительно доказали, что учреждения дополнительного образования имеют высокий потенциал в развитии и становлении личности ребенка.

Важной чертой системы дополнительного образования мы считаем то, что, в отличие от общеобразовательных учреждений, дополнительное образование «вооружает не суммой зна-

ний учебных предметов, а целостной культурой, понимаемой как культура жизненного (личностного, профессионального) самоопределения, как способ целостного освоения мира» [1].

На сегодняшний день под образованностью человека подразумеваются не только специальные знания, но и разностороннее развитие его личности, способность уверенно ориентироваться в отечественной и мировой культуре, в сложившемся социокультурном пространстве. Важной способностью личности считается также гибкость социальной адаптации, способность к самообразованию, саморазвитию, умение самостоятельно выбирать жизненный путь. Некоторые ученые рассматривают образование как культурное явление, а культуру в целом понимают как «...личностное новообразование, обеспечивающее человеку ускорение качественного роста, закрепление новых достижений в этом росте, подготовку к новому росту» [2].

Система дополнительного образования в современном мире представляет собой вариативную систему, которая обеспечивает широкую возможность выбора как различных образовательных программ, не входящих в базовое образование, так и собственно образовательных учреждений.

Интересным нам представляется тот факт, что в нашей стране именно система дополнительного образования, которой, как правило, в процессе обучения и воспитания отводилась вспомогательная функция, «...оказалась инновационной сферой воплощения гуманистических идей в учебно-воспитательный процесс» [3].

В Федеральной программе развития образования подчеркивается, что «...важнейшей проблемой сейчас является восстановление единства систем обучения и воспитания, которое должно соответствовать современному российскому и мировому уровню науки и культуры» [4].

Необходимо отметить, что система дополнительного образования – это не просто прирост к системе общего и профессионального образования, это особая образовательная, воспитательная, развивающая сфера с приоритетом всестороннего становления личности школьника.

Дополнительное образование – это «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, дополнительных образовательных услуг и иной информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» [3]. Отметим, что под дополнительным образованием мы понимаем такой тип образования, который объединяет обучение, воспитание, развитие учащегося в единый процесс с целью развития творческого потенциала ребенка, его познавательных интересов, самореализации личности и ее социализации на основе свободного выбора ребенком различных видов деятельности.

Как содержание дополнительного образования, так и организационные формы деятельности в этой системе опираются на принципы развития «...социально-активной, образованной, культурной, нравственно и физически здоровой личности в изменяющихся условиях общественной жизни» [5].

Важной задачей учреждения дополнительного образования является развитие мотивации личности ребенка к познанию и творчеству, обеспечение необходимых условий для индивидуального развития, профессионального самоопределения, творческого труда детей, адаптация их к жизни в обществе, формирование общей культуры ребенка [6]. Поддержка и развитие творческого потенциала учащихся является значимой задачей для педагогов дополнительного образования потому, что не все дети обладают способностями к академическому учению. В этом случае овладение другими сферами деятельности, которые вклю-

чены в систему дополнительного образования, способствует повышению как культурного уровня таких школьников, так и результатов их образования в целом.

Можно выделить особую цивилизационно-культурную задачу системы дополнительного образования, которая в целом близка к тем задачам, которые ставит перед собой и общеобразовательная школа: обеспечение такого качества работы с учащимися, чтобы познание стало важной ценностью в их жизни.

В методологическом плане дополнительное образование можно назвать особым образовательным пространством, в котором осуществляется специальная деятельность по образованию, воспитанию и развитию ребенка, формированию у него новых жизненных умений и способностей [1].

А.Г. Асмолов выделяет пять функций дополнительного образования: культуросообразующую, личностнопорождающую, профориентационную, психотерапевтическую и информационную [7].

В качестве одного из приоритетов XXI века рассматривает развитие системы дополнительного образования А.В. Мудрик. Он называет дополнительное образование сферой «...удовлетворения потребностей, реализации и формирования интересов современного человека на протяжении всей его жизни, начиная со старшего дошкольного возраста» [8].

В современном обществе образование направлено на формирование такой личности, которая способна быть успешной в рамках существующей культуры. Традиционно образование рассматривалось как форма ретрансляции культуры. Н.В. Бондаревская и А.А. Реан рассматривают образование как процесс передачи знаний и культурных ценностей, накопленных предыдущими поколениями [9].

Некоторые авторы затрагивают проблему интеграции образования и культуры. В понятие «образованность» они включают как владение значительным запасом знаний, способ мышления, эрудицию человека, так и нравственную, эстетическую, экологическую культуру, культуру общения и т.д. [10]. Именно в системе дополнительного образования школьник может включиться не только в образовательный процесс, но и в культурную среду.

