

**ВСЕРОССИЙСКОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 4 (II) 2011

Выходит 2 раза в год

**Москва
2011**

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2011. – № 4 (II). – 140 с.
ISSN 2223-688

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),
Арзуманов Юрий Леонидович, Абушкин Борис Михайлович,
Бавро Николай Игоревич, Бершедова Людмила Ивановна,
Гостев Александр Николаевич, Дубровина Ирина Владимировна,
Рыжов Борис Николаевич (зам. гл. редактора),
Тюков Анатолий Александрович

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Ананишнев Владимир Максимович (зам. председателя, Москва),
Визель Татьяна Григорьевна (Москва), Волкова Елена Николаевна (Нижний Новгород),
Георгиева Росица (София, Болгария), Дмитриев Анатолий Васильевич (Москва),
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Леньков Сергей Леонидович (Тверь),
Романова Евгения Сергеевна (Москва), Рац Александр Яковлевич (Санкт-Петербург),
Сальницкий Вячеслав Петрович (Москва), Собкин Владимир Самуилович (Москва),
Урываев Юрий Викторович (Москва)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
Регистрационный номер ПИ № ФС77-37716 от 29.09.2009 г.
Подписной индекс издания: 83333

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Зав. редакцией Чибискова О. В.

Директор Интернет-версии журнала Белоусов А. С.

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27

Тел. +7 495 612 6716

E-mail: info@systempsychology.ru

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе
по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций

Регистрационный номер ЭИ № АС77-37715 от 29.09.2009 г.

<http://www.systempsychology.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и метод системной психологии

Романова Е. С. Инновационная деятельность Института в системе профориентационной работы	5
--	---

Психологические исследования

Набатникова Л. П. Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе.....	16
Абушкин Б. М. Психологический анализ особенностей эмоциональных переживаний школьников, получающих музыкальное образование.....	24
Машилов К. В., Жигарева Е. Б., Коган Б. М. Психологические особенности подростков, страдающих эпилепсией	33
Тютченко А. М. Системный анализ понятия морально-психологического состояния военнослужащих и его оценки	37
Консон Г. Р. Психология трагического в картинах Иеронима Босха и Питера Брейгеля Старшего	50
Ерёмина Л. Ю. Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций.....	61
Корнилова О. А. Особенности экстремистских настроений и поведенческих практик в молодёжной среде маргиналов и социально-адаптационных студентов.....	72
Свистунова Е. В., Ананьева Е. В. Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья.....	77
Кожина О. В. Психологические особенности повышения психической работоспособности учащихся кадетских корпусов	86
Белоусов А. С. Психологические особенности личности людей с глубокой патологией зрительного анализатора	94
Борисова В. А. Взаимосвязь развития речи и воображения у детей дошкольного возраста	98

Системная психология спорта

Родионов А. В. Системное исследование психического состояния при экстремальной деятельности.....	106
Сивицкий В. Г., Родионов В. А. Эффективная система управления психическим состоянием в спорте	115

Слово молодому ученому

Комаров Р. В. Системно-психологический анализ поэмы С. А. Есенина «Черный человек».....	123
--	-----

События и информация

Городская научно-практическая конференция «Психологическая служба в высшем учебном заведении», 15 февраля 2012 г.....	132
Сведения об авторах журнала.....	134

CONTENTS

Theory and method of Systems Psychology

Romanova E. S. Innovative activity of the Institute in a system of the vocational guidance work	5
--	---

Psychological researches

Nabatnikova L. P. Psychological counseling in the system of the psychological support service at the Institute of a higher education	16
Abushkin B. M. Psychological analysis of features of emotional experiences of pupils receiving music education	24
Mashylov K. V., Zhygareva E.B., Kogan B. M. Psychological features of adolescents suffering from the epilepsy	33
Tyutchenko A. M. Systems analysis of the term «Moral-and-psychological state» of militaries and its estimation	37
Konson G. R. Psychology of tragic at the paintings of Hieronymus Sosch and Pieter Bruegel the Elder	50
Yeremina L. Y. System of a social-psychological work with children suffering from the consequences of the cases of emergency	61
Kornilova O. A. Features of extremism and behavioral practices among young fringes and socially-adapted students	72
Svistunova E. V., Ananyeva E. V. Integrated approach to the vocational guidance and vocational counseling of adolescents with the limited possibilities of health	77
Kozhinova O. V. Psychological features of increasing of the psychic work capacity of pupils of the military school	86
Belousov A. S. Psychological features of the people's personality with deep visual analyzer pathology	94
Borisova V. A. Interrelation of the development of children's speech and imagination at the preschool age	98

Systems Psychology of Sports

Rodionov A. V. System research of the mental state under extreme activity	106
Sivitsky V. G., Rodionov V. A. Effective control system of the mental state in sports	115

A word to the young scientist

Komarov R.V. System-psychological analysis of the poem by S. Yesenin The black man	123
---	-----

Events and information

City scientifically-practical conference «Psychological service in a higher educational institution», February, 15 th , 2012	132
Authors of the journal	134

**ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСТИТУТА
В СИСТЕМЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ**

Романова Е. С.,
МГПУ, Москва

В статье рассматриваются общие проблемы становления системы профориентационной работы в школе как определенного социального института. Представлен спектр инновационных идей и подходов, новых технологий и методов работы в сфере профориентации. Реализована комплексная полипрофилирующая программа профориентационной работы в школе, которая представляет собой целостную систему профориентации молодежи на этапе школьного обучения.

Ключевые слова: современная школа, научно-исследовательская деятельность, профессиональная ориентация, психологическое сопровождение, полипрофилирующая программа, личностный потенциал.

**INNOVATIVE ACTIVITY OF THE INSTITUTE
IN A SYSTEM OF THE VOCATIONAL GUIDANCE WORK**

Romanova E. S.,
MSPU, Moscow

In this article the general problems of formation of a system of vocational guidance work at school as a certain kind of a social institute are considered. The spectrum of the innovative ideas and the approaches, new technologies and methods of work in the vocational guidance sphere is presented. The integrated poly-vocational program of the vocational guidance work at school is realized, which represents a complete system of vocational guidance of youth at a stage of school training.

Keywords: modern school, research activity, vocational guidance, psychological maintenance, poly-vocational program, potential of the personality.

Введение

В концепции модернизации российского образования определены основные направления социализации школьников: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способны сотрудничать, отличаются мобильностью, динамизмом конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны».

В настоящее время в образовательном пространстве г. Москвы активно происходит процесс оформления системы профориентационной работы в школе как определенного социального института. Имеется целый спектр инновационных идей и подходов, новых технологий и методов работы в сфере профориентации, однако до настоящего времени не существует единой, целостной системы профориентационной работы. К нерешенным проблемам относятся: несоответствие форм и методов профориентационной работы характеру и темпам изменений мира профес-

сиональной деятельности; отсутствие системного подхода к профориентационной работе по формированию у школьников интереса к профессиям, востребованным экономикой города; неготовность педагогических коллективов школ к изменениям в работе образовательного учреждения по профориентации выпускников.

Научно-методологические основы психологического сопровождения профессионального и гражданского становления личности, исследования профессиональной направленности молодежи и формирования ее готовности к выбору профессии разрабатываются в Институте психологии, социологии и социальных отношений длительное время. Работы ведутся в рамках научной школы «Психологические аспекты гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса» (код научной специальности 19.00.01, 19.00.07), в которую входят более 15 докторов и кандидатов наук. Разработки ученых этой научной школы учитывают отечественные и зарубежные научные исследования в области профессионального

самоопределения школьников и практический опыт организации системы профориентации в учебных учреждениях.

Организация профориентационной работы в школе

Общеобразовательная школа является центром профориентационной работы. Основная цель деятельности школы — подготовить молодого человека к взрослой трудовой жизни. Для достижения этой цели выполняются задачи интеллектуального развития, морально-нравственного становления, физического развития, в процессе решения которых существенное место занимает профориентационная работа.

Будучи важным звеном деятельности всего школьного коллектива, работа по подготовке учащихся к сознательному выбору профессии должна осуществляться по заранее разработанному плану. План профориентационной работы является необходимым инструментом управления этой важной областью деятельности школы и основывается на глубоком знании целей, стоящих перед педагогическим коллективом, а также определяет оптимальные условия и способы реализации системы мероприятий профориентационного характера, сроки выполнения конкретных задач и их исполнителей. Поскольку главная цель профориентационной работы в школе заключается в подготовке учащихся к сознательному выбору профессии, планирование этой работы должно направлять исполнителей прежде всего на достижение указанной цели.

Профориентация учащихся в школе осуществляется как в процессе их обучения, так и во внеклассной и внешкольной работе. В этой работе принимают участие весь педагогический коллектив, медицинский работник, библиотекарь, родительский комитет. Большую роль в организации и проведении профориентационной работы в школе играют школьные психологи и социальные педагоги.

Объектом планирования становится деятельность профориентационного характера всех названных звеньев. План должен раскрывать содержание деятельности каждого звена школьного коллектива, включенного в профориентационную работу. Профориентационная работа не может сводиться к отдельным мероприятиям, поэтому необходимо спланировать систему профориентационной работы. О наличии такой системы можно говорить только тогда, когда мероприятия профориентационного содержания проводятся не от случая к случаю, а систематически, когда они связаны с достижением конкретной цели. Система профориентационной работы имеет место в том случае, когда реализованы все компоненты ее структуры, когда эти компоненты органически связаны друг с другом.

При организации системы профориентационной работы в школе необходимо учитывать следующее:

- в любых мероприятиях учебного и воспитательного характера должны быть, по возможности, отражены задачи профессиональной ориентации;

- все субъекты образовательного процесса должны быть вовлечены в профориентационную работу;

- необходимо принять меры для повышения уровня знаний всех специалистов, участвующих в проведении работы по профориентации.

План профориентационной работы в школе должен включать в себя систему мероприятий профинформационного и профконсультационного характера. Определенное место в нем должно отводиться мерам, направленным на обеспечение педагогического коллектива знаниями и методикой проведения профориентационной работы.

При планировании профинформационных мероприятий следует предусматривать необходимость ознакомления учащихся со структурой экономики страны в целом, с отдельными отраслями, видами профессиональной деятельности и конкретными профессиями. Планирование информационного материала осуществляется с учетом сведений о потребности в кадрах в данном регионе и о возможностях трудоустройства выпускников школы. Планирование профинформационных мероприятий должно осуществляться с учетом целесообразности применения в каждом конкретном случае той или другой формы подачи информационного материала. При этом принимаются во внимание содержание раскрываемой профессиональной деятельности, возрастные особенности учащихся и другие факторы.

Подготовка учащихся к сознательному выбору профессии начинается уже с первых лет их пребывания в школе. Возрастные особенности учащихся определяют дифференциацию задач профориентационной работы на разных этапах школьного образования. В процессе подготовки учащихся к выбору

профессии можно условно выделить *три этапа*:

Первый этап профориентационной работы — работа с младшими школьниками. Основная задача здесь заключается в воспитании у детей общей трудовой направленности, любви и добросовестного отношения к труду, готовности выполнить любую работу, необходимую обществу, умения подчинять свои личные интересы интересам коллектива. На этом этапе в планировании профориентационной работы должны быть предусмотрены такие мероприятия, которые раскрывали бы перед школьниками значение труда в жизни человека и общества, важность труда представителей различных профессий.

Младшие школьники приобретают уже некоторые общетрудовые умения, навыки, проявляют интерес к различным сферам деятельности. Эти познавательные процессы следует у учащихся развивать, проводя с ними беседы о людях разных профессий. При планировании бесед, экскурсий, знакомящих младших школьников с профессиями, следует помнить, что, в силу возрастных особенностей психики этих учащихся, планируемые формы работы должны иметь свои особенности в подаче информационного материала: раскрываются лишь самые общие черты данной сферы труда или профессии, дается элементарный анализ содержания данной профессиональной деятельности. Нужно учесть то, что анализ психологических психофизиологических требований профессий к человеку еще недоступен для понимания детьми младшего школьного возраста.

Второй этап подготовки учащихся к выбору профессии — работа в средних классах. На этом этапе продолжается работа по формированию у школьников положительного отношения ко всем видам трудовой деятельности. Основным содержанием профинформационной работы на втором этапе является ознакомление учащихся с возможно более широким кругом ведущих профессий из различных отраслей экономики. Внимание педагога, ведущего профориентационную работу с учащимися, должно быть направлено на изучение динамики интересов у подростков, на их изменения и развитие.

Планирование профориентационной работы на этом этапе школьного образования должно служить расширению и углублению познавательных интересов учащихся. Планируемые мероприятия (экскурсии, встречи со

специалистами и др.) уже более глубоко, чем на первом пропедевтическом этапе, знакомят учащихся с миром профессий. При ознакомлении с какой-либо отраслью экономики перед учащимися раскрываются характерные черты основных массовых профессий этой отрасли.

В планировании профориентационных мероприятий в средних классах особое место следует отвести изучению школьниками структуры ближайших к школе предприятий и ведущих профессий этих предприятий, в кадрах для которых существует потребность. Здесь могут быть запланированы (особенно в 7–8-х классах) беседы и экскурсии на темы: «Специальности, в которых больше всего нуждается наш город и район», «Важнейшие отрасли промышленности нашего города и работающие в них специалисты» (экскурсии на предприятия), «Роль химии в экономике страны» (экскурсия на соответствующее предприятие) и т.п.

Помимо бесед, экскурсий, встреч со специалистами, для расширения круга интересов учащихся этого возраста могут планироваться: демонстрация фильмов и видеоматериалов о профессиях, обсуждение телепередач с профориентационной тематикой, организация викторины «Кто знает наибольшее количество профессий» и др.

Работа учителей-предметников, направленная на расширение и углубление интересов учащихся, систематически сопровождается выявлением их интересов и склонностей, на основании чего можно формулировать советы о целесообразности выбора того или другого вида дополнительных занятий факультатива, кружка и т.п.

Последний, *третий этап* подготовки учащихся к выбору профессии — работа в старших классах. Так же, как и на предыдущих этапах, планируются мероприятия, направленные на формирование у учащихся психологической готовности к труду, расширению их знаний о мире профессии. Получив определенный багаж знаний, старшеклассники психологически готовы к восприятию более сложного информационного материала о выборе профессии. В этот период может быть организован курс занятий об основах выбора профессии. Планируемые профинформационные мероприятия строятся таким образом, чтобы в их процессе давался глубокий социально-экономический и психологический анализ профессий. Качественно более высокий уровень профессиональ-

ной информации на этом этапе способствует тому, что старшеклассники, усваивая ее, в то же время овладевают способами самостоятельного анализа профессий.

Планирование профориентационной работы со старшеклассниками предусматривает уже не только проведение мероприятий по расширению их знаний о мире профессий и развитию познавательных интересов, но и такие формы работы, которые направлены на формирование, углубление, закрепление возникших ранее интересов к отдельным сферам труда, профессиям. В планировании профконсультационной работы на этом этапе работы видное место должно быть отведено изучению учителем и школьным психологом индивидуальных особенностей учащихся, на основании которых можно помочь школьнику выбрать направление его будущей деятельности.

Повышение эффективности профориентационной работы возможно при соблюдении следующих принципов:

- систематичность и преемственность;
- взаимосвязь школы и семьи;
- связь профориентации с жизнью;
- сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм работы;
- дифференцированный подход к учащимся.

Важным фактором успешной профориентационной работы в школе является ее личное принятие педагогами и другими участниками образовательного процесса, осознание значимости и ценности. Для организации и координации работ по профориентации целесообразно создание в школе Совета по профориентации или другого координирующего органа, в который входят представители разных структур, участвующих в профориентационной деятельности. На основе общешкольного плана профориентационной работы должны планировать свою работу участники профориентации: учителя-предметники, классные руководители, школьная психологическая служба, социальный педагог, родительский комитет и другие.

Инновационная деятельность Института

В контексте сказанного с 2008 по 2011 гг. Институт психологии, социологии и социальных отношений осуществлял разработку и реализацию методических и организационных основ психологического сопровождения профессиональной ориентации учащихся

на Городской экспериментальной площадке «Организация и психологическое сопровождение профориентации учащейся молодежи», включающей несколько общеобразовательных учреждений г. Москвы.

Выполненная работа была направлена на оказание научной и методологической помощи общеобразовательной школе, от которой в настоящее время требуется создание условий для формирования у школьников индивидуального образовательного запроса, личностной потребности во взвешенном выборе направления продолжения образования, готовности к последующей самореализации в избранном образовательном профиле, а также дальнейшей профессиональной самоидентификации в новых экономических и социокультурных условиях.

Работа выполнялась в обеспечение следующих пунктов программы «Столичное образование – 5»:

П. 5.1.2 *Общее образование*. П. 21 Разработка учебно-дидактического комплекта для профориентационной работы со школьниками в общеобразовательных учреждениях с учетом социально-экономического развития региона. П. 24 Разработка рекомендаций по педагогической и информационной поддержке подростка в ситуации профориентационного выбора.

П. 5.2.4 *Психологическое обеспечение образования*. П. 6 Разработка и апробация инновационных технологий психологического сопровождения различных контингентов обучающихся.

П. 5.3 *Реализация комплексных проектов образования*. П. 5.3.1 *Развитие системы воспитания детей и молодежи в г. Москве*. П. 27 Разработка дифференцированных программ профессиональной ориентации и программ трудового воспитания учащихся.

Научно-исследовательская работа представляла собой комплексную научно-методическую разработку — разрабатывалась и апробировалась полипрофилирующая программа организации и психологического сопровождения профориентации учащейся молодежи в школе. Программа основана на новом концептуальном подходе включения профориентационной работы в широкий контекст гражданского воспитания молодежи во взаимодействии со всеми участниками образовательного пространства. Программа на системном уровне объединяет все виды

профориентационной работы — профессиональное информирование, профессиональную диагностику, профессиональное консультирование и развивающие занятия. Работа может проводиться как в первичных структурных подразделениях — общеобразовательных учреждениях и колледжах, так и на окружном и городском уровнях. Результаты работы могут быть использованы при организации совместной работы психологической службы и педагогических коллективов в общеобразовательных учреждениях и при обмене позитивным опытом работы общеобразовательных учреждений города по поддержке профессионального самоопределения обучающихся.

В результате выполненных эмпирических исследований были проанализированы данные об особенностях профессиональной направленности и личностных качествах старшеклассников, составляющих основу *универсальности* — системного качества личности, обеспечивающего адаптацию и конкурентоспособность молодых людей в современных условиях динамичного рынка труда. К компонентам универсальности относятся: информационная компетентность, способ решения стоящих перед учащимся разнообразных жизненных задач (тип мышления), креативность, социальная компетентность, готовность к изменению, эмоциональный интеллект и эмоциональное отношение к работе, готовность к изменениям. Разработаны и апробированы технологии развития универсальности, в том числе программы тренинговых и игровых занятий, программы диагностики и самодиагностики с учетом специфики общеобразовательной и вечерней сменной школы. Эффективность разработки доказана с использованием метода формирующего эксперимента.

Разработаны и апробированы инновационные технологии психологического анализа профессий и построения профессиограмм, методические рекомендации по использованию профессиограмм в процессе профессионального консультирования школьников. Составлены профессиограммы рабочих профессий, востребованных на современном рынке труда г. Москвы.

Решаемые задачи потребовали совершенствования существующих диагностических подходов. В дополнение к существующим профориентационным методикам в Институте разработаны, валидизированы и апробированы новые авторские методы диагностики отде-

льных компонентов универсальности: опросник эмоционального отношения к работе, тест-опросник определения типов мышления, пакеты тестов исследования личностного профиля, креативности, эмоциональной и мотивационно-ценностной сферы подростков, включенные в общую базу тестов, рекомендуемых как базовый диагностический инструментарий для внедрения в практику работы психологических служб школ.

Апробированы новые активные формы работы со школьниками на основе познания мира профессий по профессиограммам с использованием результатов анкетирования, диагностики:

- предпрофильная диагностика учащихся 5–9 классов;
- профориентационное исследование среди учащихся 8–11 классов;
- профориентационное информирование учащихся 9–11 классов;
- диагностика познавательной и личностной сферы учащихся 5–11 классов;
- индивидуальное и групповое консультирование учащихся и родителей;
- профориентационные игры и тренинги.

Выработаны рекомендации по внедрению в систему вечернего (сменного) образования комплексной полипрофилирующей программы по организации и психологическому сопровождению профориентации учащейся молодежи.

Результатом стало изменение у старшеклассников отношения к процессу выбора будущей профессии, повышение информированности о психологических особенностях профессий, повышение информированности в мире профессий, рост успеваемости учащихся по ряду учебных предметов.

Основу разработки составляют:

- психологический анализ и профессиограммы по 48 рабочим профессиям;
- программа повышения квалификации учителей по вопросам профессиональной ориентации учащейся молодежи;
- методические рекомендации для учителей, школьных психологов, родителей и учащихся по выбору профессии;
- программа тренинговых и игровых занятий, обеспечивающая технологии развития универсальности школьников с учетом специфики образовательных учреждений;
- блок вновь разработанных диагностических методик;

- программа работы с родителями;
- программа профессионального консультирования с использованием профессиограмм и данных диагностики и самодиагностики;
- программа занятий со школьниками, направленная на ознакомления их с рынком

труда по современным востребованным профессиям, расширяющая социальный кругозор и гражданское самосознание школьников.

На рисунках 1 и 2 представлена структурно-функциональная схема организации работ на ГЭП в течение трех лет.