Современные исследования в области культурологической работы учреждений дополнительного образования показывают, как важно преодолеть разрыв между образованием и культурой. С.А. Козлова, Л.В. Поздняк делают акцент на том, что дополнительное образование уже не является замкнутой педагогической системой, а устанавливает тесную связь с культурной и социально-духовной сферой общества [11].

В качестве компонентов культурологического подхода к дополнительному образованию Е.В. Бондаревская выделяет:

- отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;
- отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку ему в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;
- отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития [12].

Итак, анализ психолого-педагогической литературы и выполненных в последние десятилетия диссертационных исследований, посвященных системе дополнительного образования, показывает, что проблема культурологической работы педагогов дополнительного образования с учащимися изучена недостаточно, хотя система дополнительного образования школьников является и социально востребованной, и общественно значимой.

Библиографический список

1. Горский, В.А. Система дополнительного образования детей: концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей Института общего среднего образования Российской академии образования / В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов / // Дополнительное образование. – 2000. – № 1.
2. Селезнев, Е.В. Развитие акмеологической культуры личности / под ред. А.А. Деркача. – М., 2004.
3. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2003.
4. Федеральная программа развития образования (Федеральный закон Российской Федерации от 10.04.2000, № 51-ФЗ) // Вестник образования. – 2000. – № 12.
5. Библер, В.С. Школа диалога культур: введение в программу // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М., 1994.
6. От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей: сборник нормативных и методических материалов для дополнительного образования детей / под ред. А.К. Бруднова. – М., 2000.

7. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9.
8. Мудрик, А.В. Развитие дополнительного образования как один из приоритетов XXI века // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы Третьей международной конф., Калининград-Варшава. – М., 2005.
9. Кочеткова, В.Г. Уровневая подготовка педагогических кадров для системы дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2003.
10. Соколова, Л.Б. Научное исследование как фактор становления культуры педагогической деятельности будущего учителя // Кредо. – 2000. – № 3(21).
11. Культурно-досуговая деятельность: учебник / под ред. А.Д. Жаркова и В.М. Чижилова. – М., 1998.
12. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3.

Bibliography

1. Gorskiy, V.A. Sistema dopolnitelnogo obrazovaniya detey: koncepciya laboratorii problem dopolnitelnogo obrazovaniya detey Instituta obshchego srednego obrazovaniya Rossiyskoy akademii obrazovaniya / V.A. Gorskiy, A.Ya. Zhurkina, L.Yu. Lyashko, V.V. Usanov // Doplnitelnoe obrazovanie. – 2000. – № 1.
2. Seleznev, E.V. Razvitie akmeologicheskoy kul'turh lichnosti / pod red. A.A. Derkacha. – M., 2004.
3. Tekhnologiya professional'no-lichnostnogo razvitiya buduthego uchitelya, ego gotovnosti k organizacii vospitatelnogo processa v obrazovatel'nom uchrezhdenii / pod red. V.A. Slastenina. – M., 2003.
4. Federal'naya programma razvitiya obrazovaniya (Federal'niy zakon Rossiyskoy Federacii ot 10.04.2000, № 51- FZ) // Vestnik obrazovaniya. – 2000. – № 12.
5. Bibler, V.S. Shkola dialoga kul'tur: vvedenie v programmu // Prognoznoe social'noe proektirovanie: teoretiko-metodologicheskie i metodicheskie problemih. – M., 1994.
6. Ot vneshkol'noy rabotih – k dopolnitelnomu obrazovaniyu detey: sbornik normativnikh i metodicheskikh materialov dlya dopolnitelnogo obrazovaniya detey / pod red. A.K. Brudnova. – M., 2000.
7. Asmolov, A.G. Doplnitelnoe obrazovanie kak zona blizhayshego razvitiya obrazovaniya v Rossii: ot tradic'noy pedagogiki k pedagogike razvitiya // Vneshkol'nik. – 1997. – № 9.
8. Mudrik, A.B. Razvitie dopolnitelnogo obrazovaniya kak odin iz priorit'ov XXI veka // Evropa i sovremennaya Rossiya. Integrativnaya funkciya pedagogicheskoy nauki v edinom obrazovatel'nom prostranstve: materialih Tret'ey mezhdunarodnoy konf., Kaliningrad-Varshava. – M., 2005.
9. Kochetkova, V.G. Urovnevaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya sistem dopolnitelnogo obrazovaniya detey: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Samara, 2003.
10. Sokolova, L.B. Nauchnoe issledovanie kak faktor stanovleniya kul'turh pedagogicheskoy deyatel'nosti buduthego uchitelya // Kredo. – 2000. – № 3(21).
11. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost': uchebnik / pod red. A.D. Zharkova i V.M. Chizhikova. – M., 1998.
12. Bondarevskaya, E.V. Pedagogicheskaya kul'tura kak obshchestvennaya i lichnaya cennost' // Pedagogika. – 1999. – № 3.

Статья поступила в редакцию 24.01.14