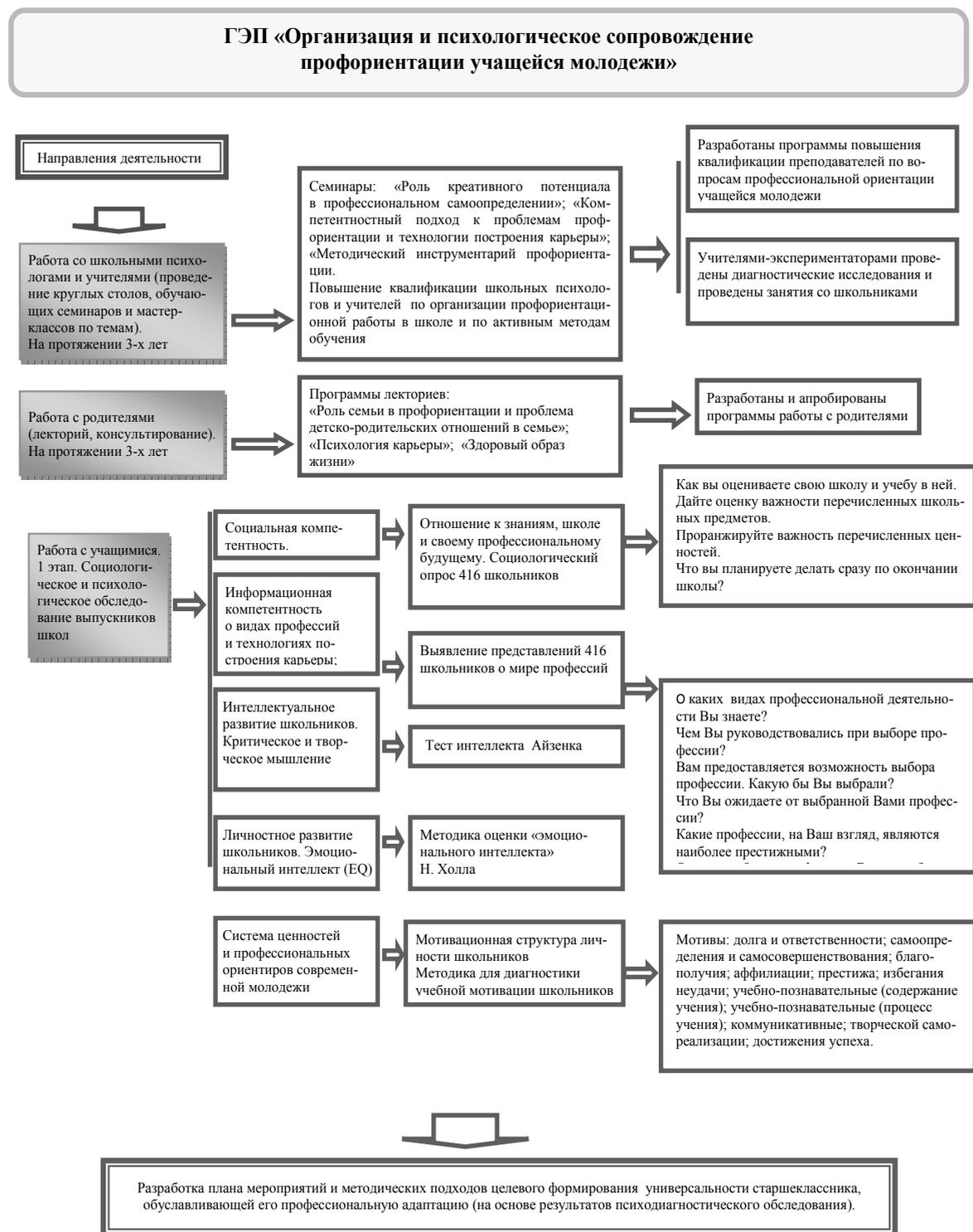


Рис. 1 Структурная схема организации работ на ГЭП по 3-м годам (начало работ)

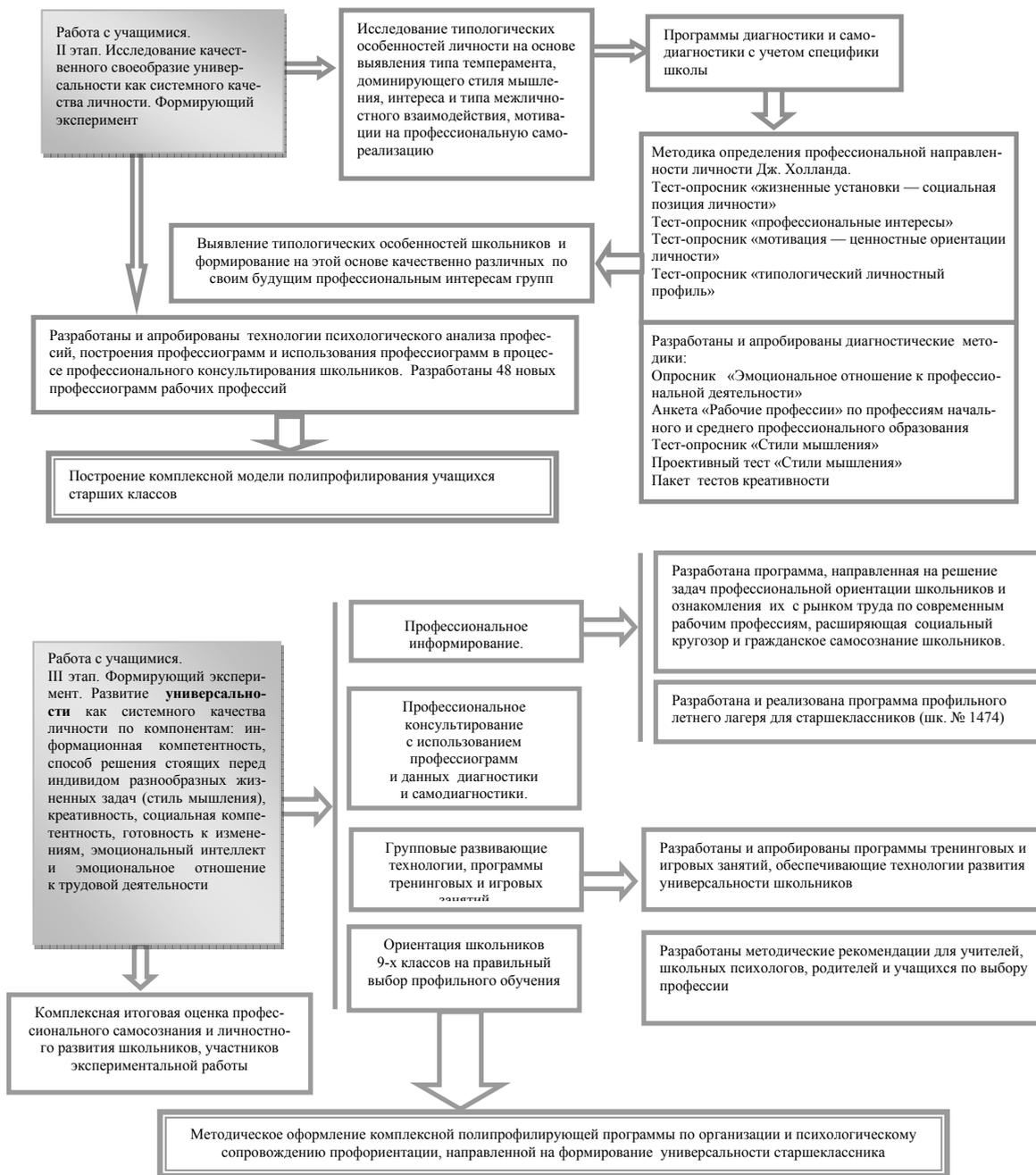


Рис. 2 Структурная схема организации работ на ГЭП по 3-м годам (окончание работ)

Комментарии от школ-участников ГЭП

Мнение школьных коллективов участников ГЭП	
Что дал эксперимент для программы развития школы	<p>Программа на системном уровне объединяет все виды профориентационной работы — профессиональное информирование, профессиональную диагностику, профессиональное консультирование и развивающие занятия.</p> <p>Результаты работы могут быть использованы при организации совместной работы психологической службы и педагогических коллективов в общеобразовательных учреждениях.</p> <p>Программа интегрирует работу всех участников образовательного процесса. Предполагает введение этапности при проведении работ по профориентации.</p>

Для повышения качества педагогической деятельности коллектива	Программа повышает компетентность учителей и школьных психологов в области профессиональной ориентации. Программа повышает мотивацию педагогического коллектива к вопросам профессионального самоопределения учащихся.
Для учащихся	Вводятся новые активные формы работы со школьниками на основе познания мира профессий по профессиограммам с использованием результатов анкетирования, диагностики и Программа реализована по отношению к учащимся старших классов с перспективой развития модели на процессы профориентации в начальной и средней школе. Результатом будет повышение успеваемости учащихся по ряду учебных предметов.
Для родителей	Включение родителей в программные мероприятия как непосредственных участников процесса профессионального становления школьника.
Для формирования социального партнерства вокруг школы	Создана базовая система профориентации в общеобразовательном учреждении во взаимодействии с окружным и городским центрами профориентации, колледжами и вузами и предприятиями-работодателями.
Для обеспечения открытости школы новым знаниям и технологиям	Программа предлагает инновационную технологию и конкретный инструментарий для работы школьных психологов и организаторов профориентационной работы в школе.
Для перехода на новые стандарты	В работе со школьниками предусматривается учет заложенных в новых стандартах подходов к развитию универсальных компетенций: – реализуется возрастная поддержка развития универсальных умений и компетенций; – контролируется процесс взросления и вхождения во взрослую жизнь.
Для перехода на новую систему оплаты труда	Повышение эффективности работы учителей дает возможность увеличения заработной платы при переходе на новую систему оплаты труда.
Для построения общей образовательной программы учреждения	Предполагается введение профориентационной тематики в образовательную программу учреждения в целях обеспечения развития школьников в соответствии с меняющимися социальными и экономическими условиями жизни и системными изменениями в образовательной среде.

Перспективные направления инновационной деятельности института

Вектором ближайшего развития научно-исследовательской работы Института по организации и психологическому сопровождению профориентационной работы является разработка модели деятельности окружного центра профориентации во взаимодействии со школами на основе компетентностного подхода к развитию социальных представлений о мире труда с учетом возрастных особенностей учащихся.

Впервые планируется разработать модель взаимодействия Центра и общеобразовательных учреждений в плане реализации комплексных полипрофилирующих программ по профориентации учащихся на основе единого подхода к диагностике и развитию компетенций. Методологической основой является

подход к психологическому анализу профессий и построению профессиограмм по психологическим критериям, включающим стратегии мышления, особенности межличностного взаимодействия, профессиональную направленность и другие особенности личности. Формирование информационной компетентности в мире профессий и положительного отношения к труду выступают в качестве основных моментов в деятельности профориентаторов по развитию у школьников социальных представлений о мире труда. В процессе экспериментальной работы должны быть проанализированы психодиагностические методики и активные методы обучения, применяемые в профориентационной практике, с точки зрения адекватности их применения и создания единых статистических норм для различных возрастных групп совре-

менных школьников. Планируется разработка и внедрение новых психодиагностических методик и технологий профориентационной работы.

Использование активных методов обучения в процессе развития у школьников таких универсальных компетенций, как социальный и эмоциональный интеллект, готовность к изменениям и принятию решения, креативность, ориентация на профессиональную самореализацию и других, подготовит выпускников школы к обоснованному выбору профессии.

В современных условиях динамичного рынка труда становится очевидным, что школы оказываются не в состоянии самостоятельно организовать профессиональную ориентацию на должном уровне — дать выпускникам адекватное представление обо всем разнообразии видов трудовой деятельности, потребностях рынка труда, способах планирования карьеры с учетом своих интересов и возможностей. Для расширения возможностей учащихся реализуются разные формы внешкольной профориентации. Создание Центров профориентации позволяет внедрять инновационные методы и технологии, направленные на усиление связи школьного образования и профессиональной жизни.

В настоящее время в образовательном пространстве г. Москвы активно происходит процесс оформления системы профориентации как определенного социального института. На уровне округов и школ проводятся выставки, семинары, конкурсы, работа над проектами, информирование и консультирование учащихся и родителей по вопросам выбора профессии. Но при этом сами средства и способы работы, инструментарий профконсультанта не являются предметом рассмотрения и оценки, с точки зрения их адекватности поставленным задачам. Практически не рассматривается и не обсуждается выбор психодиагностических методик, направленность игр и тренингов, применяемых в профориентационной работе. Часто профессиональная ориентация понимается как агитация и пропаганда определенных профессий, мест обучения и работы. Отсутствие единой целостной системы профориентационной работы на уровне округа проявляется в том, что не распределены полномочия и не определены функции отдельных компонентов системы, не установлены и нормативно не закреплены взаимосвязи

различных участников профориентационного процесса и социальных партнеров.

- К основным проблемам можно отнести:
- отсутствие преемственности в организации работы между общеобразовательными школами и окружными центрами профориентации;
 - неготовность педагогических коллективов школ к изменениям в работе по профориентации на разных ступенях школьного образования;
 - отсутствие подготовки специалистов по профориентации;
 - несоответствие форм и методов профориентационной работы характеру и темпам изменений мира профессиональной деятельности;
 - отсутствие системного подхода к профориентационной работе по формированию у школьников интереса к профессиям, востребованным экономикой города;
 - несформированность единых требований для образовательных учреждений по проведению и оценке результатов профориентационной работы.

Тема экспериментальной работы обусловлена необходимостью выработки единого подхода как к организации профориентационной работы во взаимодействии окружного Центра профориентации и общеобразовательной школы, так и к методам и средствам деятельности специалистов по профориентации.

Цели планируемой научно-исследовательской работы

1. Создание новой инфраструктурной модели деятельности Центра профессиональной ориентации в округе, нацеленной на развитие системы столичного образования и отвечающей современным подходам к организации внутришкольной и внешкольной профориентационной работы во взаимодействии всех участников образовательного процесса и работодателей.

2. Экспериментальное обеспечение проекта «Строим школу будущего» для образовательных учреждений в плане подготовки учащихся к социально-экономическим условиям настоящего времени, к жизни в современном высокотехнологичном обществе.

3. Инновация в образовательное пространство г. Москвы новых технологий диагностики и развития способностей и компетентностей учащихся в контексте их профессионального выбора и самореализации.

По результатам апробации разработанной в ходе исследования модели в окружном Центре и в образовательных учреждениях должна быть выстроена система организации профориентационной работы на разных ступенях образования с учетом возрастных особенностей учащихся. Произойдет распределение функций и разделение полномочий между участниками процесса профориентации — сотрудниками Центра, администрацией школы, учителями-предметниками, школьной психологической службой, классным руководителем и другими, усовершенствуется планирование профориентационной работы на единой научно-методической базе. Должны быть внедрены новые методы и технологии профориентационной работы с использованием активных методов обучения, новые пакеты психодиагностических методик, процедуры самодиагностики на основе психологического анализа профессий. В зависимости от специфики учебных заведений будет реализован индивидуальный подход к работе с учащимися. Включение профориентации в более широкий контекст гражданского воспитания учащихся позволит образовательным учреждениям более обоснованно решать вопросы подготовки учащихся к взрослой жизни.

В экспериментальной работе будут использованы методики и программы, разработанные коллективом Института психологии, социологии и социальных отношений с целью профориентации в рамках научно-исследовательских работ по тематике психологического сопровождения профессионального и гражданского становления личности, в том числе комплексная полипрофилирующая программа по развитию универсальности как системного качества личности.

Предложения по комплектации базовых батарей методик должны пройти теоретическую апробацию в ходе их обсуждения на очных и заочных (интернет) конференциях, круглых столах, научных семинарах, и будут внедрены в практику профориентационной работы окружного Центра и общеобразовательных школ для сбора эмпирических данных о психологических особенностях развития личности, компетенциях и профессиональной направленности учащихся с учетом их возраста.

К формам организации работы по профессиональной ориентации, в которую включены сотрудники педагогических коллективов

Центра и школ, относятся: организация профессионального информирования (занятия по профориентации, встречи с представителями профессий, экскурсии, конкурсы и викторины, организация летнего профориентационного лагеря и другие), профессиональная диагностика и самодиагностика, групповое и индивидуальное консультирование. Планируется организация работы с родителями учащихся по психологическому просвещению в вопросах профориентации.

Заключение

В современных условиях невозможно отрывать деятельность по профориентации от гражданского воспитания в целом; профориентация должна рассматриваться в контексте развития всех основных составляющих гражданской культуры личности: политической культуры, правовой культуры, толерантности, патриотизма, экономического мышления; психологической культуры.

Необходимо готовить школьников к реальной жизни в обществе, формировать у них такую внутреннюю картину мира, основанную на знаниях и отношениях, которая позволила бы молодым людям наиболее эффективно использовать свой личностный потенциал на рынке труда.

В деятельности по профориентации не должно быть преобладания одного компонента — информационного, диагностического или какого-то другого. Необходим целостный подход, основанный на психологическом сопровождении гражданского и профессионального становления личности.

Комплексные программы профессионального и гражданского воспитания должны строиться с учетом закономерностей развития социальных представлений о жизни в обществе у разных возрастных групп.

В начальной школе, в связи с активным развитием когнитивного компонента социальных представлений в программе гражданского воспитания, необходимо планировать целенаправленную работу по формированию системы знаний об окружающем мире в целом.

В средней школе — работу целесообразно планировать отдельно для двух возрастных групп.

В младшем подростковом возрасте, в связи с развитием эмоционально-оценочного компонента социальных представлений и активным проявлением познавательной

активности, необходимо начинать привлекать учащихся к реальной активной деятельности.

В старшем подростковом возрасте, в связи с развитием ценностно-ориентировочного компонента, наиболее эффективны методы гражданского воспитания, ориентированные на реализацию элементов решения проблемных, спорных задач, которые имеют место в обществе.

Наиболее важным моментом реализации программ гражданского воспитания стар-

шекласников, у которых активно формируется поведенческий компонент социальных представлений, является создание условий для проявления их гражданского и профессионального выбора.

Для реализации поставленных задач и создания системы профориентации необходимы: соответствующая нормативная база, новые технологии и методы работы, специально подготовленные кадры профориентаторов, взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. СПб.: Питер, 2008.
2. Романова Е. С. 147 профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 3-е изд. СПб.: Питер, 2011. 464 с.
3. Романова Е. С. Психодиагностика. 3-е изд., доп. М.: ООО «КноРус», 2011.
4. Романова Е. С. Профессиональное становление и развитие с позиций дуального подхода // Системная психология и социология. 2010. Т. 1. № 1. С. 43–57.
5. Романова Е. С. Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. Т. 1. № 2. С. 28–42.
6. Романова Е. С. Развитие социальных представлений как одна из задач гражданского и профессионального становления школьников // Вестник практической психологии образования. М., 2010. № 2 (23). С. 50–55.
7. Романова Е. С. и др. О профессиях Московского городского педагогического университета / Е. С. Романова, С. Ю. Решетина, Б. М. Абушкин, Р. В. Комаров // Научно-информационный бюллетень. М.: МГПУ, 2010.
8. Романова Е. С. Актуальные проблемы профориентационной работы на уровне общеобразовательного учреждения // Профориентационная работа в образовательных учреждениях. Теория и практика: Материалы ежегодной городской научно-практической конференции (20–21 октября 2010 г.). М.: МГПУ, 2010. С. 5–12.
9. Решетина С. Ю. Организация работы по психологическому сопровождению профессиональной ориентации школьников на городской экспериментальной площадке // Профориентационная работа. Теория и практика: Материалы научно-практической конференции с международным участием (21–22 апреля 2010 г.). М.: МГПУ, 2010. С. 121–123.
10. Абушкин Б. М. Научные подходы к применению психодиагностических методик для решения задач профориентации школьников // Профориентационная работа в образовательных учреждениях. Теория и практика: Материалы ежегодной городской научно-практической конференции (20–21 октября 2010 г.). М.: МГПУ, 2010. С. 13–20.
11. Романова Е. С. Особенности современного рынка труда и проблемы профессиональной ориентации / Е. С. Романова, С. Ю. Решетина, Б. М. Абушкин, Р. В. Комаров // Городские экспериментальные площадки ИПССО в 2008–2009 гг. М.: МГПУ, 2010. Гл. 5. Опыт работы. С. 118–150.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
В СИСТЕМЕ СЛУЖБЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ВУЗЕ**

Набатникова Л. П.,
МГПУ, Москва

В статье рассматриваются проблемы психологического консультирования, его позиция и роль в системе психологической службы вуза. Раскрываются системно обусловленные содержательные аспекты студенческих запросов, излагаются возможности приобретения студентом лично значимого опыта решения психологических проблем посредством психологического консультирования.

Ключевые слова: системный подход, система, контекст социальной среды, психологическая помощь, психологический запрос.

**PSYCHOLOGICAL COUNSELING
IN THE SYSTEM OF THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT SERVICE
AT THE INSTITUTE OF A HIGHER EDUCATION**

Nabatnikova L. P.,
MSPU, Moscow

The article describes the problems of psychological counseling, its position and a role in a system of a psychological service of a higher education. The system-conditioning substantial aspects of student's inquiries are disclosed, the students' possibilities in getting personal experience in a process of solving of psychological problems by means of psychological counseling are stated.

Key words: systems approach, system, context of the social environment, the psychological support, psychological inquiry.

**Психологическая служба вуза:
становление и развитие**

Системный подход предлагает изучать человека как «элемент» различных систем, в которых он приобретает и затем выражает присущие этим системам свойства. Идея системности присутствует в исследованиях В. И. Вернадского [1], который отстаивал представление о необходимости перехода от одностороннего анализа свойств человека к изучению воздействий тех систем, в которых осуществляется его жизнь. Особое значение придается совокупности социальных системных качеств, которые приобретаются как результат жизни в обществе и его подсистемах — семье, этнических общностях, студенческих группах, образовательных учреждениях. В практике психологического консультирования системное видение человека открывает путь к использованию адекватных лично ориентированных технологий оказания психологической помощи. Первоначально служба психологической помощи в вузах Российской Федерации появляется в конце 70-х гг. прошлого века в связи с задачей снижения уровня тревожности

студентов перед сессией. В начале 90-х гг. в университетах возникает практика индивидуального психологического консультирования. В Кемеровском университете за период 1992–1994 гг. к психологу обратилось 280 студентов 1 и 2 курсов.

Исходя из результатов деятельности психологической службы Кемеровского университета формулируются условия ее успешного функционирования: необходимость создания единой концептуальной модели деятельности службы, единой нормативно-правовой базы; определение роли службы в воспитательно-образовательной системе вуза; организация методического центра, направляющего, координирующего и контролирующего работу психологических служб вуза. Поддержка становления и развития личности студента принято как основное положение в деятельности службы. В связи с этим определяется позиция психологической службы и ее задачи:

– организация деятельности психологической службы, исходя из лично-развивающей концепции образования, как наиболее соответствующей требованиям и условиям эффективности высшего образования;

– создание условий, обеспечивающих психологическую поддержку развитию, саморазвитию и самореализации личности студента;

– создание условий, способствующих оптимизации подготовки будущего специалиста и гражданина;

– расширение и усложнение задач деятельности вузовской психологической службы.

Исходя из поставленных задач разрабатывается педагогическая модель деятельности психологической службы, которая включает: принципы организации и условия деятельности, обеспечивающие ее эффективность, компоненты системы психолого-педагогической поддержки (цели, функции, этапы, формы, методы, направления деятельности, критерии) и их содержательное наполнение.

Реализация модели психологической службы обеспечила следующие результаты:

– формирование у студентов вуза активной позиции в решении проблем личностного становления и развития;

– преемственность и взаимообусловленность профессионально-личностного потенциала студентов на последовательных этапах непрерывного образования (школа, вуз, производственная адаптация), организующим элементом которого выступает вузовский этап;

– интеграцию субъектов воспитательно-образовательной среды вуза (психологи, педагоги, медицинские работники и др.).

Вопросы организации и функционирования психологической службы специально разрабатывались в Новосибирском электротехническом институте (НЭТИ) в 90-е гг. Внедрялся вариант службы, предусматривающий наличие центральной группы психологов, ориентированной на перспективные исследования и выбор практических форм психологической помощи, наряду с введением психологов в деканаты двух факультетов. Факультетские психологи осуществляли связь между основной группой и факультетом. Изучение специфики факультета, определение объема необходимого вмешательства психологов, информирование и консультирование декана становится областью компетенции психолога факультета. Результаты показали эффективность предложенной модели психологической помощи студентам. Учитывая региональные особенности и недостаточное количество профессиональных психологов, психологическая служба специально

разрабатывает и реализует программу подготовки преподавателей, имеющих склонность и интерес к практической психологии. Так были организованы временные коллективы преподавателей в целях реализации некоторых задач службы и при ее непосредственном руководстве, обеспечивающем качество оказания психологической помощи.

Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе как направление деятельности психологической службы развивается на основе изучения свойств нервной системы, интеллектуальных, эмоционально-волевых особенностей 500 студентов 1-го курса и 100 отчисленных студентов. Методологической основой исследования становится принцип системности, утверждающий необходимость рассматривать человека как сложную многоуровневую систему. В процессе исследовательской работы были выявлены факторы, влияющие на процесс адаптации студентов: сила нервной системы, уровень развития образного мышления, степень эмоциональной устойчивости, социометрическая позиция в студенческой группе. Неблагоприятное сочетание указанных факторов создает значительные трудности в адаптации студентов. На основании проведенных исследований разработаны формы работы, направленные на совершенствование механизмов адаптации:

1. Психодиагностическое обследование студентов 1 курса по программе изучения характеристик, оказывающих наибольшее влияние на процесс адаптации к условиям вуза.

2. Индивидуальные психологические консультации для студентов, испытывающих трудности в процессе адаптации.

3. Групповые психологические консультации с использованием социально-психологического тренинга, направленного на развитие навыков общения и повышения сплоченности студенческой группы.

4. Социометрическое исследование структуры студенческих групп для выявления неформальных лидеров и отвергаемых членов группы.

5. Моделирование экзаменационных ситуаций и аутогенная тренировка для студентов с низким уровнем эмоционально-волевой регуляции.

6. Лекционные занятия по проблемам психологии личности и психологии студенческих групп для преподавателей вуза и кураторов.

Эффективность деятельности психологической службы подтверждена методом сравнения количественных показателей адаптации студентов к обучению в вузе в контрольных и экспериментальных группах. Установлено существенное влияние применяемых форм психологической помощи на результаты учебно-профессиональной деятельности студентов.

Отличительной особенностью психологической службы в НЭТИ становится ориентированность на результаты экспериментальных исследований с целью дальнейшего применения адекватных форм психологической помощи студентам.

Предложен удачный проект, в котором осуществлен комплексный подход к организации психологической службы вуза. Психологическая служба имеет следующую структуру:

1. Координационно-структурный отдел для общего руководства и методического обеспечения работы службы. Задачи отдела состоят в оказании методической помощи, консультировании сотрудников, преподавателей, руководителей подразделений вуза.

2. Лекционно-пропагандистский отдел по формированию психологических знаний, необходимых для учебно-педагогической и научной работы.

3. Отдел психологического обеспечения учебной деятельности, осуществляющий связь с кафедрами психологии и педагогики и выпускающими кафедрами всех факультетов вуза с целью адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности, прогнозирования успеваемости и снижения отсева студентов, совершенствования студенческого самоуправления.

4. Отдел работы с преподавателями и сотрудниками вуза. Задачи отдела состоят в психологическом обеспечении управленческих решений, повышении эффективности учебно-воспитательной работы и повышении уровня психологической компетентности преподавателей и сотрудников вуза.

5. Рекреационный отдел психологической службы обеспечивает совместно с кафедрой физического воспитания, студенческим клубом комплекс восстановительных мероприятий, направленных на оптимизацию функционального состояния организма.

Психологическая служба НЭТИ в 90-е гг. формируется и функционирует как

структурное подразделение ректората, и ее деятельность гарантируется фиксированным статусом и полномочиями, высокой профессиональной квалификацией штатных психологов, а также четкой координацией с другими подразделениями вуза.

Деятельность психологической службы в вузах в конце 90-х гг. и в начале текущего столетия направлена на развитие мотивации студентов вузов к овладению знаниями и профессией. Это направление службы развивается, в частности в Невинномысском институте экономики, управления и права, и к 2005 г. становится там приоритетным.

Приблизительно в это же время появляется тенденция координации действий нескольких университетов для выделения наиболее актуальной проблемы студенчества, требующей всестороннего анализа и организации психологической помощи. Проект «Психологическая служба в вузах» создается университетами гг. Казани, Набережных Челнов и Чистополя в 2008 г. с целью профилактики наркотизации студенческой молодежи и преодоления социально-негативных явлений в студенческой среде.

В настоящее время психологическая помощь получает признание и развивается в университетах России. Цели службы психологической помощи постепенно расширяются, они направлены на создание благоприятных психолого-педагогических условий обучения в вузе, укрепление психического здоровья студентов, помощь в развитии личностного потенциала студентов, оказание психологической поддержки в затруднительных личных ситуациях.

Работа службы психологической помощи активно ведется в различных формах в Университете им. А. И. Герцена в Санкт-Петербурге. Широко используется очное и дистанционное консультирование, психологические тренинги, релаксационные оздоровительные программы, сопровождение адаптации студентов (в том числе иностранных) к условиям обучения в вузе. В процессе очных консультаций определены основные проблемы студентов: самопознание, трудности в общении, неуверенность и конфликтность, эмоциональная неустойчивость, заниженная самооценка, одиночество, принятие решений. Психологические тренинги направлены на развитие личности студента и имеют следующие формы: коммуникативный

тренинг, тренинг саморегуляции, тренинг разрешения конфликтов, а также адаптационные тренинги межкультурной коммуникации. Консультирование по вопросам профессионального становления и карьерного роста является самостоятельным направлением. Контроль состояния социально-психологического климата осуществляется с определенной периодичностью посредством анкетирования студентов. Следует отметить как особенность использование натуртерапии и аппаратуры в ходе реализации релаксационных программ. Таким образом, в университете определены направления, найдены формы работы психологической службы в соответствии с целями создания благоприятных социально-психологических условий для обучения в вузе, укрепления психического здоровья студентов, раскрытия личностного потенциала и самореализации студентов, оказания психологической помощи в условиях жизненных затруднений.

Полезный опыт психологического сопровождения всех субъектов образовательного процесса имеет МГГУ им. М. А. Шолохова в Москве. Служба создана для студентов заочной формы обучения с целью психологического просвещения, предупреждения дезадаптации, выявления трудностей на всех этапах обучения, содействия развитию личности студента.

Университеты разрабатывают концепции психологической службы.

Сибирская академия финансов и банковского дела ориентирует деятельность службы на координацию научного и практического аспектов для решения задач формирования у студентов мотивации к профессиональной деятельности, обучения стратегиям успеха, развития у студентов коммуникативной компетенции.

За рубежом в университетах Бельгии работа со студентами-инвалидами и их родителями является приоритетным направлением деятельности службы психологической помощи. Индивидуальное консультирование в рамках конкретной научной парадигмы традиционно присутствует в университетах Германии, обеспечивая позитивную связь личности с окружающим миром.

Структура психологической службы вуза, функции и задачи

В условиях экономических, политических и социокультурных преобразований наиболее

востребованной становится готовность молодежи к интеграции в жизнь общества в качестве субъекта, достигшего профессиональной и личностной зрелости и готовности к преодолению тех социальных вызовов, которые предстоит пережить России в эпоху глобализации. Внешние факторы, отражающие сложные экономические и политические условия должны быть осознаны, структурированы и приняты молодым человеком. На основе субъективной картины мира осуществляется регуляция своего поведения и деятельности. Активная творческая адаптация к окружающей среде — это эффективное средство, помогающее молодому человеку освоить содержание и принять форму профессиональной подготовки в вузе, сохранить устойчивость в кризисных ситуациях, справляться с различными стрессовыми обстоятельствами жизни.

В сложившихся условиях актуальность формирования новой парадигмы и концепции оказания психологической помощи приобретает важное практическое значение.

В вузе исключительное значение имеет сопровождение профессиональной карьеры студентов, развитие человеческих ресурсов как потенциала национальной экономики. Психологическое обеспечение образования реализуется посредством современных наукоемких развивающих технологий сопровождения студента. Психологическое сопровождение выполняет функцию ответственного введения студента в социальные институты общества. При этом происходит интеграция в образовательном пространстве вуза линий культурного, профессионального и личностного развития.

Психологическая служба является составной частью системы психологического сопровождения образования в г. Москве как условия формирования и развития человеческого ресурса столичного региона, повышения психологической безопасности граждан, психологической подготовки кадров для системы образования и социальной сферы города.

Положение о Психологической службе поддержки студентов ГОУ ВПО МГПУ, существующее с 2009 г., послужило основанием для организации соответствующей деятельности на базе Института психологии, социологии и социальных отношений как структурного подразделения ГОУ ВПО МГПУ.

Вся деятельность Службы направлена на оказание качественной и доступной пси-

хологической помощи студентам в решении социально-психологических проблем, возникающих у них в процессе обучения. Служба призвана обеспечить профилактику нарушений психического здоровья и содействовать развитию личности студентов в процессе их воспитания, обучения и социализации.

Служба объединяет действия специалистов в единую систему индивидуального динамического сопровождения становления личности студента на всех этапах его обучения в вузе. Деятельность Службы реализуется специалистами-психологами, прошедшими квалификационный отбор, имеющими навыки и мотивацию практической работы со студентами.

Психологическая служба представляет собой интегральное образование, в котором Е. С. Романова выделяет три аспекта [4, 6]:

- научный, ориентированный на изучение закономерностей психического развития и формирование личности с целью разработки методов профессионального применения знаний в практике;

- научно-методический, обеспечивающий процессы обучения и воспитания посредством участия психологов в разработке методических материалов;

- практический аспект, направленный на непосредственную работу с клиентами разного возраста и оказание помощи в решении жизненных проблем.

Единство трех аспектов образует предмет психологической службы. В современных условиях Е. С. Романова выделяет два направления деятельности психологической службы — актуальное и перспективное [4]. Неразрывная связь двух направлений воплощается в задаче оказания помощи всем нуждающимся в ней.

Актуальное направление ориентировано на решение проблем, возникающих в обучении и воспитании подрастающих поколений, в общении, в становлении личности.

Перспективное направление ориентировано на развитие индивидуальности и формирование готовности человека участвовать в общественной жизни и созидательном труде. На первый план выдвигается задача формирования моральных ценностей, среди которых доминирует мотивация профессиональной деятельности и семейные ценности.

Содержание психологической помощи в вузе заключается в обеспечении эмоциональ-

ной, смысловой и экзистенциальной поддержки студенту или сообществу студентов и преподавателей в ситуациях затруднений, обусловленных учебно-профессиональной деятельностью, межличностными отношениями и становлением личности.

Основные направления деятельности Службы предусматривают различные виды психологической помощи.

Психологическая помощь может включать в себя:

- психологическое просвещение (формирование у студентов потребности в психологических знаниях в интересах личностного развития и для решения профессиональных задач);

- психопрофилактику (предупреждение симптомов дезадаптации студентов, психодиагностику (сообщение студенту объективной психологической информации на основе исследования его познавательных процессов или личностных особенностей);

- психологическую коррекцию (преодоление или компенсацию отклонений в личностном развитии студента);

- профессиональную ориентацию (обеспечение профессионального самоопределения и мотивационной направленности студента);

- психологическое консультирование (помощь студенту в самопознании, достижении адекватной самооценки и адаптации в жизненных условиях, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующих личностному росту и саморазвитию, включая индивидуальные и групповые консультации).

Среди различных видов психологической помощи психологическому консультированию отводится одно из ведущих мест.

Психологическое консультирование позволяет раскрыть индивидуальные возможности личности, обеспечивающие творческую адаптацию посредством нахождения и использования эффективного способа разрешения трудных жизненных ситуаций.

Психологическое консультирование определяется как уникальное исследовательское явление, позволяющее раскрыть глубинные закономерности внутренней жизни человека и феномены его межличностного общения.

Предметом психологического консультирования являются актуальные и потенциаль-

ные свойства психической реальности студента, способствующие нахождению новых возможностей решения возникших проблем.

Основной целью консультирования является обеспечение полноценного психического и личностного развития студентов в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями.

В процессе консультирования должны быть решены следующие задачи:

1. Психологическая помощь студентам в сложных жизненных ситуациях.
2. Консультативно-диагностическая, психопрофилактическая помощь в условиях образовательного учреждения.
3. Психологическое сопровождение профессионального становления личности студента в вузе, содействие в адаптации первокурсников, формировании профессиональной направленности студентов в процессе обучения.
4. Помощь в формировании ответственности, коммуникабельности, психологической готовности к осуществлению личностного и социального выбора.
5. Содействие в поддержании благоприятного социально-психологического климата в группе, решении проблем межличностного общения.

Высшее профессиональное образование в соответствии с общественными потребностями времени должно предусматривать компетентность личности в профессии, а также в области нравственных и семейных ценностей. В процессе консультирования студент приоб-

ретает необходимые жизненные компетенции. Психологическое консультирование ориентировано на потребность студента в эмоциональной поддержке, формировании умения преодолевать трудности, реагировать на явления жизни адекватно и эффективно.

Психологические запросы студентов

Проблемное поле психологического консультирования студентов отражают запросы. Запросом называется просьба или жалоба клиента, содержащая формулирование трудностей, разрешение которых он ждет от психолога. Запросы студентов составляют содержание работы психолога-консультанта.

Содержание запросов обусловлено контекстом социальной среды (рис. 1):

– Макроуровень, отражающий состояние макросоциальной среды, актуальные образовательные задачи, усвоение общественного опыта.

– Мезоуровень, отражающий требования к профессии, профессиональную пригодность и профессиональную компетентность.

– Микроуровень, объединяющий группу факторов: возрастные особенности студентов, феномены дружбы и любви, семья, брачно-семейный выбор.

Технологии деятельности по психологическому консультированию разрабатываются и подбираются на основе анализа жизненных трудностей, т. е. запросов, с которыми студент обращается к психологу-консультанту.

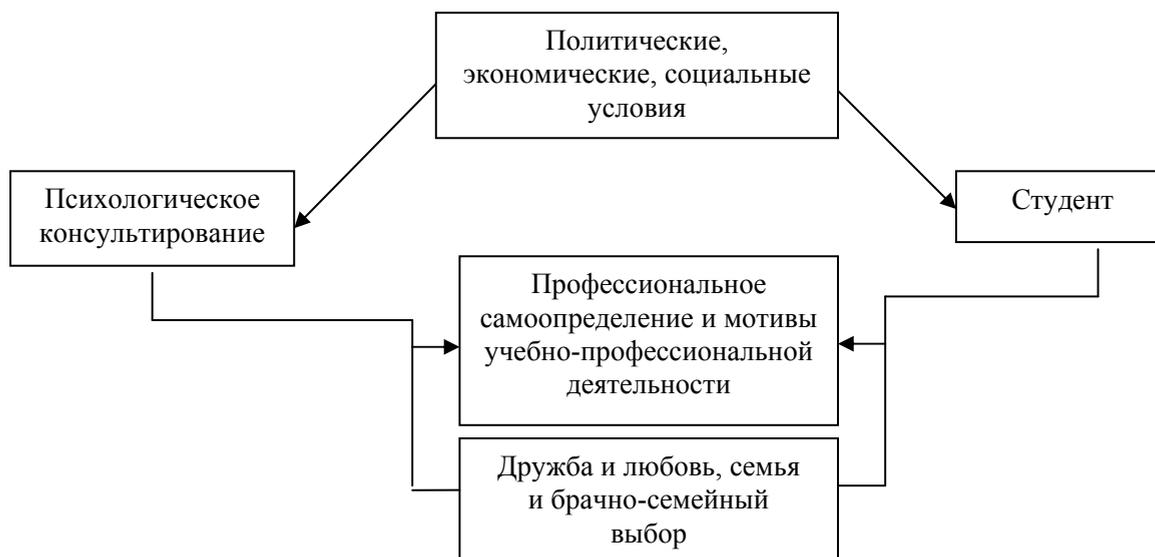


Рис. 1 Обусловленность запросов студентов уровнями социальной среды

В практике работы со студентами встречаются следующие запросы:

1. Развитие когнитивных процессов. Возможности развития памяти и внимания интересуют студентов 1 и 2 курсов.
2. Мотивы учебно-профессиональной деятельности и образования:
 - 2.1 Неопределенность профессиональных перспектив и карьерного роста.
 - 2.2 Отсутствие желания выполнять домашние задания в полном объеме, симптом лени.
 - 2.3 Мотивы учебно-профессиональной деятельности осознаются, но не становятся реально действующим фактором. Относительная успешность на занятиях в аудитории не поддерживается самостоятельной работой дома.
 - 2.4 Уровень достижений в учебно-профессиональной деятельности студентов младших курсов. Несовпадение собственных ожиданий старательных студентов с оценкой преподавателя. Категория прилежных студентов, но не достигающих желаемой цели.
3. О помощи в саморазвитии:
 - 3.1 Развитие коммуникативных умений.
 - 3.2 Изменение самооценки.
4. О снятии симптома.
 - 4.1 Стеснительность и неуверенность.
 - 4.2 Переживания в связи со смертью родителей и близких.
 - 4.3 Повышенная тревожность в связи с состоянием здоровья родителей.
 - 4.4 Мнительность.
 - 4.5 Раздражительность.
5. Запросы в границах взаимоотношений студентов с родителями:
 - 5.1 Переживание невозможности в полной мере соответствовать требованиям матери в ходе реализации хозяйственно-бытовой функции семьи.
 - 5.2 Авторитарность родителей в сочетании с недоверием к практическим умениям дочерей и их компетентности в хозяйственно-бытовых вопросах. Высказывания матерей, в которых звучит преувеличение неуспеха действий дочери вплоть до отрицания личности.
 - 5.3 Гиперконтроль родителей (матерей, которые воспитывают детей в неполной семье) к взрослым сыновьям. Жесткая регламентация поведения, времени, взаимоотношений.
 - 5.4 Хронически неблагоприятная семейная среда. Безразличное отношение родителей к жизни и учебе взрослеющих детей.

5.5 Неспособность родителей сочувствовать детям. В трудных ситуациях студенты не обращаются за помощью к родителям, предпочитая поддержку сестер и братьев.

6. Брачно-семейные отношения студентов:
 - 6.1 Нестабильность отношений в диаде.
 - 6.2 Распад отношений в диаде как остро переживаемое событие, блокирующее мотивы учебной деятельности и приводящие к неуспеваемости.
 - 6.3 Гармонизации отношений в молодой семье.
 - 6.4 Трудности совместного проживания с родительской семьей.
 - 6.5 Недостаточная готовность молодых людей к семейной жизни.
 - 6.6 Психологическое сопровождение разводов (старшие курсы).
 - 6.7 Несовпадение жизненных ценностей в диаде.
 - 6.8 Манипулирование личностью в диаде.
 - 6.9 Ревность к партнеру (в основном, это ровесник) в диаде при совместном проживании. Проблема верности и сохранения постоянства в отношениях — достаточно частое явление в диаде. При этом девушки стремятся ограничить сферу интересов партнеров, их общение с друзьями, применяют контроль, что, в итоге, разрушает хрупкую диаду.
 - 6.10 Воспитание детей дошкольного возраста в молодой семье.
7. Структурирование личного времени.

В обобщенном виде структура студенческих запросов представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Запросы студентов по психологическому консультированию

Наименование запросов	% от общего количества
Эмоционально-волевая сфера	22
Общение	24
Самооценка	15
Организация времени	21
Мотивы учебной деятельности	18
Итого	100

Все технологии психологического консультирования опосредствованы совместной деятельностью студента и психолога. Диалогическая форма существования личности означает, что компетенции приобретаются

только во взаимодействии, в диалоге с другими людьми. Отсюда диалогичность общения, присоединение к студенту, безоценочное отношение к нему определяют стиль взаимодействия на всех этапах осуществления психологической помощи.

Психологическое консультирование позволит: сформировать у студентов мотивацию к познанию и творчеству в учебно-профессиональной деятельности, преодолеть межличностные конфликты в семье и в студенческих группах, сформировать активные стратегии адаптации в вузе и в трудной жизненной ситуации, обеспечить профессиональную и личностную самореализацию, развить способность к сопереживанию другим людям.

Психологическое консультирование позволяет организовать вузовское образование как среду, растягивающую личность с компетенциями широкого жизненного порядка.

Перспективные задачи службы психологической помощи следующие:

- координация деятельности службы с запросами преподавателей факультетов;
- разработка программы взаимодействия с родителями и их консультирование;
- разработка программы помощи студенту в подготовке к собеседованию с потенциальным работодателем;
- создание специальных адаптационных программ психологического сопровождения для студентов 1 курса;
- создание программ развития внимания и памяти у студентов для использования в групповом консультировании;
- организация тренингов для старост студенческих групп, направленных на развитие лидерских качеств;
- развитие дистанционного консультирования, обеспечивающего привлечение студентов к консультированию;
- участие в межвузовских конференциях по проблеме организации и содержания деятельности службы психологической помощи.

Литература

1. Вернадский В. И. О Науке: сборник трудов. Дубна: Феникс, 1997. Т. 1
2. Набатникова Л. П. Формирование у студентов мотивации преодоления жизненных трудностей средствами психологического консультирования. Мотивация в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции ГОУ ВПО МГПУ. М.: МО Щелково, 2011. С. 205–208.
3. Положение о Психологической службе поддержки студентов Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». М., 2009.
4. Романова Е. С. Психодиагностика: учеб. пособие. М.: Питер, 2009. 400 с.
5. Романова Е. С. Работа психолога на телефоне доверия: метод. пособие. М., 2001. 67 с.
6. Романова Е. С. Психологическая поддержка мотивации учащихся к обучению Мотивация в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. ГОУ ВПО МГПУ. М.: МО Щелково, 2011. С. 9–14.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Абушкин Б. М.,
МГПУ, Москва

Работа посвящена проблеме экспериментального исследования эмоциональной сферы школьников. Для исследования предложена методика семантического дифференциала, тщательно теоретически разработанная В. Ф. Петренко и его сотрудниками. В исследовании использовался авторский модифицированный вариант методики семантического дифференциала. Экспериментальное исследование проводилось на двух выборках школьников, контрастно отличающихся друг от друга по критерию наличия музыкального образования. Результаты свидетельствуют о высокой дифференциальной чувствительности метода семантического дифференциала и имеют высокое прикладное значение.

Ключевые слова: эмоциональная сфера личности, процесс дифференциации, методика семантического дифференциала, учащиеся детской музыкальной школы, критерий Манна – Уитни.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF FEATURES OF EMOTIONAL EXPERIENCES OF PUPILS RECEIVING MUSIC EDUCATION

Abushkin B. M.,
MCPU, Moscow

The work is devoted to a problem of an experimental research of emotional sphere of pupils. The technique of the semantic differential is offered for this research, that was theoretically worked out thoroughly by V.F. Petrenko and his employees. The authorized modified version of the technique of a semantic differential was used here. The research was conducted on two samples of pupils — different contrastly from each other by the criterion of presence of music education. The results confirm the high differential accuracy of the method of the semantic differential and have a high applied value.

Key words: emotional sphere of the person, differentiation process, semantic differential technique, pupils of a music school, Mann – Whitney criterion.

Проведенное исследование базировалось на предположении, что представления учащихся детской музыкальной школы об отдельных эмоциях, выявленные на основе метода семантического дифференциала, отличаются большой дифференцированностью и выразительностью по сравнению с обычными школьниками.

Одним из важнейших параметров, характеризующих развитие эмоциональной сферы ребенка является степень ее дифференцированности. Для современной психологии характерно представление о развитии психики вообще как процессе дифференциации. Так, например, А. Н. Леонтьев (1975) пишет о том, что развитие личности определяется многообразием ее мотивационной сферы, а Дж. Гибсон (1988) призывает рассматривать развитие восприятия как процесс его дифференциации.

В связи с этим в качестве методического подхода в исследованиях характера развития эмоциональной сферы детей целесообразно

выявлять степень дифференцированности их представления об эмоциях. По сути дела, речь идет о когнитивной сложности или простоте применительно к суждениям детей об эмоциональной сфере, основанных на опыте их реальных переживаниях.

Наиболее адекватным инструментом для осуществления намеченной цели исследования является методика семантического дифференциала (СД). Как отмечает в своей книге «Основы психодиагностики» А. Г. Шмелев (1996), в работе с детьми методика СД может использоваться для изучения уровня сформированности и цельности представлений ребенка о мире.

Метод семантического дифференциала (СД) принадлежит к методам экспериментальной семантики и является одним из методов построения семантических пространств. Этот метод был разработан в 1955 г. группой американских психологов во главе с Ч. Осгудом в ходе исследования механизмов синестезии

и получил широкое применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов. Этот метод представляет собой комбинацию процедур шкалирования и метода контролируемых ассоциаций. Мерой близости исследуемых объектов в методе СД выступает сходство профилей оценок, данных по шкалам СД.

Фундаментальные исследования метода СД выполнены В.Ф. Петренко и его сотрудниками [3]. Как метод контролируемых ассоциаций, семантический дифференциал выгодно отличается от ассоциативных методов большей компактностью. Исследователь получает в руки численно представленные стандартизированные данные, легко поддающиеся статистической обработке.

В методе СД измеряемые объекты (понятия, изображения, персонажи и т. п.) оцениваются по ряду биполярных градуальных (трех-, пяти-, семибалльных) шкал, полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов. Оценки понятий по отдельным шкалам коррелируют друг с другом, и с помощью факторного анализа удается выделить пучки таких высококоррелирующих шкал, сгруппировать их в факторы.

Математически построение семантического пространства является переходом базиса большей размерности (признаков, заданных шкалами) к базису меньшей размерности (категориям-факторам). Содержательно фактор можно рассматривать как смысловой инвариант содержания шкал, входящих в фактор, и в этом смысле факторы являются формой обобщения прилагательных-антонимов, на базе которых строится семантический дифференциал.

Группировка шкал в факторы позволяет перейти от описания объектов с помощью признаков, заданных шкалами (метод полярного профиля), к более емкому описанию с помощью меньшего набора категорий-факторов. Нагрузки объекта по каждому из выделенных факторов определяются как среднее арифметическое оценок объекта по шкалам, входящим в этот фактор.

Метод СД позволяет оценивать не значение как знание об объекте, а коннотативное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, слабо структурированными и малоосознаваемыми формами обобщения [3].

В исследованиях Осгуда строилось семантическое пространство на базе шкалирования понятий из самых разных понятийных классов и было выделено три основных фактора, интерпретированных как «оценка», «сила» и «активность».

Построение СД на базе оценок отдельных семантических классов, выполненное В. Ф. Петренко, продемонстрировало возможность трансформации семантического пространства, появления новых факторов, специфичных именно для этих понятийных классов. Частные СД характеризуются различной размерностью (числом независимых, некоррелирующих факторов), разным содержанием выделяемых факторов, но в то же время сохраняют некоторую преобладанность по отношению к универсальному СД. Так, многие факторы частных семантических пространств являются конкретизацией базисных факторов в условиях определенного узкого семантического класса и сохраняют с ними корреляционные связи

Построение таких более дифференцированных семантических пространств — частных СД — позволяет проводить и более тонкий семантический анализ, а сами факторные структуры могут интерпретироваться как категориальная сетка данных понятийных классов.

В работе был использован «эмоциональный СД», разработанный нами на базе «вербального семантического дифференциала на материале русской лексики», предложенного В. Ф. Петренко и сотрудниками [3], с использованием выделенных им 6 базисных факторов общего уровня.

Ведущим фактором явился традиционный фактор «Оценка».

Вторым фактором рассматривался фактор «Активность»,

Третий фактор — фактор «Упорядоченность».

Четвертый фактор — фактор «Сила»

Пятый фактор — фактор «Комфортность».

Шестой фактор — фактор «Частота встречаемости».

Методика «Эмоциональный СД» реализуется в виде таблицы из 25 характеристик (см. табл. 1), каждая из которых содержит пару противоположных понятий, охватывающих континуум промежуточных значений, используемых человеком при восприятии и оценке любых

феноменов окружающей действительности. Вошедшие в семантический дифференциал понятия отражают наиболее типичную структуру оценки любого значимого для человека феномена (как неодушевленных, так и одушевленных предметов, а также любых абстрактных понятий) через систему более простых понятий.

Обработка результатов представляла собой пересчет результатов в 7-балльную шкалу на основании ключа, представленного в таблице 2, и построение профиля по выбранным оценочным баллам.

Все эти оценочные понятия являются составными элементами более общей структуры, состоящей из таких факторов, как

Таблица 1

1	большой	3	2	1	0	1	2	3	маленький
2	быстрый	3	2	1	0	1	2	3	медленный
3	веселый	3	2	1	0	1	2	3	грустный
4	возбужденный	3	2	1	0	1	2	3	расслабленный
5	грубый	3	2	1	0	1	2	3	нежный
6	жестокий	3	2	1	0	1	2	3	добрый
7	здоровый	3	2	1	0	1	2	3	болезненный
8	красивый	3	2	1	0	1	2	3	безобразный
9	кратковременный	3	2	1	0	1	2	3	длительный
10	несчастный	3	2	1	0	1	2	3	счастливый
11	опасный	3	2	1	0	1	2	3	безопасный
12	пассивный	3	2	1	0	1	2	3	активный
13	плавный	3	2	1	0	1	2	3	порывистый
14	полезный	3	2	1	0	1	2	3	бесполезный
15	приятный	3	2	1	0	1	2	3	неприятный
16	редкий	3	2	1	0	1	2	3	частый
17	светлый	3	2	1	0	1	2	3	темный
18	сильный	3	2	1	0	1	2	3	слабый
19	страстный	3	2	1	0	1	2	3	равнодушный
20	теплый	3	2	1	0	1	2	3	холодный
21	тихий	3	2	1	0	1	2	3	громкий
22	тяжелый	3	2	1	0	1	2	3	легкий
23	устойчивый	3	2	1	0	1	2	3	изменчивый
24	чистый	3	2	1	0	1	2	3	грязный
25	яркий	3	2	1	0	1	2	3	тусклый

Таблица 2

1	большой	7	6	5	4	3	2	1	маленький
2	быстрый	7	6	5	4	3	2	1	медленный
3	веселый	7	6	5	4	3	2	1	грустный
4	возбужденный	7	6	5	4	3	2	1	расслабленный
5	грубый	1	2	3	4	5	6	7	нежный
6	жестокий	1	2	3	4	5	6	7	добрый
7	здоровый	7	6	5	4	3	2	1	болезненный
8	красивый	7	6	5	4	3	2	1	безобразный
9	кратковременный	1	2	3	4	5	6	7	длительный
10	несчастный	1	2	3	4	5	6	7	счастливый
11	опасный	1	2	3	4	5	6	7	безопасный
12	пассивный	1	2	3	4	5	6	7	активный
13	плавный	1	2	3	4	5	6	7	порывистый
14	полезный	7	6	5	4	3	2	1	бесполезный
15	приятный	7	6	5	4	3	2	1	неприятный
16	редкий	1	2	3	4	5	6	7	частый
17	светлый	7	6	5	4	3	2	1	темный
18	сильный	7	6	5	4	3	2	1	слабый
19	страстный	7	6	5	4	3	2	1	равнодушный
20	теплый	7	6	5	4	3	2	1	холодный
21	тихий	1	2	3	4	5	6	7	громкий
22	тяжелый	7	6	5	4	3	2	1	легкий
23	устойчивый	7	6	5	4	3	2	1	изменчивый
24	чистый	7	6	5	4	3	2	1	грязный
25	яркий	7	6	5	4	3	2	1	тусклый

«Оценка», «Активность», «Упорядоченность», «Сила», «Комфортность», «Частота встречаемости» (см. табл. 3).

Таблица 3 – Факторы СД и соответствующие им шкалы

Фактор	Шкалы	
Оценка	Веселый – грустный	3
	Жестокий – добрый	6
	Здоровый – болезненный	7
	Красивый – безобразный	8
	Несчастный – счастливый	10
	Полезный – бесполезный	14
	Приятный – неприятный	15
	Светлый – темный	17
Чистый – грязный	24	
Активность	Быстрый – медленный	2
	Возбужденный – расслабленный	4
	Пассивный – активный	12
	Страстный – равнодушный	19
	Тихий – громкий	21
	Яркий – тусклый	25
Упорядоченность	Быстрый – медленный	2
	Кратковременный – длительный	9
	Плавный – порывистый	13
	Устойчивый – изменчивый	23
Сила	Большой – маленький	1
	Сильный – слабый	18
	Тяжелый – легкий	22
Комфортность	Грубый – нежный	5
	Опасный – безопасный	11
	Теплый – холодный	20
Частота встречаемости	Редкий – частый	16

В эксперименте приняли участие 20 подростков 13–16-ти лет — учащиеся детской музыкальной школы и 15 подростков 16-ти лет без музыкального образования — учащиеся общеобразовательной школы.

Начиная с семилетнего возраста учащиеся детской музыкальной школы получали огромное количество музыкальных впечатлений на уроках сольфеджио, музыкальной литературы, хора, оркестра и специального инструмента. К 13–16-летнему возрасту они стали располагать определенной суммой знаний из области истории и теории музыки, а также иметь навыки пения и исполнения музыкальных произведений на своих инструментах.

Музыка — средство выражения эмоций. Музыкант постоянно имеет дело с выражением и передачей различных эмоций. В про-

цессе работы над разучиванием и исполнением музыкальных произведений преподаватель, в числе прочих задач, большое внимание уделяет тщательному разбору и глубокому осознанию эмоциональных состояний, заложенных в тексте произведения, а также средствам выражения этих состояний на языке музыки.

Преподаватель учит произвольно моделировать в своем внутреннем психическом пространстве необходимые в данный момент эмоциональные состояния. Без этого невозможно выразительное и осмысленное исполнение даже небольших мелодий на ранних этапах обучения, не говоря о серьезном классическом репертуаре, который исполняется детьми в выпускном классе ДМШ.

Музыкальное воспитание, знакомя школьника с различными эмоциональными состояниями, делает его одновременно и более способным к переживанию тех эмоций, которые не входят в структуру темперамента данного школьника, тем самым расширяя и углубляя его контакты с окружающей действительностью и с другими людьми.

В произведениях серьезных академических жанров охват спектра эмоциональных состояний значительно шире и объемнее, чем произведения легких жанров. Возможность музыканта выразить в музыкальном произведении большое разнообразие эмоциональных переживаний зависит напрямую от его внутренней способности генерировать в своем собственном психическом аппарате эти переживания.

Предварительно для сравнительной оценки были выбраны следующие эмоции: «Радость», «Удивление», «Обида», «Грусть», «Страх», как наиболее яркие, часто встречающиеся, включающие как положительные, так и отрицательные переживания.

Испытуемый должен был с использованием 7-балльной шкалы оценить характер своего восприятия каждой из 5 эмоций — отдельно по заданным в семантическом дифференциале 25 простым понятиям.

Испытуемым давалась следующая инструкция:

«Постарайся вспомнить, как чаще всего ты переживаешь чувство радости. Вспомни несколько ситуаций, окрашенных этим чувством.»

Трудно одним словом описать такое сложное чувство. Поэтому мы предлагаем тебе описать его через 25 более простых понятий.

Всегда можно о каком-то предмете сказать, большой он или маленький. Постарайся выразить радость через эти понятия. Для этого сначала выбери наиболее подходящий полюс на шкале, а потом укажи его интенсивность. С другими эмоциями действуй аналогичным образом».

Полярными и контрастными эмоциями в выбранном списке являются «Радость» и «Страх».

Радость — положительная эмоция, характеризующаяся ощущением уверенности, удовлетворенности и личной значимости. В связи с тем, что чувство радости гармонизирует состояние человека, насыщая его самоудовлетворенностью, удовлетворенностью окружающим его миром и мирозданием в целом, эмоция эта по объективным причинам является относительно кратковременной, подверженной смене другими эмоциональными состояниями.

Радость имеет большое значение в жизнедеятельности человека, облегчая и усиливая социальные связи, тем самым увеличивая адаптационные характеристики личности и обозначая освобождение от негативной стимуляции и напряженных состояний. Испытываемая человеком, эта эмоция облегчает повседневную жизнь. Повторяясь, радость привносит способность справляться с трудностями, достигать целей, способствует уверенности и, что немаловажно, успокаивает человека, снижая его напряженные состояния [2].

Радостные переживания полезны и благотворны для человеческого организма. Когда мы испытываем радость, все системы нашего организма функционируют легко и свободно, разум и тело находятся в расслабленном состоянии, и этот относительный физиологический покой позволяет нам восстановить затраченную энергию: по свидетельствам многих людей, перенесших то или иное заболевание, радостные переживания ускоряют процесс выздоровления.

Страх является наиболее опасной из всех эмоций. Интенсивный страх приводит даже к смерти. Но страх не является только злом. Он может служить предупреждающим сигналом и изменять направление мыслительных процессов и поведение. С эволюционно-биологической точки зрения страх может усиливать социальные связи, включать коллективную защиту.

Причинами страха могут быть события, условия или ситуации, являющиеся сигналом

опасности. Угроза может быть как физической, так и психологической. Причиной страха может быть как присутствие чего-то угрожающего, так и его отсутствие, например, объекта, обеспечивающего безопасность (мать для ребенка и пр.).

Иногда страх не связан с чем-то конкретным, такие страхи переживаются как беспредметные. Страх может вызываться страданием, это связано с тем, что в детстве сформировались связи между этими чувствами. Из-за частой распространенности страдания связь его со страхом вызывает неврозы «тревожности».

Страх является эмоцией большой силы, которая оказывает заметное воздействие на восприятие, мышление и поведение индивида. По сравнению с другими эмоциями она оказывает наиболее сдерживающее влияние. При страхе ограничивается восприятие, человек становится функционально невосприимчивым. Страх может замедлить мышление, сделать его более узким по объему. Он приводит к напряжению мускулов, а при ужасе субъект может остолбенеть и стать совершенно неподвижным. Страх очень сильно сокращает число степеней свободы в поведении [2].

Общая картина восприятия и переживания отдельных эмоций нашла свое отражение на предпочтительности выбора одного из полюсов по 25 оценочным категориям семантического дифференциала. Усредненные результаты всех испытуемых, обобщенных по факторам дифференциала при оценке эмоции «Радость», представлены на рисунке 1.

Как видно из рис. 1, значительное смещение оценок мы видим по факторам «Оценка», «Активность» и «Комфортность». Подростки, имеющие музыкальное образование, испытывают радость более активно (ярко, страстно, легко), длительно и значительно более комфортно (тепло, нежно, безопасно), а также чаще, чем подростки, не имеющие музыкального образования. Для музыкантов это чувство чистое, светлое, приятное и счастливое.

Согласно данным таблицы 4, по факторам «Оценка», «Активность» и «Комфортность» получены достоверные различия ($P < 0,01$ по критерию Манна – Уитни).

На рисунке 2 представлен усредненный балл по факторам дифференциала при оценке эмоции «Удивление» в сравниваемых группах. Как видно из рис. 2 такое же значительное смещение оценок, как и при оценке

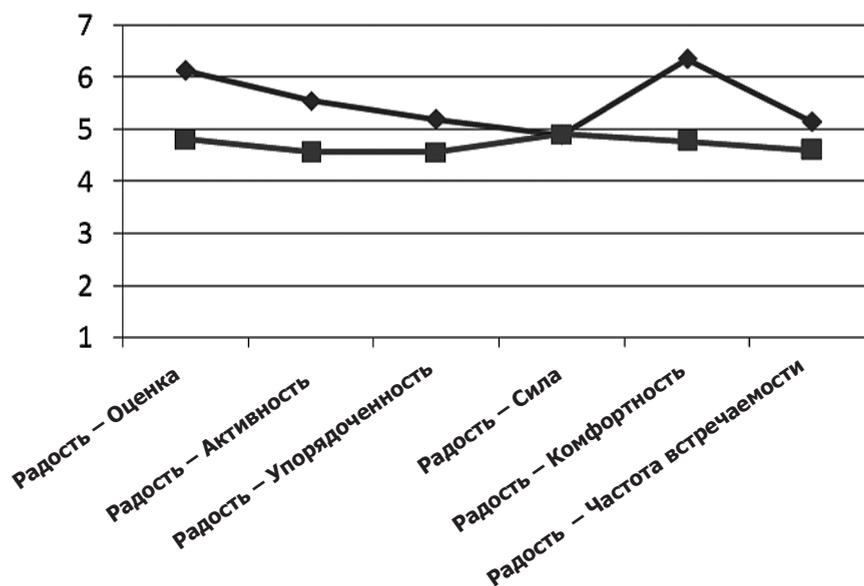


Рис. 1 Усредненный балл по факторам дифференциала при оценке эмоции «Радость» в сравниваемых группах:
 — с музыкальным образованием,
 — без музыкального образования

Таблица 4 – Оценка достоверности различий между сравниваемыми группами для эмоции «Радость»

	Оценка	Активность	Упорядоченность	Сила	Комфортность	Частота встречаемости
Статистика U Манна – Уитни	23,5	40,0	95,0	140,5	57,0	130,0
Доверительная вероятность	0,001	0,001	0,069	0,755	0,001	0,521

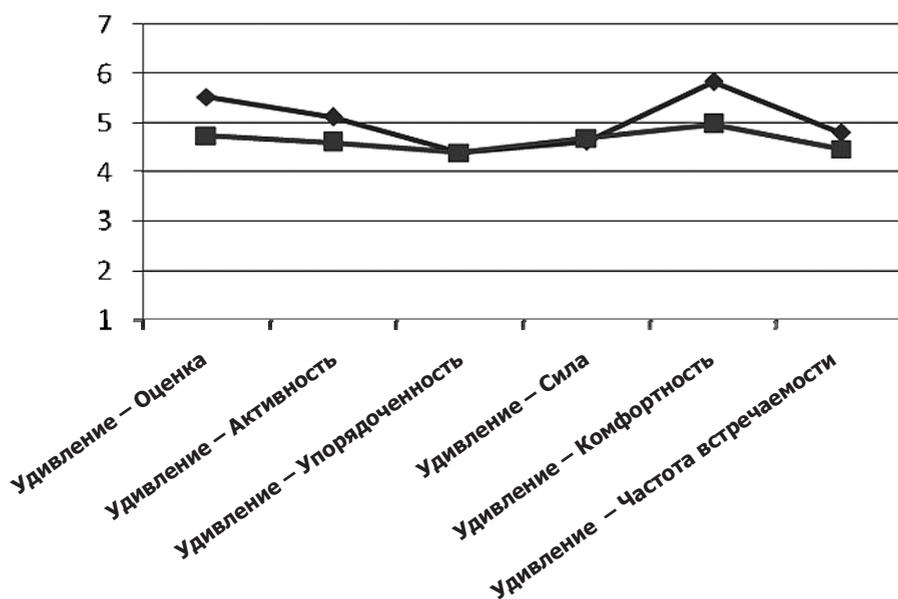


Рис. 2 Усредненный балл по факторам дифференциала при оценке эмоции «Удивление» в сравниваемых группах:
 — с музыкальным образованием,
 — без музыкального образования

эмоции «Радость», мы наблюдаем по факторам «Оценка», «Активность» и «Комфортность». Полученные результаты показывают, что, в отличие от детей без музыкального образования, дети, имеющие его, воспринимают свое чувство удивления как более яркое, чистое, теплое, активное и безопасное.

Согласно данным таблицы 5, по факторам «Оценка», «Активность» и «Комфортность» получены достоверные различия ($P < 0,01$ по критерию Манна – Уитни).

На рисунке 3 представлен усредненный балл по факторам дифференциала при оценке эмоции «Обида» в сравниваемых группах.

Полученные результаты отражают тот факт, что дети с музыкальным образованием дают чувству обиды более низкую оценку

(грустную, неприятную, холодную), комфортность (опасная, грубая) и частоту (редко встречаемая), но испытывают его более активно (возбужденно, быстро, порывисто) и сильно (тяжело), чем подростки без музыкального образования.

Согласно данным таблицы 6, по фактору «Оценка» получены достоверные различия ($P < 0,02$ по критерию Манна – Уитни).

Усредненный балл по факторам дифференциала при оценке эмоции «Грусть» в сравниваемых группах представлен на рисунке 4.

Полученные результаты отражают тот факт, что дети с музыкальным образованием дают чувству грусти более низкую оценку по фактору «Активность» и более высокую оценку по фактору «Комфортность», чем

Таблица 5 – Оценка достоверности различий между сравниваемыми группами для эмоции «Удивление»

	Оценка	Активность	Упорядоченность	Сила	Комфортность	Частота встречаемости
Статистика U Манна – Уитни	71,0	73,5	138,5	141,5	81,0	136,0
Доверительная вероятность	0,008	0,009	0,705	0,780	0,021	0,657

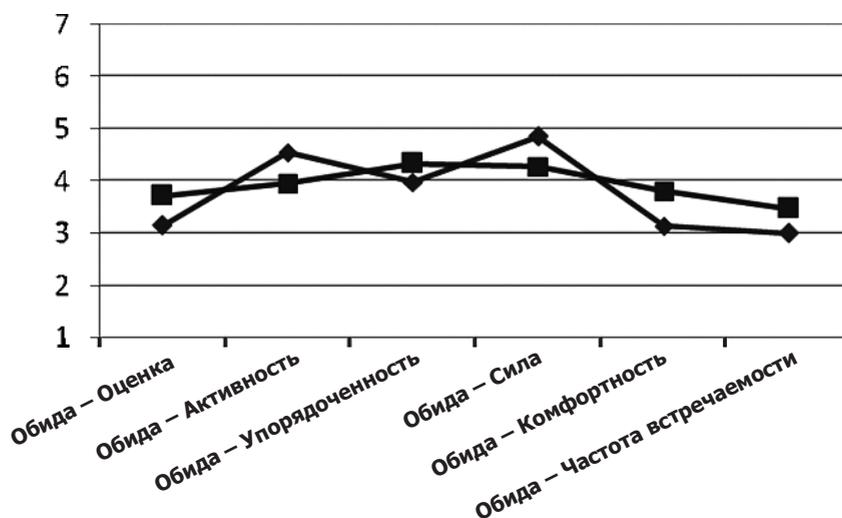


Рис. 3 Усредненный балл по факторам дифференциала при оценке эмоции «Обида» в сравниваемых группах:

◆ — с музыкальным образованием, ■ — без музыкального образования

Таблица 6 – Оценка достоверности различий между сравниваемыми группами для эмоции «Обида»

	Оценка	Активность	Упорядоченность	Сила	Комфортность	Частота встречаемости
Статистика U Манна – Уитни	82,5	96,5	122,5	100,5	116,0	120,0
Доверительная вероятность	0,023	0,074	0,364	0,099	0,268	0,330

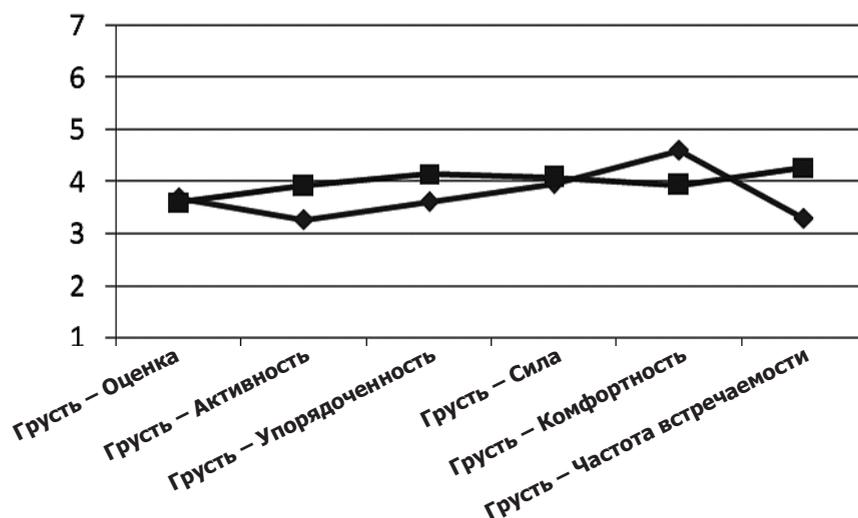


Рис. 4 Усредненный балл по факторам дифференциала при оценке эмоции «Грусть» в сравниваемых группах:

◆ — с музыкальным образованием, ■ — без музыкального образования

дети без музыкального образования. Музыканты воспринимают грусть как чувство, имеющее положительный оттенок, но более кратковременное, редкое, и переживают его более нежно и тепло, чем школьники.

Согласно данным таблицы 7, по факторам «Активность» и «Комфортность» имеет

место тенденция достоверных различий ($P < 0,15$ по критерию Манна – Уитни).

На рисунке 5 показан усредненный балл по факторам дифференциала при оценке эмоции «Страх» в сравниваемых группах.

Согласно данным, эмоция страха резко контрастна, ярко развита с субъективной

Таблица 7 – Оценка достоверности различий между сравниваемыми группами для эмоции «Грусть»

	Оценка	Активность	Упорядоченность	Сила	Комфортность	Частота встречаемости
Статистика U Манна – Уитни	135,5	102,5	118,5	148,0	104,0	107,0
Доверительная вероятность	0,633	0,114	0,298	0,961	0,131	0,158

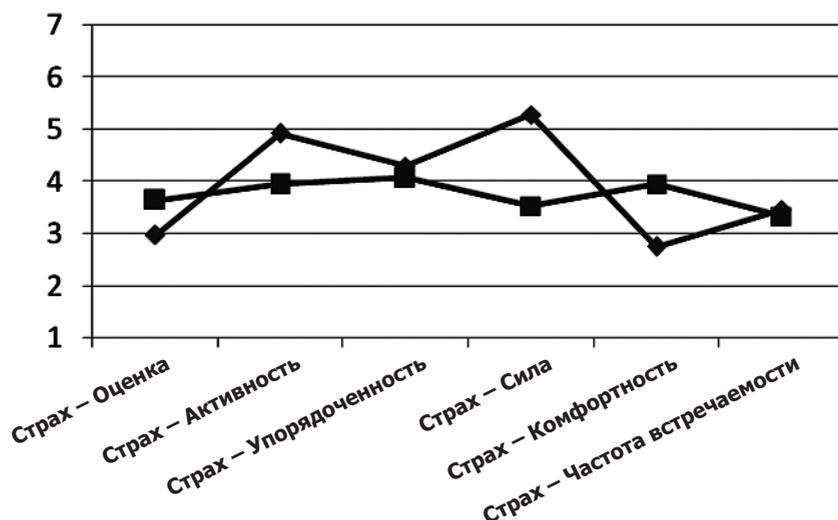


Рис. 5 Усредненный балл по факторам дифференциала при оценке эмоции «Страх» в сравниваемых группах:

◆ — с музыкальным образованием, ■ — без музыкального образования

Таблица 8 – Оценка достоверности различий между сравниваемыми группами для эмоции «Грусть»

	Оценка	Активность	Упорядоченность	Сила	Комфортность	Частота встречаемости
Статистика U Манна – Уитни	76,0	64,5	138,5	49,0	68,0	148,5
Доверительная вероятность	0,013	0,003	0,705	0,001	0,005	0,961

точки зрения отношения к ней. Дети с музыкальным образованием дают чувству страха более низкую оценку (грубый, болезненный, несчастный, бесполезный) и комфортность (опасный, холодный, грубый), а испытывают его более активно (порывистый, громкий, быстрый) и сильно (большой, тяжелый), чем дети без музыкального образования.

Согласно данным таблицы 8, по факторам «Оценка», «Активность», «Сила» и «Комфортность» получены достоверные различия ($P < 0,01$ по критерию Манна – Уитни).

Согласно полученным результатам, можно сделать следующие выводы.

1. Школьники, получающие музыкальное образование, по сравнению со своими сверстниками без музыкального образования, обладают способностью ярче и многограннее переживать и описывать внутреннюю картину эмоций, а также у них более развита сфера эмоциональных переживаний.

2. Школьники, имеющие музыкальное образование, субъективно переживают эмоцию радости более активно, длительно и значительно более комфортно и часто, чем школьники, не имеющие музыкального образования.

Школьники, имеющие музыкальное образование, воспринимают свое чувство удивления как более яркое, активное и комфортное, чем школьники, не имеющие музыкального образования.

3. Школьники с музыкальным образованием субъективно оценивают грусть как чувство, имеющее положительный оттенок, но более кратковременное, редкое, и переживают его более нежно и тепло, чем школьники без музыкального образования.

4. Школьники с музыкальным образованием дают чувству страха более низкую оценку. Эмоция страха вызывает у них ощущение опасности и воспринимается как холодная и грубая сила, при этом они испытывают ее более активно и сильно, чем школьники без музыкального образования.

5. У всех школьников на первых местах в структуре эмоциональных переживаний находятся стенические (положительные) эмоции. Вместе с тем для школьников с музыкальным образованием более значимо сочувствие и сострадание, а эмоция гнева более сдержана и проявляется значительно реже, чем у школьников без музыкального образования.

Литература

1. **Вилюнас В. К.** Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: МГУ, 1986.
2. **Изард К.** Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006.
3. **Петренко В. Ф.** Основы психосемантики. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005.
4. **Шмелев А. Г.** Основы психодиагностики. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, СТРАДАЮЩИХ ЭПИЛЕПСИЕЙ

Машилов К. В., Жигарева Е. Б., Коган Б. М.,
МГПУ, Москва

Представленная статья посвящена результатам исследования уровня личностной и ситуативной тревожности, агрессивности и депрессивности у подростков, больных идиопатической эпилепсией без изменений личности с установленной локализацией эпилептического очага в разных участках коры головного мозга.

В ходе экспериментального исследования установлено, что уровень тревожности, депрессивности, агрессивности и враждебности выше у подростков, больных эпилепсией, чем у их здоровых сверстников. При этом у подростков с локализацией очага эпилептического процесса в височно-теменных отделах мозга выраженность изменений изученных показателей значительно больше.
Ключевые слова: тревожность, личностная тревожность, ситуативная тревожность, эпилепсия, агрессивность, депрессия, подросток.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADOLESCENTS SUFFERING FROM THE EPILEPSY

Mashylov K. V., Zhygareva E. B., Kogan B. M.,
MCPU, Moscow

The presented article is devoted to the results of the research of the level of personal and situational anxiety, aggression and depression of the adolescents suffering from an idiopathic epilepsy without changes of the personality with established localization of the epileptic center in the different parts of a cerebral cortex.

During the experimental research it was established that the level of anxiety, depression, aggression and the hostility of the adolescents suffering from the epilepsy is much higher in comparison with the healthy adolescents. The adolescents with the localization center of the epileptic process in the temporal-parietal parts of the brain have more marked changes of the studied indicators.

Key words: anxiety, personal anxiety, situational anxiety, epilepsy, aggression, depression, adolescent.

На современном этапе развития медицины эпилепсия чаще определяется как хроническое заболевание головного мозга, характеризующееся повторными непровоцируемыми приступами нарушений двигательных, чувствительных, вегетативных, мыслительных или психических функций, возникающих вследствие чрезмерных нейронных разрядов [10]. Ряд авторов считают, что одним из ключевых признаков при этом является наличие повторных приступов [2; 13]. По мнению других исследователей, сущность заболевания не отражается только фактом наличия повторных приступов, поскольку, наряду с пароксизмальными состояниями, большое место в этом заболевании занимают психические нарушения. Также идет дискуссия о возможности и таких форм эпилепсии, которые могут развиваться без приступов [5]. Часто эпилептические приступы являются единственным проявлением заболевания, которое продолжается всю жизнь и требует постоянного лечения. В других

случаях приступы осложняют течение неврологического или соматического заболевания либо травмы головного мозга [3].

В популяции эпилепсия встречается у 0,3–1,2% людей и имеет тенденцию к увеличению [4]. Причем эпилепсия — одно из частых заболеваний нервной системы у детей и подростков — занимает третье место в структуре неврологических страданий, в 70% случаев дебютирует в детском возрасте, преимущественно до 10 лет. Частота заболевания в популяции среди детского населения соответствует 1% [9]. Частота начала эпилепсии в детском возрасте объясняется тем, что незрелый головной мозг отличается повышенной судорожной готовностью.

Разделяют три вида предрасположенности: наследственную, врожденную и приобретенную.

– Наследственная предрасположенность связана, по всей видимости, с полигенным типом наследования, при этом наследуется

не сама болезнь, а определенные особенности метаболизма — отклонения в водно-солевом балансе, кислотно-щелочном равновесии, углеводном и жировом обмене, системе белковых фракций крови и т.д.

– Врожденной предрасположенностью обозначаются разнообразие патологические воздействия на плод в период беременности и при родах. Они могут привести к грубым очаговым либо диффузным поражениям головного мозга, которые клинически проявляются тяжелыми формами эпилепсии в младенческом и раннем детском возрасте. Эти очаги повышают возбудимость окружающих нервных клеток. При хирургическом удалении подобных очагов эпилепсия иногда полностью ликвидируется или ее течение улучшается [6]. Пренатальные, перинатальные, постнатальные повреждения являются наиболее частой причиной эпилепсии у новорожденных и маленьких детей.

– Приобретенная предрасположенность, как правило, является следствием предшествующих заболеваний головного мозга, после которых образуется эпилептогенный очаг. Тем не менее сам эпилептогенный очаг является лишь предрасполагающим фактором, поскольку у многих больных подобные очаговые изменения не приводят к эпилепсии. Непосредственной причиной эпилептических проявлений является высокая возбудимость нервных клеток как в мозговой коре, так и в глубоких областях мозга. При этом появляется склонность к генерализации возбуждения, в которое вовлекаются большие поля нервных клеток, находящихся как вблизи, так и на значительном расстоянии от пораженных. Возникает суммация возбуждения, представляющая собой эпилептические разряды. Эпилептический приступ нередко сравнивают с действием молнии. Во время приступа в пораженных нервных клетках регистрируется электрический потенциал, в несколько раз превышающий нормальный. Таким образом, имеются основания считать, что эпилепсия возникает в большинстве случаев в результате совместного влияния генетических факторов и местных изменений в соответствующих отделах головного мозга. Вместе с тем очевиден факт, что у большей части больных всех возрастных групп нельзя выявить или даже предположить какую-либо причину эпилепсии.

Патогенез эпилепсии также до сих пор полностью не раскрыт. Установленные патогенетические механизмы эпилепсии можно

разделить на две основные группы: имеющие отношение к собственно церебральным процессам и связанные с общесоматическими изменениями в организме. Накопленные знания о различных патогенетических механизмах эпилепсии пытались объединить. Г. Б. Абрамович [1] предложил гипотезу «цепного патогенеза эпилепсии», в соответствии с которой в развитии эпилепсии участвуют наследственно обусловленная судорожная предрасположенность («пароксизмальность»), экзогенное повреждающее воздействие и внешний пусковой («провокационный») фактор. Взаимодействие этих факторов сложное, последовательное.

Общесоматическим изменениям, имеющим отношение к патогенетическим механизмам эпилепсии, присуща малая нозологическая специфичность. У больных эпилепсией выявлены различные нарушения метаболизма: расстройство белково-азотистого обмена с накоплением в организме аммонийных оснований, нарушение водно-солевого обмена в связи со сдвигом в соотношении альбуминов и глобулинов в сыворотке крови, изменения углеводного обмена и т.п. Установлены также изменения мозгового метаболизма: нарушения обмена биогенных аминов со снижением содержания норадреналина, серотонина, гамма-аминомасляной кислоты и других веществ при частых приступах; повышение содержания ацетилхолина в эпилептическом очаге перед приступом и т.д. Обнаружены существенные сдвиги в деятельности желез внутренней секреции, в частности нарушения функции коры надпочечников в предсудорожном периоде. Взаимоотношения между церебральными и общесоматическими патогенетическими механизмами эпилепсии остаются неясными. Одни авторы считают метаболические сдвиги в организме первичными для эпилепсии, другие рассматривают их как вторичные изменения вследствие эпилептических приступов [10].

Наиболее типичным проявлением эпилепсии является судорожный, или генерализованный, приступ. Он начинается внезапно и всегда сопровождается полной потерей сознания. Примерно у половины больных эпилепсией перед приступом наступает аура («aura» по-гречески означает дуновение). Аура бывает различной. Могут возникать различные ощущения в органах чувств — сенсорная аура. Например, при зрительной ауре возникают вспышки света или предметы становятся

необычайно ярко окрашенными. При слуховой ауре больные слышат звуки, которых на самом деле нет. При обонятельной ауре больные ощущают странные запахи — дыма, разлагающихся отбросов. Может быть и такая аура, когда у больного возникают неприятные ощущения в животе, тошнота, рвота, сердцебиение. При психической ауре возможны переживания чего-то страшного, ужасного. Но бывают и приятные переживания. Обычно у одного и того же больного аура бывает постоянной. Больные не помнят самого припадка, но помнят ауру.

Исходя из теоретического анализа литературных источников по проблеме исследования, нами была сформулирована следующая гипотеза: уровень агрессивности, депрессивности и тревожности у подростков, страдающих эпилепсией, зависит от локализации эпилептического процесса. Для подтверждения или опровержения данной гипотезы нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого явилось выявление зависимости агрессивности, депрессивности и тревожности у подростков от локализации эпилептического процесса. Исследование проходило в Российской детской клинической больнице (РДКБ), в отделении психоневрологии. Нами было обследовано 40 мальчиков-подростков в возрасте 12 лет, из них 20 подростков — с наличием в клинической картине эпилепсии (МКБ-10, G-40) (экспериментальная группа) и 20 здоровых подростков (контрольная группа). Сбор эмпирического материала и математическую обработку полученных результатов проводила студентка 5-го курса Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ Э. А. Шишкина. Для исследования испытуемые экспериментальной группы были условно разделены нами на две подгруппы. В первую подгруппу (группа «А») вошли больные идиопатической эпилепсией без изменений личности с установленной локализацией эпилептического очага (по ЭЭГ и характеру припадков) в лобных долях мозга. Вторую подгруппу (группа «Б») составили больные идиопатической эпилепсией без изменений личности, у которых эпилептический очаг локализован в височных и теменно-затылочных отделах.

Подростковый возраст для исследования был выбран нами не случайно: это критический переходный период, для которого характерно значительное расширение диапазона

общения, изменение характера взаимоотношений с окружающими людьми, разработка социальных навыков, выбор профессии. Иными словами, это время, когда целый комплекс факторов обеспечивает социальную интеграцию человека в общество и его карьеру. При этом эпилепсия является одним из самых распространенных неврологических заболеваний в детском и подростковом возрасте, занимая третье место в структуре болезней нервной системы. В подавляющем большинстве случаев эпилепсия у подростков является продолжением детской эпилепсии, однако наблюдается рост числа дебютов эпилепсии в подростковом возрасте [5]. На возраст примерно 15–16 лет приходится один из первых трех возрастных кризов, в которых учащается выявление эпилепсии [7]. Эмоциональные факторы, ограничения в социальной сфере, зависимость от факторов внешней среды, сопровождающие ребенка, больного эпилепсией, с первых лет жизни, могут оказаться для него и его родителей важнее самих симптомов болезни.

Результаты проведенного исследования демонстрируют, что у подростков, страдающих эпилепсией, имеется существенное отличие в показателях уровня агрессивности, депрессивности и тревожности от их здоровых сверстников в зависимости от локализации эпилептического очага. Так, показано, что уровень тревожности, как личностной, так и ситуативной, определенные по тесту Спилбергера-Ханина, у подростков экспериментальной подгруппы «Б» с эпилептическим очагом, локализованным в височных и теменно-затылочных отделах, статистически достоверно (U-критерий Манна – Уитни) выше, чем у подростков экспериментальной подгруппы «А» с локализацией эпилептического очага в лобных долях мозга. Исследование агрессивности методикой Басса-Дарки демонстрирует, что если в подгруппе «А» экспериментальной группы преобладают испытуемые с нормальным уровнем агрессивности и враждебности, то у подавляющего большинства испытуемых подгруппы «Б» уровень агрессивности и индекс враждебности статистически значимо выше нормы. При этом у них наиболее выражена склонность к вербальной и физической агрессии. По результатам диагностики уровня депрессии (Шкала депрессии Бека) у подростков экспериментальной подгруппы «А» с локализацией очага в лобных долях мозга выявлено либо отсутствие депрессивной симптоматики,

либо умеренная депрессия, а у большинства подростков экспериментальной подгруппы «Б» с локализацией очага в височных и теменно-затылочных отделах преобладает умеренная депрессия и депрессия средней тяжести.

Данные результаты позволили нам сделать вывод о связи между нарушениями в уровне тревожности, агрессивности и депрессивности у подростков, больных эпилепсией, и расположением очага повышенной судорожной готовности, выявляемым при электроэнцефалографическом обследовании. Полученные данные о том, что при локализации очага в височных и теменно-затылочных отделах у подростков фиксировался повышенный уровень тревожности, подтверждают исследования Л. А. Троицкой [11] о том, что страх и тревожность в межприступном периоде присущи детям и подросткам с парциальными формами эпилепсии с локализацией эпилептогенного очага в лимбической области, а также больным с первично-генерализованной формой эпилепсии.

Сведения о проявлениях агрессивного поведения среди больных эпилепсией крайне противоречивы. Агрессия в межприступный период чаще встречается у подростков с локусом эпиактивности в височных отделах головного мозга. В нашем исследовании агрессивное поведение чаще демонстрировали испытуемые, у которых эпилептический очаг

был локализован в височных и теменно-затылочных отделах. Л. А. Троицкая [11] сообщала о том, что у 8% пациентов агрессивное поведение наблюдалось уже в раннем детстве до дебюта приступов и было обусловлено органическим повреждением мозга, когнитивными нарушениями и терапией барбитуратами. В продромальном периоде у детей отмечалась раздражительность или вербальная агрессия. Во время приступа агрессия наблюдалась крайне редко. При динамическом наблюдении за детьми с эпилепсией отмечались индивидуальные особенности характера, развившиеся вследствие болезни и обусловленные своеобразием нервно-психической деятельности.

Необходимо отметить, что эмоциональные расстройства и особенности формирования личности детей с эпилепсией связаны не только с основным заболеванием. На развитие ребенка оказывают влияние наследственные и социальные (воспитание, образования, семья) факторы. Учет особенностей эмоционального развития детей с эпилепсией, вариабельности эмоциональных состояний на разных этапах течения заболевания, понимание роли локализации очага эпилептической готовности в их проявлениях имеет большое значение при планировании и проведении коррекционных мероприятий, направленных на нормализацию психологических особенностей подростков, страдающих эпилепсией.

Литература

1. **Абрамович Г. Б.** О значимости различных патогенных факторов в происхождении эпилепсии у детей подростков / Г. Б. Абрамович, И. Л. Тачанов // Журнал невропатологии и психиатрии. 1969. № 4. С. 553–556.
2. **Бадалян Л. О.** Детская неврология. М.: Медицина, 1984. 576 с.
3. **Виктор М.** Руководство по неврологии по Адамсу и Виктору / М. Виктор, Алан Х. Роппер. М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2006. 680 с.
4. **Гогберашвили Т. Ю.** Синдромы нарушения высших психических функций у детей с парциальными формами эпилепсии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 32 с.
5. **Карлов В. А.** Эпилепсия у подростков / В. А. Карлов, А. С. Петрухин // Неврология и психиатрия. 2002. № 9. С. 9–13.
6. **Ложкин А. И.** Психология поведения девиантной личности: учебно-методич. пособие (практическое руководство). Екатеринбург: изд-во Уральского юридического института МВД России, 2002. 110 с.
7. **Меликян Э. Г.** Особенности оценки качества жизни у больных эпилепсией детского и подросткового возраста // Эпилепсия и пароксизмальные состояния. 2010. № 2. С. 32–38.
8. **Мухин К. Ю.** Диагностика и лечение парциальных форм эпилепсии / К. Ю. Мухин, А. С. Петрухин, А. А. Алиханов, Э. Г. Меликян. М.: РГМУ, 2002. 56 с.
9. **Прусаков В. Ф.** Клинико-эпидемиологическая характеристика детской эпилепсии в г. Казани // Казанский медицинский журнал. 2006. Т. 87. № 2. С. 111–114.
10. **Тиганов А. С.** Руководство по психиатрии: в 2 т. М.: Медицина, 1999. Т. 2. 784 с.
11. **Троицкая Л. А.** Нарушения познавательной деятельности у детей с эпилепсией и их коррекция: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2007. 44 с.
12. **Троицкая Л. А.** Особенности эмоциональной сферы у детей с эпилепсией // Известия российского государственного педагогического университета. 2008. № 57. С. 127–131.
13. **Яковлева Ю. А.** Клинико-возрастные особенности дисфорических состояний у детей и подростков, страдающих эпилепсией // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2006. № 2. С. 32–43.

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ И ЕГО ОЦЕНКИ

Тютченко А. М.,
МГПУ, Москва

В статье представлен системный анализ сущности и содержания морально-психологического состояния военнослужащих. Раскрываются основные проблемы, связанные с изучением и оценкой морально-психологического состояния. Рассматриваются вопросы прогнозирования морально-психологического состояния личного состава частей и подразделений. Излагаются возможности формирования морально-психологического состояния военнослужащих.

Ключевые слова: морально-психологическое состояние (МПС), военнослужащие, изучение МПС, оценка МПС, пути формирования МПС.

SYSTEMS ANALYSIS OF THE TERM «MORAL-AND-PSYCHOLOGICAL STATE» OF MILITARIES AND ITS ESTIMATION

Tyutchenko A. M.,
MSPU, Moscow

In this article a systems analysis of the main point and the content of the moral-and-psychological state of the militaries is represented. The main problems of the moral-and-psychological states study and estimation are divulged. The points of the prognostication of the moral-and-psychological state of the military of different military units are described. The opportunities of moral-and-psychological state formation of the militaries are described too.

Key words: moral-and-psychological state, militaries, moral-and-psychological state study, moral-and-psychological state estimation, ways of moral-and-psychological state formation.

Введение

Морально-психологическое состояние личного состава воинских коллективов является одной из составляющих их потенциала. Поэтому осмысление проблем его изучения, оценки, прогнозирования и формирования — важная задача. Во все времена она была в центре внимания военных теоретиков и практиков. Так, еще античные мыслители выработали некоторые практические рекомендации по анализу морального состояния войск [8, т. 1, с. 317; т. 2, с. 75; 14, с. 59; 15, с. 15–16]. Крупные государственные деятели и полководцы прошлого признавали огромное значение морального состояния воинов при решении различных задач в мирное и военное время, требовали его изучения и оценки [4; 5; 10; 11; 13].

И в настоящее время, как подтверждает современная практика, без реальной оценки морально-психологического состояния войск нельзя успешно управлять духовными и социальными процессами в повседневной деятельности воинских коллективов, переходить к новым качественным параметрам в их деятельности, достигать морального превосходства

над противником и обстановкой, правильно руководить частями и подразделениями в ходе боевых действий, аварийно-спасательных и других неотложных работ, прогнозировать вероятный исход действий войск.

Кроме того, достижение высокого морально-психологического состояния личного состава является одной из главных целей всей системы морально-психологического обеспечения, сравнительно нового вида обеспечения действий Вооруженных Сил, Внутренних войск МВД РФ, Пограничных войск ФСБ РФ, войск Гражданской обороны МЧС РФ, подразделений Федерального агентства Правительственной связи и информации и других воинских коллективов. Одновременно каждый командир и заместитель по воспитательной работе периодически докладывают непосредственным начальникам о воинской дисциплине и морально-психологическом состоянии подчиненных. Все это подчеркивает актуальность данной проблемы.

Все это, конечно, очень важно для военной аудитории. Но почему же эта проблема освещается в гражданском журнале? Объяснение может быть следующим.

Военную службу проходит большая часть граждан Российской Федерации. Многие юноши — выпускники нашего университета — после окончания вуза будут служить в Вооруженных Силах РФ и других силовых министерствах. Вообще каждый гражданин Российской Федерации должен быть готовым защищать свою Родину, ее богатства, участвовать в обеспечении общественного порядка в случае необходимости. По возрасту наши студенты примерно соответствуют тем, кто проходит военную службу по призыву. В силовых министерствах РФ с каждым годом все больше растет количество женщин-военнослужащих. Поэтому данная проблема может затронуть не только мужскую часть наших студентов.

1 Сущность и содержание понятия «морально-психологическое состояние»

В современной литературе имеется более двадцати определений этой категории. Одной из приемлемых является формулировка: *морально-психологическое состояние* — это состояние психики отдельного военнослужащего или психологии воинского коллектива (формирования) в данное время и в конкретной обстановке, проявляющееся в служебной активности военнослужащих, их готовности к решению боевых и учебно-боевых задач.

Необходимо отметить, что, кроме словосочетания «морально-психологическое состояние», употребляются и другие: моральное состояние, настроение, дух, воинский дух, духовный фактор, моральный фактор, психологический климат, духовная атмосфера, моральный дух, боевой энтузиазм, боевое настроение и т.д. Это близкие, но не равнозначные по своему объему категории.

Примерное соотношение некоторых из них представлено на рис. 1.

Наиболее широким из перечисленных понятий является *духовный фактор*, т. е. специфическое проявление общественного сознания, выражающее степень готовности масс решать конкретные социальные, экономические, политические и военные задачи.

Духовную способность народа и его составной части — военнослужащих — решать различные социальные задачи обычно называют *моральным фактором*, который является сердцевинной, основным элементом духовного фактора наряду с другими элементами, такими, как военно-технические и естественнонаучные



Рис. 1 Примерное соотношение некоторых категорий (духовного фактора, морального фактора, морально-психологического состояния)

знания. Моральный фактор — это политические и нравственные идеи, взгляды, качества и чувства, в которых проявляется отношение народных масс к каким-либо событиям, их готовность и решимость успешно реагировать на них.

Тесную связь духовного и морального факторов отражает термин «*моральный дух*», т. е. моральная сила, готовность к действию.

Моральный фактор — величина динамичная. Поэтому для его конкретной характеристики важно видеть его реальное состояние. В XIX — начале XX вв. при оценке готовности военнослужащих к действиям в числе важнейших показателей называлось, наряду с другими, их моральное состояние. В советский период истории нашего государства употреблялся термин «политико-моральное состояние войск (сил)». В настоящее время для этой цели используется понятие «морально-психологическое состояние». Причем если политико-моральное состояние больше характеризовало военнослужащего и воинский коллектив со стороны идейного содержания их сознания, то морально-психологическое состояние больше характеризует нравственную сторону сознания, степень психологической устойчивости и готовности военнослужащих к любым действиям, в том числе и представляющим угрозу для их жизни и здоровья.

Морально-психологическое состояние имеет определенную структуру, в которой можно выделить три неразрывно связанные, взаимодействующие группы элементов:

– *моральные*, отражающие представление о войне, ее характере, целях и сущности.

В распространяемых государственными органами идеях отражаются общественные потребности народа и военнослужащих. Эти потребности выступают конкретными мотивами деятельности военнослужащих;

– *общественно-психологические и индивидуально-психологические* элементы (патриотизм и интернационализм, боевые традиции, социальные настроения и чувства; уровень развития черт характера, темперамент, воля, готовность к самопожертвованию и другие);

– элементы *профессионального плана*, подразделяющиеся на три подгруппы: военно-профессиональная подготовка (уровень военно-технических знаний, степень овладения своей воинской специальностью), дисциплинированность (точность и качество выполнения приказов и т.д.), взаимоотношения (с командирами, подчиненными, товарищами, местным населением, пострадавшими и другими).

Составные части содержания морально-психологического состояния выступают в единстве. Моральные элементы, проникая в общественно-психологические, придают им нравственную направленность. Общественно-психологические элементы воздействуют на мировоззрение, придавая ему эмоциональную окраску. Обе группы, влияя на элементы профессионального плана, создают базу для реализации военно-профессиональных и моральных качеств военнослужащих.

Таковы в кратком изложении сущность и содержание понятия «морально-психологическое состояние военнослужащих».

2 Изучение и оценка морально-психологического состояния военнослужащих

Исходя из требований документов, регламентирующих воинскую деятельность, командиры, офицеры воспитательных структур постоянно изучают и оценивают морально-психологическое состояние личного состава. В Уставе внутренней службы записано, что «командир в мирное и военное время отвечает за ... воспитание, воинскую дисциплину и морально-психологическое состояние личного состава». Согласно Уставу, заместитель командира по воспитательной работе обязан отвечать «за воинскую дисциплину и морально-психологическое состояние личного состава» и «изучать настроения, общественное мнение и психологическое состояние военно-

служащих ... своевременно докладывать командиру о воинской дисциплине и морально-психологическом состоянии личного состава». Психолог обязан знать социально-психологические процессы в подразделениях, личностные качества военнослужащих, их мнения, настроения, проводить индивидуальную и групповую психологическую профилактику.

Содержание работы специалиста по изучению морально-психологического состояния личного состава может включать в себя следующие моменты:

1) определение целей изучения состояний личного состава;

2) изыскание оптимальных источников информации о морально-психологическом состоянии, использование определенных методов сбора информации;

3) выявление объективных и субъективных факторов, оказывающих положительное и отрицательное воздействие на личный состав.

Морально-психологическое состояние изучается в целях:

- определения его уровня и способности влиять на решение стоящих задач;
- оценки морально-психологического состояния военнослужащих и воинских коллективов;
- нахождения слабых мест в психологической устойчивости;
- прогнозирования реакций и действий личного состава при решении военно-служебных задач;
- принятия эффективных мер по формированию и укреплению морально психологического состояния.

Важное место в деятельности специалиста при изучении морально-психологического состояния военнослужащих занимает определение источников информации. Такими источниками могут быть:

а) информация от органов государственной власти, глав и представителей местной администрации;

б) информация от взаимодействующих частей и подразделений;

в) информация в порядке подчиненности;

г) информация непосредственного изучения с момента прибытия в часть, подразделение офицера, прапорщика, сержанта или солдата;

д) обобщенная информация.

В целом, информация должна быть достоверной, обеспечивающей необходимую полноту сведений.

В процессе изучения морально-психологического состояния могут использоваться следующие методы сбора информации:

- предварительная беседа с командиром, его заместителем по воспитательной работе о возникших проблемах;
- опросы различных категорий личного состава (с использованием опросных листов и посредством групповых и индивидуальных бесед);
- наблюдение за конкретным воинским коллективом или конкретными военнослужащими в процессе жизни и деятельности;
- психологическая диагностика;
- анализ собранной информации;
- тестирование;
- сбор и анализ независимых характеристик;
- социометрия и составление социограмм;
- анализ деятельности и другие.

Творческое использование данных методов в сочетании с информацией, получаемой от должностных лиц, позволяет сформировать объективное представление об уровне морально-психологического состояния военнослужащих.

Важным элементом изучения морально-психологического состояния военнослужащих и воинских коллективов являются выявление и анализ объективных и субъективных факторов, оказывающих положительное и отрицательное воздействие на личный состав.

К объективным факторам относятся:

1) сведения о предстоящих действиях (количественный и качественный состав сил и средств; характер учебно-боевых (боевых) действий, аварийно-спасательных работ; помехи (для связистов), устройство переправ для спасения людей (для инженерных подразделений), маневра и т.д.; массированность и содержание мероприятий);

2) погодные условия, время года и суток, характер местности;

3) силы и средства части, подразделения (укомплектованность личным составом, специальной техникой, продовольствием, горючим и т.д.);

4) степень информированности личного состава об обстановке, содержании и условиях выполнения задачи;

5) результаты предыдущих действий, выполнения задач, санитарные потери, в том числе психологические, опыт пережитых отрицательных психогенных состояний, страха и паники;

6) продолжительность ведения АСДНР (выполнения других военно-служебных задач), степень физической и психической усталости личного состава;

7) состояние управления (укомплектованность офицерским составом, наличие опыта организации боевых (учебно-боевых) действий, аварийно-спасательных работ, нравственные и профессиональные качества, авторитет офицеров, их личная примерность, способность мобилизовать личный состав на выполнение задач);

8) наличие взаимодействующих, поддерживающих и обеспечивающих частей и подразделений, результаты их действий;

9) уровень удовлетворения потребностей военнослужащих.

К субъективным факторам, связанным с проявлением индивидуально-психологических и коллективных особенностей в конкретной обстановке, относятся:

– содержание методов деятельности военнослужащих. Командир, заместитель командира по воспитательной работе, психолог изучают степень их совпадения с коллективными и социальными мотивами;

– степень воздействия на личный состав факторов сложности обстановки, опасности, неопределенности, новизны ситуации;

– степень приспособления (адаптации) личного состава к конкретной обстановке;

– уровень слаженности подразделений, частей.

В процессе изучения морально-психологического состояния личного состава психологом, например, проводятся и другие мероприятия:

а) контроль настроений воинов, их отношения к службе, проявления отчужденности и недовольства, подавленности психологического состояния;

б) изучение стиля поведения военнослужащих в различной обстановке;

в) изучение групповых и личностных установок, особенностей отношений военнослужащих к окружающему, военной службе, к другим людям, самому себе;

г) изучение круга значимых, наиболее авторитетных людей, мнения которых являются определяющими для личности и с которыми она и в прямом контакте, и мысленно соотносит свои оценки, действия и поступки.

Результатом изучения является приобретение знаний о морально-психологическом состоянии личного состава. На основе анализа этих знаний военнослужащих планируется и организуется его оценка [1, с. 12–20].

Понятие «оценка» имеет два значения:

а) анализ качественных и количественных характеристик, выражаемый в баллах, выводах, заключениях, суждениях;

б) выработка и получение результата.

В структуре оценки морально-психологического состояния различают следующие элементы:

а) субъект оценки (командиры, заместители по воспитательной работе, психологи, органы управления);

б) объект оценки (морально-психологическое состояние войск в целом, конкретных подразделений или отдельные элементы состояния);

в) эквивалент оценки (специально разработанные показатели, критерии, шкалы, модели);

г) соотношение между объектом и эквивалентом оценки (различные качественные и количественные характеристики и степень их соответствия).

Ошибочность оценочного вывода может быть исключена или значительно уменьшена, если его получение протекает через ряд последовательных завершённых стадий (операций):

1) формулирование целей оценки морально-психологического состояния;

2) определение предмета оценки;

3) выбор показателей, характеризующих предмет;

4) установление критериев оценки показателей;

5) определение соответствующих методов оценки;

6) формирование оценочного вывода.

Рассмотрим их.

1. *Процесс выработки оценочного вывода начинается с формулирования целей оценки морально-психологического состояния, т. е. опредмеченного его мотива. Цели оценки определяют способ получения оценочного*

вывода и его характер. Формулирование целей оценки морально-психологического состояния также представляет собой процесс, в который входят:

– осознание необходимости и возможности объективной оценки;

– определение роли и места оценочного вывода в решении той или иной задачи;

– определение формы выражения степени соответствия оцениваемого состояния предъявляемым к нему требованиям;

– определение способа использования оценки состояний военнослужащих;

– глубокое уяснение цели получения оценочного вывода.

2. *Цели оценки являются исходной позицией для второй стадии процесса — определения предмета оценки морально-психологического состояния. Вопрос «Что оценивать?» не менее важен, чем вопрос «Для чего оценивать?»*

В предмет оценки могут входить несколько взаимосвязанных, взаимодействующих элементов:

а) исходное морально-психологическое состояние части, подразделения (на начало периода, за который оценивается состояние военнослужащих);

б) принадлежность морально-психологического состояния (части, подразделения или отдельного военнослужащего и т.д.);

в) объем морально-психологического состояния (оценка его целиком или отдельных элементов);

г) условия и возможности оценки состояний военнослужащих (подготовленность офицеров к решению задач оценки, возможность использования в этом процессе ЭВТ, наличие времени для оценки и другое).

3. *За определением предмета оценки морально-психологического состояния следует стадия выбора показателей, характеризующих предмет.*

Показатели — это качественные и количественные характеристики отдельных свойств, отдельных состояний предмета оценки, его элементов.

Показатели являются итогом глубокой исследовательской деятельности. Эта деятельность предполагает теоретическое осмысление сущности и структуры предмета оценки, элементов морально-психологического состояния, выявление закономерностей и, как резуль-

тат, создание системы показателей. Система показателей должна иметь место для оценки не только морально-психологического состояния в целом, но и каждого входящего в него элемента.

Например, показателями оценки общественно-психологических и индивидуально-психологических элементов морально-психологического состояния могут быть:

- степень морально-психологической устойчивости;
- господствующие в воинском коллективе настроения;
- глубина представлений, переживаний, мнений личного состава о воинской деятельности, аварийно-спасательных работах, их сложностях и последствиях;
- степень развития патриотических и интернациональных чувств и невосприимчивости к национальным предрассудкам;
- способность к перестройке сознания с повседневной деятельности на боевые действия, аварийно-спасательные и другие неотложные работы;
- наличие традиций в части и уровень работы по воспитанию на них;
- психологическая реакция на применение новых видов оружия, трудности аварийно-спасательных работ и др.

Выбор показателей усложняется тем, что здесь нет шаблонов, готовых рецептов. Оценка морально-психологического состояния каждый раз находится в зависимости от конкретной цели.

Выбранные показатели лишь указывают на те свойства морально-психологического состояния, которые должны учитываться в определении оценочного вывода, но они еще ничего не говорят о реальном состоянии тех свойств, которые предстоит изучить. В систему показателей включаются лишь те из них, для которых имеются критерии. Показатели без своих критериев на оценку не работают.

4. *Установление критериев оценки показателей считается центральной стадией выработки оценочного вывода.*

Критерий — это средство для суждения, норма, тот идеал, с которым сопоставляется, сравнивается, оценивается реальность. Критерием выступает:

а) соизмеримый и непосредственно связанный с показателем идеал;

б) норма, идеал, требование, имеющие достаточную длительность, регулярность действия;

в) норма, соответствующая целям оценки.

Установить критерии — значит выбрать те из них, которые соответствуют вышеназванным принципам. В настоящее время, как правило, критериями оценки морально-психологического состояния являются:

1) готовность личного состава к выполнению поставленных задач — уровень обученности и физической подготовленности;

2) верность личного состава воинскому долгу, военной присяге — уровень правового сознания военнослужащих, отношение военнослужащих к нравственным ценностям, уровень воинской дисциплины и правопорядка;

3) преобладающие настроения, мнения военнослужащих по основным событиям внешней и внутренней жизни страны и положения войск;

4) удовлетворенность военнослужащих характером служебной деятельности и прохождением службы в конкретной части и регионе;

5) социальный, национальный и религиозный состав войск (сил) — характер взаимоотношений между военнослужащими, уровень социальной напряженности в воинских коллективах (наличие противоречий, конкретных протестных действий по защите своих прав и удовлетворению жизненных потребностей);

б) влияние на военнослужащих социально-политической, экономической, криминогенной обстановки в регионе дислокации — статус военнослужащих среди местного населения.

После того как выбраны показатели и установлены критерии оценки показателей, появляется реальная возможность оценить достаточно полную и нужную информацию, характеризующую показатели, и сопоставить их с соответствующими критериями.

Оценка информации включает:

а) содержание информации (официальная и неофициальная и соотношение между ними; информация лояльная и подрывная, внутренняя и получаемая извне, и др.);

б) источники информации;

в) отношение к информации различных групп военнослужащих (избирательное, отрицательное, безразличное);

г) быстроту распространения информации;

д) действенность информации, ее побуждающее влияние;

е) реальные связи и контакты, по которым циркулирует информация.

5. Следующим этапом является определение соответствующих методов оценки морально-психологического состояния.

Среди методов оценки морально-психологического состояния военнослужащих и воинских коллективов можно выделить основной — *всеобщий метод диалектики*, который сам непосредственно морально-психологическое состояние не оценивает, но позволяет сформулировать требования диалектической логики, соблюдение которых обеспечивает научный характер оценки. Активно используются также *общенаучные методы* (анализ, синтез, индукция, дедукция, аналогия, интуиция, обращение к прежнему опыту), с помощью которых определяются конкретные количественные характеристики показателей морального духа войск, а также *частно-научные* (в данном случае — психологические и социологические) *методы*, например, прямое наблюдение проявлений деловых, моральных, психологических качеств военнослужащих, изучение документальных источников, проведение анкетных опросов и интервью (бесед), изучение формальной и неформальной структур воинских коллективов, социологические эксперименты, которые усиливают общенаучные методы.

Использование существующих апробированных методов помогает в какой-то мере оценивать морально-психологическое состояние, но не дает возможности избежать определенных недостатков в оценке, так как в каждом конкретном случае ставятся вполне определенные задачи. Рассмотрим сильные и слабые стороны применяемых методов.

Аналогия как метод оценки морально-психологического состояния наиболее широко используется командирами и офицерами воспитательных структур, которые накопили большой опыт работы, для большинства жизненных ситуаций располагают аналогом их объективной оценки и осуществляют ее безошибочно даже на основе неполных данных.

Командирами и офицерами воспитательных структур широко применяется такой метод оценки морально-психологического состояния, как *интуиция*. Успешно его могут применять только офицеры, имеющие определенный опыт работы. Интуиция позволяет на основе

лишь отрывочных данных неосознанно выработать цельную картину духовной жизни подразделения, части. В то же время интуитивная оценка не обосновывается какими-либо данными или расчетами. При решении повседневных задач интуиции бывает достаточно, но в сложных ситуациях она оказывается зыбкой основой для получения правильной оценки.

Войсковые офицеры применяют часто и такой метод оценки, как *обращение к прежнему опыту*. Процесс оценки в данном случае осуществляется по принципу: если морально-психологическое состояние при решении предыдущей задачи было оценено верно и это обеспечило ее выполнение, значит, есть вероятность правильной оценки состояния военнослужащих и при выполнении новой задачи. Этот метод нередко оказывается достаточным для преодоления неопределенности в оценке. Но его необходимо дополнять другими, о которых уже шла речь.

В войсках нашел широкое применение *метод наблюдения*. Наблюдение обеспечивает сбор первичной информации путем непосредственного восприятия различных сторон морального состояния. Оно планируется по заранее продуманной методике, данные фиксируются в дневниках по определенной системе. Более объективная оценка достигается независимой работой нескольких специалистов.

Вместе с тем применение данного метода связано с трудностями, а именно: возможностью неоднозначного истолкования наблюдаемых действий воинов, наличием разных критериев в оценке, а также с тем, что морально-психологическое состояние не поддается непосредственному наблюдению, да и само наблюдение ограничено во времени.

Изучение документов — важный метод сбора информации о морально-психологическом состоянии. Искусство качественного анализа документов сводится к тому, чтобы из многих данных уметь отобрать две – три группы, наиболее полно характеризующие духовное состояние воинского коллектива, и по ним воспроизвести все стороны морального состояния, дать его оценку на конкретный момент времени.

Одним из методов, который несложно осуществить с помощью ЭВТ, является *контент-анализ*, т. е. анализ текста. Он состоит в том, что обрабатываемая информация переводится в количественные показатели, которые

затем подвергаются математической обработке методами статистики. Однако недостаточное наличие электронно-вычислительной техники в подразделениях не всегда делает возможным широкое применение офицерами этого метода.

Использование методов анализа документов связано со многими трудностями, а именно: «отставанием» документов от реальной жизни воинских коллективов, отражением в документах лишь результатов воинской деятельности, а не ее процесса, невозможностью прямого использования фактов документа в процессе оценки.

«Отставание» документа от жизни может быть компенсировано с помощью интервью или беседы с личным составом подразделения, части. Беседы могут быть документальными или проводиться в форме интервью. Опытный офицер способен даже в краткой беседе по телефону с отдельным воином осуществить зондаж положения дел, выяснить важные для оценки факты. Беседа ведется, как правило, по заранее подготовленной системе вопросов. Опрос в целях оценки морально-психологического состояния может быть осуществлен и с помощью анкет.

Вышеназванные и другие методы, применяемые в практике оценки морально-психологического состояния в войсках, определяют в первую очередь качественный аспект оценки. Количественный же аспект оценки определяется с помощью имеющихся и используемых командирами и офицерами воспитательных структур методик оценки.

В частности, с 1977 г. на командно-штабных учениях в Вооруженных Силах, а в последние годы и в войсках гражданской обороны применялась *методика оценки состояния военнослужащих в ходе боевых действий*, разработанная полковником Г. А. Давыдовым [7, с. 26–40], ядро которой составляет формула:

$$P_{\text{пмс}} = \frac{1}{3} \times \left(\frac{\text{СИА} + \text{УО} + \text{БО}}{3} \times 1,0 + \frac{\text{ОУ} + \text{УБД} + \text{ФС}}{3} \times 0,9 + \frac{\text{У} + \text{В} + \text{МТО}}{3} \times 1,1 \right) \times \text{КБС},$$

где СИА — степень информированности личного состава о политических событиях,

решаемых задачах, авторитет и единство действий офицерского состава (определяется следующим образом: знают все, авторитетны и едины — 100%-ный уровень состояния, самый высокий уровень; знают частично, авторитетны, но нет единства — более 50%-ный уровень, что свидетельствует о достаточной или средней устойчивости; не знают, не авторитетны — менее 50%-ный уровень (низкий), ведущий к деморализованности войск. Примерно так же определяются уровни и по другим нижеперечисленным показателям);

УО — уровень обученности (процент офицеров с высшим военным и средним образованием, процент солдат и сержантов по призыву по периодам службы и по контракту с высшим, средним и т.д. образованием);

БО — наличие боевого опыта (процент участников боевых действий; для военнослужащих войск гражданской обороны — процент принимавших ранее участие в аварийно-спасательных работах);

ОУ — наличие органов управления и эффективность их функционирования;

УБД — успешность боевых (учебно-боевых) действий (процент надежно действующих подразделений при выполнении аварийно-спасательных работ);

ФС — физиологическое состояние (своевременный и достаточный отдых или же усталость);

У — укомплектованность (процент укомплектования штата личным составом);

В — вооружение (процент, доля средств защиты);

МТО — материально-техническое обеспечение (процент по всем видам в целом, бесперебойность — процент по дням);

КБС — коэффициент боевой слаженности (сплоченности) военнослужащих. Его значения: 1 — если все воинские коллективы сложились и сплочены; 3/4, 4/5, 5/6, 6/7... — если коллективы еще не сложились; 0 — если личный состав охвачен паникой.

По предложенной формуле оценивать морально-психологическое состояние можно неоднократно, всякий раз, как только командир вынужден будет принимать новое решение в процессе управления действиями подразделения, части. Предусматривается и наглядное отражение динамики морально-психологического состояния военнослужащих на графике, где по горизонтали откладывается

время деятельности, а по вертикали — уровень морально-психологического состояния военнослужащих в процентах.

Положительное в данной методике то, что она оперирует относительными величинами (в отличие от некоторых других, которые действуют с величинами абсолютными) и за счет этого помогает зачастую избежать необоснованных выводов, которые иногда могут быть в конечном результате. Эта методика дает во многом верный итог. Но она не преодолевает все недостатки, в том числе трудности при оценке отдельных процентов и коэффициентов.

Интересной является *методика оценки морально-психологического состояния, предлагаемая* капитаном I ранга В. П. Кашириным [2, с. 160–175].

Он рекомендовал выделять две группы показателей: общие (качество решения задач, уровень готовности подразделения к действиям, качество содержания техники, состояние воинской дисциплины) и специфические показатели, первая подгруппа которых оценивает состояние за определенный промежуток времени и ее показателями являются степень уверенности личного состава в успешном решении задач, готовности к риску, решимость действовать соответствующим образом, военно-служебная активность, управляемость личного состава, а вторая подгруппа показателей оценивает морально-политические возможности военнослужащих и включает политическую и нравственную зрелость, а также сплоченность военнослужащих.

Автор методики предлагает процедуру оценки состояния осуществлять в такой последовательности:

1) оценки общих основных показателей состояния и на основе этих оценок — предварительный вывод о степени здоровья состояния личного состава;

2) выявление и количественная оценка частных, дополнительных показателей, на основе которых выводится общая оценка каждого специфического показателя;

3) на основе оценок специфических показателей делается второй общий вывод о степени здоровья морально-психологического состояния;

4) с учетом общих выводов о состоянии делается обобщенный вывод, итоговая оценка степени здоровья;

5) оценивание степени прочности, устойчивости и в целом надежности морально-психологического состояния.

Оценка общих показателей производится по пятибалльной шкале. Их общая оценка производится по формуле

$$\frac{O1K1 + \dots + OnKn}{n},$$

где $O1 \dots n$ — оценка первого и т.д. показателя; $K1 \dots n$ — коэффициент корреляции между соответствующим показателем и морально-психологическим состоянием; n — число оцениваемых показателей.

Оценка специфических показателей состояния осуществляется на основе оценивания частных показателей каждого общего показателя. Уровень развития соответствующего показателя оценивается также по пятибалльной шкале.

Общая оценка каждого специфического основного показателя производится по системе оценок соответствующих частных показателей по вышеприведенной формуле; по ней же осуществляется и общая оценка морально-психологического состояния личного состава подразделения, части по системе специфических основных показателей.

Обобщенная итоговая оценка степени здоровья морально-психологического состояния определяется по формуле

$$МПС = \frac{Ака + БКб}{2},$$

где A — оценка по системе общих, объективных показателей; K — коэффициент корреляции между A и МПС; B — оценка по системе специфических показателей; $Кб$ — коэффициент корреляции между B и МПС.

В целом, морально-психологическое состояние личного состава оценивается как здоровое или нездоровое. Для более корректной дифференциации уровня развития морально-психологического состояния его рекомендуется оценивать: здоровое отличное, высокое; здоровое хорошее, среднее; здоровое удовлетворительное, минимально допустимое; нездоровое, нежелательное, недопустимое; нездоровое, крайне нежелательное.

Заслуживает внимания *методика экспресс-оценки морально-психологического состояния подразделения*, которую разрабатывал подполковник С. Г. Маслюк [3, с. 176–190].

Она основана на фундаментальном положении психологии о единстве сознания и деятельности, содержание которого заключается в том, что наиболее адекватно о внутреннем мире человека можно судить по его поведению, поступкам, деятельности в широком смысле этого слова. В частях и подразделениях существует большое количество традиционно фиксируемых показателей, характеризующих основные формы жизнедеятельности личного состава. Все эти показатели были сгруппированы в три больших подраздела (около 30 показателей в каждом), а затем на основании экспертного опроса были выявлены весовые коэффициенты каждого по степени отражения морально-психологического состояния личного состава.

В первом разделе «Политические, нравственные, правовые знания, взгляды и убеждения членов воинского коллектива, умения и навыки применять их на практике» наиболее весомыми оказались показатели: наличие попыток уклонения, отказа от выполнения задач по политическим мотивам; наличие (количество) военнослужащих, допускающих националистические, антипатриотические высказывания; количество (процентный вес) военнослужащих, принимающих активное участие в общественной жизни подразделения.

Во втором разделе «Показатели дисциплинированности, организованности и сплоченности подразделения» выделены показатели: наличие микрогруппировок на национальной почве; количество фактов группового протеста против распоряжений или указаний и т.д.

В третьем разделе «Показатели хода и результатов решения задач» отмечались прежде всего такие показатели, как: оценка способности подразделения привести себя в готовность к выполнению задач; общая оценка боевой и специальной подготовки; количество военнослужащих, владеющих двумя или более смежными специальностями.

Дальнейшая несложная математическая обработка по формуле, представляющей отношение суммы основных показателей с их весовым коэффициентом к общему количеству этих показателей, позволяет с учетом сравнительно небольшого количества наиболее весомых показателей оперативно производить командиру или офицеру воспитательных структур экспресс-оценку морально-психоло-

гического состояния личного состава в тот или иной период службы.

В 1995 г. в журнале «Ориентир» была опубликована статья В. Рябининой, в которой предлагается *вариант оценки морально-психологического состояния на корабле* [9, с. 25–28]. Автор раскрывает порядок работы по оценке состояния военных моряков. Этот подход можно использовать в других видах Вооруженных Сил, а также в других силовых министерствах.

Регулярно, с периодичностью месяц-полтора, составляется анкета-опросник. Подбираются вопросы, которые в данный период актуальны для экипажа и касаются аспектов военной службы, этики поведения, флотского товарищества, взаимопомощи, патриотизма и т.п.

Для обеспечения надежности опросника до 15–20% вопросов выполняют функцию «шкалы лжи», показатели которой выше допустимого уровня и указывают на то, что ответы данного респондента не могут быть приняты во внимание.

На каждый вопрос предлагается четыре варианта ответа, которые оцениваются по шкале от 2 до 5. Опрос проводится анонимно. Затем подсчитывается средний арифметический балл и по таблице определяется реальный уровень морально-психологического состояния на данный момент.

Вопросы могут формулироваться примерно так. Как Вы ведете себя в критической обстановке? Был ли за время службы хотя бы один случай, когда Вам хотелось выругаться нецензурно? Как Вы поступите, если дали обещание товарищу, но по ряду причин выполнить его не можете? Если вдруг ссоритесь с другом, готовы ли Вы уступить первым? Переживаете ли Вы, когда с Вами поступают несправедливо? Служивец купил дорогую вещь, а ночью она исчезла, Вы случайно узнали, кто ее взял. Как Вы поступите? и т.д.

С 1998 г. в Вооруженных Силах используется *методика оценки морально-психологического состояния военнослужащих* [6].

По мнению ее разработчиков, применение методов социологии при оценке морально-психологического состояния личного состава позволяет дать качественную и количественную характеристику уровней состояния различных категорий военнослужащих, сделать вывод о морально-психологической готовности воинских формирований к выполнению

задач по предназначению, выявить изменения в общественном мнении военнослужащих и обосновать управленческие решения.

Разработанная модель структуры морально-психологического состояния позволила выделить из многообразия проявления внутреннего состояния военнослужащих наиболее значимые показатели, которые выражаются в текущих оценочных суждениях офицеров, прапорщиков, сержантов и солдат. На основе данных социологических исследований определен их перечень: 23 показателя для офицеров и прапорщиков, 22 — для военнослужащих по призыву (по контракту).

Эти показатели условно объединены в параметры морально-психологического состояния — устойчивость и управляемость. Например, показателями параметра устойчивости являются: значимость для офицера понятий воинской чести и достоинства; готовность к самопожертвованию; уверенность в своей способности выполнить задачи; удовлетворенность отношениями в коллективе; уверенность в своих сослуживцах и др.

Показателями параметра управляемости являются: удовлетворенность заботой государства о военнослужащих; степень одобрения курса руководства страны; уровень доверия высшему руководству; уровень авторитета непосредственному командиру; оценка престижа военной службы в обществе и т.д.

Должны быть тщательно соблюдены правила отбора военнослужащих для проведения опроса. Для опроса разработаны специальные анкеты: для офицеров и прапорщиков — Анкета 1 «ОМПС — оф.»; для солдат и сержантов по призыву (контракту) — Анкета 2 «ОМПС — л/с».

Порядок оценки морально-психологического состояния:

а) провести два анкетных опроса: с офицерами и прапорщиками и с солдатами и сержантами;

б) посчитать вручную или на ПЭВМ в процентах линейное распределение ответов по вопросам анкет;

в) выбрать из полученных данных значения показателей и записать их в специальную графу бланков оценки состояния;

г) умножить значения показателей на соответствующие весовые коэффициенты значимости и результат записать в специальную графу;

д) рассчитать среднеарифметические значения для 23 (22) показателей состояния различных категорий военнослужащих и отдельно для параметров устойчивости и параметров управляемости. Полученные величины являются соответственно уровнем морально-психологического состояния, уровнем устойчивости и уровнем управляемости состоянием той или иной категории военнослужащих. Значения уровней записать в специальную графу бланков оценки;

е) сравнить полученную величину значения уровня состояния различных категорий военнослужащих с соответствующей шкалой и дать оценку морально-психологического состояния категориям военнослужащих: *высокое, стабильное, нестабильное* или *низкое*;

ж) для дополнительной характеристики состояния военнослужащих полученные цифровые значения уровней устойчивости и управляемости состояния сравнить с соответствующими шкалами и дать оценку морально-психологического состояния каждой категории военнослужащих по параметрам устойчивости (*устойчивое, в целом устойчивое, ограниченно устойчивое, неустойчивое*) и управляемости (*управляемое, в целом управляемое, ограниченно управляемое, слабо управляемое*).

Общая оценка морально-психологического состояния части («удовлетворительно» или «неудовлетворительно») выводится из двух оценок морально-психологического состояния: оценки состояния офицеров и прапорщиков и оценки состояния солдат и сержантов. Оценка «удовлетворительно» выставляется при «высоком», «стабильном» или «нестабильном» состоянии всех категорий военнослужащих. Оценка «неудовлетворительно» выставляется при «низком» состоянии хотя бы одной из категорий военнослужащих.

Анализ имеющихся методов и методик оценки морально-психологического состояния военнослужащих и воинских коллективов можно продолжать, но и приведенные примеры показывают, насколько разнятся подходы к оценке, используемые в частях и подразделениях.

6. *Особого внимания заслуживает стадия выработки итоговой оценки, формирования оценочного вывода.* Тут очень важную роль играет форма вывода. Каким ему быть (пространным суждением или балльным выражением, обстоятельным выводом или коротким

заклЮчением), зависит как от цели оценки, так и от предмета ее.

Так как предмет оценки у нас сложный, включает целый комплекс элементов, а каждый элемент имеет несколько показателей, то балльная форма представляется неэффективной. Целесообразнее в данном случае представляется оценочный вывод компетентного лица, содержащий ряд суждений об оценке морально-психологического состояния.

Приведем пример оценочного вывода.

Чаще всего определяется степень соответствия текущего уровня морально-психологического состояния личного состава решаемой задаче, и для этого офицерами используются следующие качественные определения этого состояния:

- высокое, когда оно позволяет с большой эффективностью выполнить задачу, сохранив способность части (подразделения) к АСДНР;

- среднее, когда оно позволяет в основном выполнить задачу;

- низкое, когда задача наверняка выполнена не будет.

Качественными определениями, используемыми в войсках, могут быть и такие, как здоровое или нездоровое морально-психологическое состояние. Причем по этим трем или двум определениям дается дифференцированная оценка морально-психологического состояния, например, управления соединения, части, подразделений.

Таким образом, оценочный вывод может быть разнообразным, но независимо от его формы оценка морально-психологического состояния будет объективнее, если:

- проводится многократный съем информации;

- информация моментально обрабатывается;

- применяется несколько методов оценки.

Основные обязанности должностных лиц по изучению и оценке морально-психологического состояния.

Командир обязан:

- лично изучать и оценивать состояние военнослужащих и воинских коллективов;

- требовать объективного и своевременного доклада о морально-психологическом состоянии подчиненных подразделений от подчиненного заместителя по воспитательной работе, от начальников служб;

- лично проводить мероприятия по воспитательной работе в целях изучения настроений военнослужащих.

Заместитель командира по воспитательной работе обязан:

- собирать данные о морально-психологическом состоянии от подчиненных командиров и офицеров воспитательных структур;

- проводить работу совместно с офицерами штаба по изучению и оценке состояний частей и подразделений;

- лично участвовать в проведении мероприятий по боевому и политическому информированию, общественно-государственной подготовке, воспитательной работе в подчиненных подразделениях;

- обучать подчиненных офицеров методике изучения и оценки морально-психологического состояния.

Психолог обязан:

- изучать и оценивать социально-психологические процессы (социально-психологический климат) в воинских коллективах, личные качества военнослужащих, их мнения и настроения;

- проводить индивидуальную и групповую психологическую профилактику;

- своевременно докладывать заместителю командира по воспитательной работе о результатах изучения и оценки положения дел в подразделениях;

- принимать участие в оценке морально-психологического состояния (по указанию старших начальников).

Деятельность по изучению и оценке морально-психологического состояния военнослужащих является важным направлением работы офицеров по подготовке воинских коллективов к решению боевых (учебно-боевых) задач. Она направлена на то, чтобы определить соответствие имеющихся нравственных и психологических качеств предъявляемым к ним требованиям воинских уставов, Военной присяги, приказов министра обороны Российской Федерации. Успешное решение этой задачи возможно при создании и внедрении в практику командиров и офицеров воспитательных структур стройной и эффективной системы работы по планированию этого процесса, обучению офицеров и актива, совершенствованию материально-технической базы, изучению и

оценке морально-психологического состояния личного состава.

В условиях военной реформы, происходящей в Вооруженных Силах Российской Федерации, нацеленности на качественные параметры в строительстве российской

армии, повышения роли человеческого фактора в жизни и деятельности воинских коллективов изучение, оценка, прогнозирование и формирование морально-психологического состояния личного состава являются важными задачами командиров, штабов, офицеров воспитательных структур, в том числе и военных психологов.

Литература

1. **Бондаренко В. А.** Оценка, ее место и роль в деятельности офицера-политработника. М.: ВПА, 1987. С. 12–20.
2. **Каширин В. П.** Методологические аспекты анализа и оценки политико-морального состояния личного состава. Севастополь, 1988. С. 160–175.
3. **Каширин В. П., Маслюк С. Г.** Определение системы факторов, влияющих на содержание и динамику политико-морального состояния первичного воинского коллектива: Отчет по КНИР. М.: ВПА, 1989. С. 176–190.
4. **Клаузевиц К.** О войне: в 2 т. М., 1936. Т. 1–2.
5. **Макнавелли Н.** О военном искусстве. М., 1936.
6. Методика оценки морально-психологического состояния военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации (на основе анкетного опроса). М.: ГУВР, 1998.
7. Методологические и методические вопросы оценки и прогнозирования морального духа армии, политико-морального состояния войск. М.: ВПА, 1988. С. 26–40.
8. **Плутарх.** Избранные жизнеописания: в 2 т. М., 1964. Т. 1. С. 317; Т. 2. С. 75.
9. **Рябинин В.** Можно ли измерить морально-психологическое состояние? // Ориентир. 1995. № 12. С. 25–28.
10. **Скобелев М. Д.** Армейские вопросы. СПб., 1893. Вып. 1.
11. **Суворов А. В.** Полковое учреждение. М., 1949.
12. **Утлик Э. П.** Политико-моральное состояние воинского коллектива. М.: ВПА, 1982.
13. **Фельдмаршал Кутузов:** сб. документов. М., 1947.
14. **Филострат Флавий.** Жизнь Аполлония Тианского. М.: Наука, 1985. С. 59.
15. **Цицерон М. Т.** Диалоги. М., 1966. С. 15–16 и др.

ПСИХОЛОГИЯ ТРАГИЧЕСКОГО В КАРТИНАХ ИЕРОНИМА БОСХА И ПИТЕРА БРЕЙГЕЛЯ СТАРШЕГО

Консон Г. Р.,
ГКА им. Маймонида,
Москва

Статья посвящена проблеме изучения психологии трагического в картинах выдающихся нидерландских живописцев — Иеронима Босха и Питера Брейгеля Старшего. Для исследования поставленной проблемы автор опирается на созданную одним из крупнейших ученых-психологов России первой трети XX столетия Львом Семеновичем Выготским методологию постижения художественных произведений, что в целом дает возможность раскрыть глубинные пласты содержания анализируемых живописных работ, проясняя в них сущность трагического и его психологии.

Ключевые слова: психология трагического, Иероним Босх, Питер Брейгель Старший, нидерландская живопись, фабула и сюжет, добро и зло, этика и эстетика.

PSYCHOLOGY OF TRAGIC AT THE PAINTINGS OF HIERONYMUS BOSCH AND PIETER BRUEGEL THE ELDER

Konson G. R.,
State Classical Academy by Maimonides,
Moscow

The article is devoted to the study of the psychology of tragic in the artistic heritage of famous painters of Netherlands — Hieronymus Bosch and Pieter Bruegel the Elder. To study the problem posed by this paper his author is based on the methodology of comprehension of a work of art created by one of the greatest scientists of Russia in the first third of XX century, Lev Semenovich Vygotskiy. This makes it possible to reveal the deep layers of the contents analyzed in this paper works of art, clarifying aspects of the embodiment in researched works the tragic and its psychology.

Key words: psychology of the tragic, Hieronymus Bosch, Pieter Bruegel the Elder, the Netherlands painting, story and plot, good and evil, ethics and aesthetics.

О двойственности в психологии восприятия картин Иеронима Босха и Питера Брейгеля Старшего

В восприятии образно-смысловых аспектов картин И. Босха и П. Брейгеля Старшего неоднократно отмечалась некая последовательность, исходящая от внешнего эмоционального восприятия к более глубокому. Близкий друг Брейгеля, выдающийся географ и картограф А. Ортелиус писал, что «во всех его произведениях надо уметь понимать всегда больше того, что изображено» [цит. по: 9, с. 40]. Такая тенденция укрепилась и в отечественной литературе о Босхе и Брейгеле. Известный босховед Г. Фомин заострял внимание на том, что на первый взгляд в картинах Босха создается ощущение бесхитростной жанровой картинки, а при пристальном рассмотрении раскрывается сложная теологическая или космологическая концепция [см.: 10, с. 13].

По словам брейгелеведа А. Левандовского, в полотнах Брейгеля «при беглом смотре

видишь одно, а при внимательном — совсем другое» [12, с. 289]. Вначале воспринимается умилительная сценка (как, например, «Детские игры» Брейгеля), а в действительности — картина жестокого избиения [см.: 12, с. 287].

О своеобразной двуплановости содержания в картинах Брейгеля писал венгерский искусствовед Е. Селлеши: «На первый взгляд теплые, красные цветовые пятна, сверкающие в заснеженном городе в картине “Избиение младенцев в Вифлееме” ... вызывают настроение веселой жанровой картины. Однако тема этого произведения жестока, и при внимательном взгляде на картину видно, как трагичны события, происходящие в этой приветливой обстановке» [18, с. 17]. Добавим к этому и мнение отечественного искусствоведа С. Даниэля: «...картина Брейгеля предполагает эффект обманутого ожидания. Масса народа, копошащегося на постоялом дворе, всеобщее оживление, яркие краски, изобилие подробностей и т.п. — все это на первый

взгляд производит впечатление нормальной, исполненной живой деловитости картины мира. Но, всмотревшись внимательно, зритель обнаруживает фантастическую нелепость происходящего» [7, с. 18]. В картины Брейгеля, согласно Т. Баскаковой, нужно вживаться, понимать их на уровне интуиции. Передать свои впечатления от них, «пользуясь лишь “рациональными” средствами выразительности», невозможно [1, с. 9].

В итоге, складывается впечатление, что в полотнах обоих художников существует какая-то закономерность, посредством которой создается *впечатление движения*. Однако живопись — искусство невременное. Следовательно, воплощение движения как процесса, организующего драматургию картины, невозможно. Но даже чисто внешне Босх, изменивший существовавшее до него строение нидерландских алтарей (прочитывания содержания картин от центра к крайним створкам) [см.: 10, с. 123], внедрил в жизнь принцип прочтения сюжета слева направо. Говоря словами Фомина, «от сотворения мира и человека через грехи земной жизни к возмездию, придавая тем самым временную протяженность сюжету человеческой истории и логическую последовательность своей моральной концепции» [10, с. 123].

В связи с обнаруженным противоречием — живописи как невременного вида искусства и впечатления своеобразного сюжетно-психологического движения в картинах Босха и Брейгеля — попытаемся выяснить причины такого впечатления, насколько оно реально?

Для расшифровки полотен Босха и Брейгеля обратимся к методу психологического анализа художественных произведений, примененного Львом Семеновичем Выготским. Хотя он и не исследовал творчество рассматриваемых художников, но его теория о взаимодействии фабулы и сюжета в литературе явилась основополагающей и для других видов искусства. Метод этот стал общезначимым, потому что в нем нашли отражение жизненные процессы, которые в настоящее время получили осмысление в системной психологии. Здесь, в частности, исследуется конфликт между личностными устремлениями человека и их реализацией, точнее даже, весьма частой их в жизни нереализацией: «...многие из нас мечтали быть учеными, врачами, танцовщицами, актрисами,

писателями, музыкантами, а стали бухгалтерами, экономистами и юристами.

Мы мучаемся потом всю жизнь, занимаясь нелюбимой работой, грея иногда в душе мысли о нереализованной мечте» [21]. Понять такой феномен помогает учение Л. Выготского о двух моделях человеческого мышления — реалистической и аутистической (мечтательной). По его суждению, «правильное познание действительности невозможно без известного элемента воображения, без отлета от действительности, от тех непосредственных, конкретных единичных впечатлений, которыми эта действительность представлена в элементарных актах нашего сознания» [3, с. 453]. В таком расхождении человеческих мечтаний и действительности видится не только взаимодействие двух типов мышления, но и рассогласование жизненной фабулы и сюжета.

Напомним, что в своей теории Л. Выготский определил два как бы взаимоисключающих направления драматургии: стремление к цели и уклонение от нее. Первое направление — внешнее, видимое — представляет линию фабулы [4, с. 75]. Второе, вуалирующее стремление к цели, внутреннее, часто зашифрованное содержание, составляет линию сюжета [4, с. 188–189], фактически подводное, психологическое течение фабулы. Столкновения же их порождают эмоционально-психологические замыкания.

Исследования творчества Босха и Брейгеля обычно тоже проводились с позиций нескольких ракурсов. Г. Фомин, анализируя многослойность содержания картин Босха, исходил из средневекового представления о взаимосвязи мировых явлений и находил в нем четыре основных смысла:

– буквальный — в концепции Фомина это сюжетная канва, состоящая из «конкретно материальных форм мира человеческой повседневности» [10, с. 122];

– иносказательный, или аллегорический, связан с толкованием Библии, изучением параллелей между Ветхим и Новым заветом, сравнительным сопоставлением событий настоящего времени с давно прошедшими;

– морально-назидательный, посредством которого выявляются нравственные позиции Босха, его сатирически-гротесковая трактовка;

– тайный, который выражен астрологической символикой средневековья.

Подобный уровень картины раскрывается с помощью зашифрованных поэтических образов — картин природы, путника, домашних животных, птиц, геометрических фигур, даже положения туфель [см.: 10, с. 122–125].

Таким образом, во всех четырех уровнях, выявленных Фоминым, обнаруживается наличие фабулы или сюжета. В буквальном смысле здесь фактически (если квалифицировать с позиций теории Выготского) имеется в виду фабула, в моральном — сюжет, аллегорическом — ассоциативное взаимодействие фабулы и сюжета, тайном — своего рода ступенчатый переход фабулы в сюжет. Иначе говоря, фабула во всех образно-смысловых аспектах преподносится сквозь непрерывный сюжетный контроль, что могло уже предвосхищать философскую концепцию следующего — XVII в., — показ фабулы сквозь призму морального чувства (*moral sense* — термин Э. Э. К. Шефтсбери).

Шарль де Тольнай в творчестве Босха выявляет иные аспекты, лежащие в русле его новой этико-психологической концепции осмысления картины мира, который, вследствие своей моральной обветшалости, в понимании художника оказывается всего лишь иллюзией. В содержание ее входят следующие составляющие:

- обман, под который маскируются добродетель и святость, а также реальное содержание. В русле такого восприятия мира находится и мнение Н. Никулина, определяющего прекрасное видение в центральной части триптиха «Сад земных наслаждений» как «обман и наваждение, под которым кроются грехи и пороки» [16, с. 360];

- в связи с трактовкой мира как обманчивого явления изменение в понимании трагического и комического смысла картины [см.: 22, с. 48];

- сон и действительность;

- появление образов ужаса и тревожной красоты, страха и удовольствия [22, с. 36]. Ш. де Тольнай пишет, что в поздний период творчества Босх придает характер сновидений даже полотнам на библейский сюжет, например, в картине «Несение креста». По словам ученого, «пространство этой работы утратило всякую связь с реальностью. Затерявшийся среди поднявшихся из темноты и сгрудившихся, словно невесомые пузыри, голов, Христос спит с закрытыми глазами.

Именно ему снится весь этот кошмар. В Его неподвижном лице только опущенные к низу уголки рта выдают гнетущий страх перед удушающей, кипящей массой исполненных угрозы лиц» [22, с. 35]. К этому добавим, что спящий Христос — не значит нетрагический. Его устрашающие сновидения, которые представляют собой «психический продукт» человека [термин З. Фрейда, см.: 19, с. 95], конкретизируются в системе конфликтных ему, гротескно-трагических эмоций. Если сравнить его облик с некоторыми картинами итальянских художников (например, работавшего в Ферраре пармского мастера Джан Франческо Майнери), то окажется, что его неспящий Христос в картине «Несение креста» является не трагическим, а, скорее, лирическим образом, да еще с налетом маньеризма.

Таким образом, отмеченные Тольнаем антитезы находятся в сфере двуплановых, т. е. психологических измерений художественного текста, где в образах действительности, очевидно, должна была раскрываться фабульная сторона содержания, а в ликах сна и обмана — сюжетная.

Н. Гершензон-Чегодаева в картинах Брейгеля усматривает такую двуплановость, источником которой оказывается сочетание собственно изобразительных средств и форм словесного творчества: «литературы, Священного писания, фольклора», — пропущенных сквозь душу самого художника [5, с. 4]. В итоге, по словам исследователя, характер воздействия искусства Брейгеля на зрителя получался двойственным — одновременно эстетическим и литературно-проповедническим [5, с. 4] или, как определяем его мы, литературно-этическим. Кроме того, в живописи Брейгеля ученый находит глубоко заложенный высший смысл, связанный со средневековой традицией воплощения добра и зла, вечности и суеты, светлых и мрачных сторон жизни, смысл, который можно объяснить исходя из психологии самого художника, неизменно отдававшего «воспринятым впечатлениям часть своей души» [5, с. 4].

Из сказанного следует, что Н. Гершензон-Чегодаева рассматривает творчество Брейгеля в сфере совмещения «вызывающе несовместимых контрастов, в причудливом соединении которых рождалось особое качество, поражающее своей оригинальностью» [6, с. 4]. Качество это представляется нам как засекречивание в «контрасте представлений» особого

«смысла в бессмыслице» [термины З. Фрейда, см.: 19, с. 17].

Своеобразным ключом в дешифровке картин Брейгеля, позволявшим понять его философско-психологическое отношение к миру, явилось концептуальное открытие, сделанное Ш. де Тольнаем. Ученый полагал, что художник «пользовался» методом передачи реальных фактов бытия в своеобразном психологическом ракурсе, в «перевернутом виде» (термин Тольная), где безумное человечество приводилось в движение людскими пороками, т. е. вопреки здравому смыслу.

В понимании такого рода социальной психологии в творчестве Брейгеля был намечен прорыв в будущее. Независимо от брейгелевских картин о психологии, специфичной для эпохи Реформации, писал Э. Фромм, проводя параллели между ней и политикой Гитлера, сетуя на то, что в характеристике данной эпохи обычно забывают «об ее акценте на порочность человеческой природы, на ничтожность и беспомощность индивида, на необходимость подчинения индивида внешней силе. Та же идея ничтожности отдельной личности, ее принципиальной неспособности полагаться на себя, ее потребности в подчинении составляет главный тезис идеологии Гитлера, в которой, однако, не нашлось места для понятий свободы и моральных принципов, характерных для протестантства» [20, с. 210].

В произведениях Брейгеля «безумному миру человеческой жизни, — по наблюдению Н. Гершензон-Чегодаевой, — противостоит разумный и стройный мир природы, в котором воплощен высший закон целесообразности, от века царствующий во вселенной» [5, с. 122].

Основной темой в этом перевернутом мире был человеческий коллектив, объединенный общим примитивно-стадным, лишенным разумного начала сознанием и потому забредший на ложный путь. При этом человеческий коллектив из-за потери разума не мог сделать свободного выбора между Богом и дьяволом, как к тому инициировали в своих трудах немецкий религиозный философ Себастиан Франк (1490 – ок. 1542), а затем передовые нидерландские мыслители — выдающийся географ, близкий друг Питера Брейгеля Старшего Авраам Ортелиус (1527–1598) [см.: 5, с. 238] и знаменитый фламандский философ, гравер, поэт, ученый, гуманист Дирк Фолкертзон Коорнхерт (1522–1590), с которым

встречался Брейгель [см.: 5, с. 117]. К этому добавим еще двух, которых называет Ф. Дзери, — археолога Хуберта Голциуса и издателя произведений Брейгеля, коллекционера его работ Кристофа Плантена [9, с. 40].

Из-за своей ущербной психологии изображаемый Брейгелем человеческий коллектив продолжал оставаться в состоянии греховности и был, таким образом, трагически обречен.

Наблюдения Ш. де Тольная и Н. Гершензон-Чегодаевой следует дополнить тем, что в перевернутом мире картин Брейгеля, а ранее Босха, к которым также можно отнести данное определение Тольная, оба художника воспроизводили отрицательные этические ценности, явившиеся в их философско-психологических концепциях принципиально определяющими. И у Босха, и у Брейгеля они выражали самую *суть сюжета их картин.*

Оба нидерландца были убеждены, что глупость и безумие, тесно переплетенные с теологической идеей изначального греха и человеческих пороков, являются фундаментальными основами бытия. В воплощении этой философии и психологемы раскрывалось то, что миром правит глупость, что она причина царящего на земле зла, цеплявшаяся за отжившее прошлое, и что она стоит на пути к новым знаниям. Раскрывая эту психолого-философему, Босх уже в ранних своих работах — плутовских картинах «Фокусник» и «Операция глупости» — предвосхитил жанр дидактической сатиры гуманистов Себастиана Брандта и Эразма Роттердамского, отличавшейся особым издевательским юмором [см.: 10, с. 17]. Картина показательна изображением глупой, одураченной фокусником толпы, характеризующейся стадным мышлением. По мысли Ш. де Тольная, в этой работе Босха «мы видим перед собой уже не отдельных индивидуумов в группе, но одно многоголовое существо, целиком находящуюся во власти фокусника беспомощную гидру, символизирующую человеческое бессилие перед лицом насмешливой магии» [22, с. 15]. Влияние плутовского сюжета, воплощенного Босхом в картине «Фокусник», А. Девитини усматривает в картинах «Шулеры» М. да Караваджо (1596), «Шулер» Ж. де Латура (ок. 1630), «Мизантроп» П. Брейгеля (1568) [см.: 8, с. 22–23].

Глупость в картине «Операция глупости» иронично трактует К.-А. Роке, говоря, что она

«есть не что иное, как мудрость наоборот: а значит, если, как утверждает молва, алхимики умеют извлекать из собственной головы философский камень, то и в башке глупца должен обретаться некий камень придури — достаточно извлечь его, и дурак поумнеет» [17, с. 133]. А. Деветини видит источник сюжета этой картины в нидерландском выражении «иметь камень в голове», что означало «быть глупым, безумным, с головой не на месте». Сюжет удаления «камня глупости» ученый прослеживает в голландских гравюрах, живописи и литературе до XVII в. В качестве одной из известных А. Деветини приводит картину Луки Лейденского «Хирург» (1524), лишённую, однако, всякого гротеска [8, с. 16–17].

Н. Никулин в данной картине Босха выявляет связь с нидерландским фольклором. По его высказыванию, «операция головных камней высмеивалась в шуточных стихах, в лубочных гравюрах, на подмостках народного уличного театра. Известна веселая история о Лубберте из Реймбуха, откуда обманутый Лубберт отправляется вырезать себе шишку глупости, чтобы излечиться от нее». Анализируя эту картину, Н. Никулин заостряет внимание на имеющейся на ней надписи: «Мастер вырезает камни, мое имя Лубберт» [16, с. 326].

У Брейгеля, хорошо знавшего произведения гуманистов Э. Роттердамского, Т. Мора и Д. Коорнхерта, суть этого жанра была выражена в идее противостояния Мудрости и Глупости, где Мудрость, по справедливому мнению Гершензон-Чегодаевой, концентрировалась «в личности человека-одиночки», а Глупость оказывалась «уделом толпы» [5, с. 155].

Помимо осмысления Глупости как явления, движущего миром, Брейгель был близок Роттердамскому и Коорнхерту в понимании христианского гуманизма. Об этой близости писал Г. Мартин: позиция Брейгеля «была близка позиции, ранее воспринятой Эразмом Роттердамским и проповедуемой христианским гуманистом Дирком Коорнхертом, поэтом и гравёром, жившим в Антверпене. Коорнхерт принадлежал движению либертинистов, их взгляды игнорировались официальными властями. Суть взглядов либертинистов воплотилась в учении об индивидуальном спасении христианина, зависимом не от церковной церемонии, а лишь от непосредственной связи

человека с Богом. Конечно, внешне Брейгель подчинялся установленным правилам, но его истинным кредо была веротерпимость, не устанавливающая различий между раввином, католическим священником или протестантом» [15, с. 4].

Из проведенного нами анализа концепций творчества Босха и Брейгеля становится очевидным:

- содержание раскрывается как минимум в двух планах — реальном и перевернутом мирах или реальном и обманчивом;
- фабула и сюжет связаны с этическим и эстетическим;
- фабула раскрывается в критическом преломлении сюжета;
- комическое и трагическое сосуществуют в единстве жанровой полифонии;
- замыкания фабулы и сюжета создают предпосылку в создании впечатления сюжетно-психологического движения в драматургии художественного текста и прорыва творческого метода художников в будущее.

Чтобы убедиться в отмеченных особенностях, рассмотрим их более конкретно. Для этого из широкого спектра образов, воспроизведенных Босхом и Брейгелем, остановимся на трех: образах глупости, лицах Ада и искусителей отшельников. Мы отобрали их для анализа столкновений конфликтных полюсов в показе комедийного и трагического, реального и фантастического миров.

Психология трагического в воплощении образов глупости

В картине Босха «Операция глупости» (Мадрид, Прадо) замыкание фабулы и сюжета происходит уже в самом названии, в концепции, поскольку прооперировать глупость невозможно. Под таким абсурдистским названием воплощаются два топоса: глупость в образе оперируемого и обман в образах облаченных в церковные одеяния врачей-шарлатанов. Следовательно, *по фабуле на этой картине изображена деловитая операция, по сюжету — ее обличение как действия жуликов*. Противодействием этой бессмыслице оказывается прекрасный психологический пейзаж и расположенные в нем символы наказания за грехи — виселица и колесо. В целом, тондо, в котором разворачивается сюжет, символизирует, как известно, образ окружающего мира, построенного здесь на глупости и лжи.

В широко известной картине Босха «Корабль дураков» (Париж, Лувр), навеянной, по предположению Тольная, сюжетом поэмы «Корабль Дураков» С. Бранта [22, с. 21], сатирическое содержание основано на конфликте нескольких фабульно-сюжетных линий, которые суммируются здесь в концепции нелепости человеческого существования. Несмотря на то что в европейской литературе XV в. такая концепция уже сформировалась (в поэме «Корабль дураков» С. Бранта с иллюстрациями молодого А. Дюрера, сатирической утопии «Похвала глупости» наиболее универсального мыслителя той эпохи, нидерландского гуманиста Э. Роттердамского), в живописи воплощение идеи абсурда было своеобразным скачком в будущее, в частности во многие модернистские направления XX в. В ближайшем будущем (ок. 1520 г.) это были художники-маньеристы, перенявшие некоторые причудливые элементы Босха через картины фламандского художника Яна Велленса де Кока (1475/1480–1527) [см.: 22, с. 42].

В картине Босха конфликт *одной пары фабулы и сюжета* состоит в концепции, выраженной в том, что внешне «Корабль дураков» — это балаганный, почти кукольный, развеселый корабль, плывущий в никуда из ниоткуда, «без руля и без ветрил», а по замыслу автора — по морям земной суеты.

Конфликт *другой пары фабулы и сюжета* показан в идейно-образной сфере. Внешне вся компания состоит из дураков. Они не замечают, как мачта давно заросла пышной листвой, а под флагом в качестве эмблемы глупости и вожделения висит обезглавленная курица. В действительности же общество на корабле — это не только глупцы, но и грешники. Достаточно взглянуть на горланящих пьяные песни красноносого монаха и монашенку, на избличающий их флаг с символом звезды и полумесяца, означающим здесь отпадение от истиной веры.

Конфликт *третьей пары фабулы и сюжета* сосредоточен в области психологии — изображенной на картине разгульной жизни уготовано наказание, о чем свидетельствует образ смерти, ладненько примостившейся к мачте в ее ветвистой кроне.

Еще одна пара фабулы и сюжета раскрывает социальный аспект. По фабуле дураки представляют здесь разные слои общества, которые конкретизированы, как уже отмеча-

лось, образами падших священнослужителей, пьяных гуляк, шутов и сварливых жен, а по сюжету — корабль, который как бы выпал из рамок цивилизованного общества. И не только потому, что его поджидает смерть, а потому, что общество, состоящее из дураков, живет своей оглупленной жизнью, превращая ее для себя в своеобразный моральный кодекс. Об этом проникательно писал исследователь Брейгеля В. Френгер: «Дурак — антиобщественная натура. Он действует без оглядки на соседа: это — асоциальный элемент общества. В то же время пребывание в условиях дурачковой жизни поднимается до уровня социального принципа. Люди живут одиноко в состоянии безудержного эгоизма. Связи между ними осуществляются исключительно на отрицательной основе негативных чувств: вражды, неприязни ... преувеличенный “я-принцип”, против воли людей, приводит ко всеобщей связанности, к сцеплению людей на основе их разъединения, которое, таким образом, парадоксально становится “ферментом объединения”» [цит. по: 6, с. 171].

В итоге, *отмеченные замыкания фабулы и сюжета фокусируются в сфере этико-социально-психологической концепции, где картины общества дураков, с одной стороны, подвергались безоговорочному осуждению, а с другой — раскрывали своеобразную психологию независимого сознания.*

Многоуровневое замыкание фабулы и сюжета выражено в картине Босха «Блудный сын» (Роттердам, музей Бойманс-ван-Бейнинген), в которой главный герой запечатлен в момент нравственного выбора. Замыкания эти обнаруживаются в разных аспектах художественного текста:

– в концепции:

а) между характеристичной сценкой (суетного) и пейзажем как воплощением божественного замысла (т. е. вечного). В изображении такого пейзажа, который Ш. де Тольная считает «первым чистым пейзажем в истории изобразительного искусства», ученый сравнивает Босха с Леонардо да Винчи, показывая, что первый стремился передать «поэзию загадочной природы», а Леонардо «хотел проследить историю зарождения нашего мира» [22, 30];

б) между морально-психологическим выбором праведного пути и возвращением к неправедному. Ш. де Тольная отмечает, что Босх в таком выборе нарушил иконографи-

ческую традицию показа «блудного сына» в ситуации застолья или покаяния. Воплощая аллегорию выбора, «Босх остановился на пороге перед признанием идеи свободной воли ренессансного человека. Но именно потому, что он изображает человека не в эмоциональном состоянии духовного или физического подъема, как это делали итальянские художники, а в состоянии душевной слабости и телесной хрупкости, его работа становится более впечатляющей» [22, с. 37];

– в драматургии — во внутриличностном конфликте, с чем связан необычный ракурс героя, характеризующегося нерешительным поворотом корпуса и головы, а также выражением лица;

– в жанровой сфере — между убийственно-циничной бытовой сценой и поэтично-лирическим пейзажем. Пейзаж этот, по наблюдению Г. Фомина, предвосхищает пантеистические картины великих пейзажистов XVII в. [см.: 10, с. 84], одним из которых был Иоахим де Патинир, 1480–1515 [см.: 22, с. 42], создатель шедевров «Скалистый пейзаж со св. Иеронимом», «Пейзаж со св. Иеронимом», «Пейзаж со сценой из легенды о св. Рохе», «Переправа в Преисподнюю»;

– в цветовом решении — в преобладании уныло-серого и загрязненно-белесового цветов, с помощью которых обрисовано прошлое героя, и теплого коричневого, здесь, образно говоря, цвета будущего.

С помощью таких замыканий раскрывается психология этического ракурса в картине, который в свою очередь находится в замыкании с эстетическим, характеризующимся монохромным цветовым оформлением, явившимся впоследствии специфической чертой нового направления в искусстве — маньеризма.

Воплощение психологии независимого сознания, пусть и необычным путем, подрывало прежнее средневековое иерархическое устройство мира с его категорическим подчинением земной жизни небесной. Подобная тенденция у Босха, а затем у Брейгеля была отражением процессов, происходящих в действительности и регламентированных самой католической церковью. Так, папа Пий II (1458–1464), известный ранее как писатель и историк Энеа Сильвио Пикколomini, в юности строчил сочные чувственные новеллы и скабрзные комедии в стиле Боккаччо. Именно за

свое остроумие и знание языков он, будучи еще популярным новеллистом, понравился кардиналу Каприанике и был назначен секретарем Базельского собора, впоследствии сделав духовную карьеру от триестского архиепископа до папы Пия II. Пий — («благочестивый») издал в 1463 г. своеобразную буллу, требовавшую от верующих «пройти» мимо Энея (имя писателя в миру. — Г. К.) и сосредоточиться на Пии [см.: 13, с. 203–204], хотя сущность гуманиста никогда его не покидала...

Психология трагического в воплощении образов Ада

Необычное замыкание фабулы и сюжета происходит в передаче психологии реальных людей и обитателей Ада в картинах Босха «Воз сена» (Мадрид, Прадо) и «Страшный суд» (Вена, Академия художеств).

Небывальными и неведомыми ранее явились образы Ада: полулюди, мутанты, злобные старухи, ведьмы, карги, распутницы, слабоумные с дурными болезнями, соединяющие в себе звериные, насекомообразные и растительные элементы. Здесь, конечно, сказалась практика Босха в «Братстве Богородицы», в которой он состоял [об этом см.: 10, с. 12] и которая среди прочих видов своей деятельности в Хертогенбосе (родине Босха) занималась устройством карнавальных нравоучительных зрелищ на примере сюжетов «Антония и его искушений» и других дидактических тем. *В картинах «Воз сена» и «Страшный суд» упомянутые существа — демоны, монстры — составляют фабулу. А по сюжету — это энергичные, работающие люди с конкретными профессиями.* Об этом образно писал Г. Фомин: «Армия строителей, каменщиков, плотников, грузчиков спешно возводит его (Ада. — Г. К.) новые постройки; они размешивают раствор, выкладывают ряды кирпичей, обтесывают бревна, поднимают при помощи ворота — по всем правилам строительной техники того времени — громадные балки с нижнего яруса на верхний» [10, с. 32].

В таком расширении границ Ада психология его обитателей поражает своим сходством с психологией людей. По выражению Г. Фомина, «удивительной точностью профессиональных жестов и движений. Они похожи на умелых мастеровых — строителей средневековых соборов, занятых своим делом и только обряженных в маскарадные личины демонов

и чертей» [10, с. 32]. Метод же Босха можно охарактеризовать словами И. Канта: «...только нисхождение самопознания в ад прокладывает путь к обожествлению» [11, с. 835].

В подобном изображении образов Ада снова сказался прорыв в будущее. Ш. де Тольнай пишет, что «грубоватые шуточные композиции Яна Мандина и Питера Хейса имеют своим истоком сцены Ада» [22, с. 42]. К этому добавим, что и собственно демонические сюжеты, в частности в картинах Яна Мандейна (Mandyn), трактованные им как силы искушения святого («Пейзаж с легендой о св. Христофоре»), тоже были написаны под влиянием Босха, поскольку Мандейн был его учеником и последователем [см.: 16, с. 94]. К такому типу картин с деловито-брутальным сюжетом отнесем и полотно крупного швейцарского художника Никлауса Мануэля Дейча (ок. 1484–1530) «Казнь Иоанна Крестителя» (ок. 1520). В этой картине цинизм пронизывает каждую фигуру: раздетого палача, деловито держащего только что отрубленную, истекающую кровью голову Иоанна, очень довольную Иродиаду, с готовностью держащую блюдо для головы пророка, ханжески послушную молодую прислужницу Иродиады и нарядного носильщика, ступающего босыми ногами по крови, уносящего на носилках безжизненное тело Иоанна Крестителя.

Совершенно невероятным замыкание фабулы и сюжета кажется в левых створках двух алтарей, изображающих в картинах «Возсена» и «Страшный суд» (из картины «Рай и ад») превращение ангелов в неведомых жутких гибридов — символов нечистой силы. Прямо с неба, с божественных ступней, не долетев еще до Евы и тем более до земли, падшие ангелы изначально, до рождения людей, определили их психологию и мораль. Следовательно, *по фабуле рай — это рай, а по сюжету — в самых «высотах» рая уже существуют жители ада*. В обоих триптихах Босх метафизически конкретизировал идею первородного греха и показал посредством этого единственный и бесповоротный путь человечества в ад.

Таким образом, обратившись к наиболее разработанной в средние века концепции рая и ада, Босх наделил ее «земной» психологией, переосмыслив всю «религиозную метафизику» (определение филолога М. Андреева). В итоге, жизнь всего демонического мира и его всемогущего главы — дьявола — стала в картинах

Босха как бы оборотнем и причудливым продолжением людской психологии в реальной жизни. Не случайно Г. Фомин, называя Босха «почетным профессором кошмаров», отмечал факт провозглашения Босха современными сюрреалистами «своим духовным отцом и предтечей» [10, с. 7]. Об этом писал и Ф. Дзери: «Еще в XX в. сюрреалисты — художники европейского авангарда, такие, как Магритт или Макс Эрнст, — исходили из творчества Босха и Брейгеля, изображающих чудовищ и гибридные фантастические существа». Такой метод нидерландского художника сопровождался выходом в будущее, в искусство сюрреализма, в частности в творчество С. Дали.

Исходя из существа отмеченных взаимодействий фабулы и сюжета в данных картинах, мы приходим к заключению, что их замыкания происходят в образно-психологической сфере, где доминирующим мотивом служит мрачная фантастика, с помощью которой художник показал опровержение обителями ада своей непохожести на людей.

Психология трагического в воплощении образов отшельников и их искушителей

В картинах об отшельниках и аскетах (триптих «Искушение св. Антония» (Лиссабон, Национальный музей старого искусства), «Св. Иероним» (Гент, Музей изобразительных искусств), «Иоанн Креститель» (Мадрид, Музей Хосе Ласаро Гальдиано) замыкание фабулы и сюжета также происходит в образно-психологической сфере, но акценты здесь иные. Они осуществляются вследствие того, что Босх в поиске выхода из противоречивой действительности пытался выявить позитивное жизненное начало, хотя зло, поджидавшее человека в его праведной повседневности, являлось для него каким-то неотвязным кошмаром. Подобной трактовки в изображении св. Антония придерживался эльзасский художник Мартин Шонгауэр в своей гравюре на меди «Искушение св. Антония» [см.: 6, с. 177], Матис Нитхарт-Готхарт, известный под именем Грюневальд (Изенгеймский алтарь, 1512–1515) [9, с. 42]. Непосредственные аналогии с Босхом и Брейгелем Дзери видит в каприччи Джузеппе Арчимбольдо (1527–1593) «Времена года», в частности «Зима» [10, с. 42]. Отнесем сюда и образы еще двух времен года («Лето» и «Осень»), лик неожиданно некрасивой Флоры, «Юриста»,

а также символические изображения четырех стихий природы: «Земли», «Воды», «Воздуха» и «Огня» — из его «Варварской галереи».

Тема психологии отшельника и его искушений пришла в искусство Босха и Брейгеля из Средневековья, где зло посягало на человеческую плоть греховными соблазнами земных наслаждений. Кроме того, оно существовало не само по себе, а как обратная сторона добра, которое в душе человека нередко отсутствовало. О подобном ортодоксально-этическом учении, идущем от Плотина через Блаженного Августина и Фому Аквинского к Босху, писал, в частности, Г. Фомин [см.: 10, с. 51].

В эпоху же Босха зло представлялось как разгул сил дьявола и преисподней, посягавших на человеческий разум. Думается, что одним из источников босховского бестиария было искусство древних, в частности иллюстрации к памятнику египетской графики (цветные рисунки на папирусе) — «Книге мертвых», которая представляла собой широкое собрание магических заклинаний, религиозных гимнов и молитв. Наиболее динамичной в этой книге была сцена суда в царстве мертвых — «Взвешивание сердца умершего». Рисунок Хунефера из «Книги мертвых» (Древний Египет. XIX династия. ок. 1300 г. до н.э. Британский музей. Лондон). Такое представление о загробном мире, по наблюдению Б. Ривкина, в дальнейшем оказало мощное влияние на «христианскую религию и свойственную ей иконографию Страшного суда» [2, с. 20].

Толкованию зла как разгула нечисти, стремившейся подчинить себе ясное сознание человека, способствовали кровавые социальные конфликты, в которых церковь и феодальное государство старались удержать власть. В 1464 г. папа Иннокентий VIII издал чудовищную буллу о ведьмах, известную по начальным словам: «*Summis desiderantes*» («С величайшим рвением»), поводом к которой в действительности был отказ некоторых областей в Германии платить непосильные подати [13, с. 208]. В результате призыва папы к уничтожению дьявольской ереси Европа запылала в огне. В Нидерландах, в частности, горели целые деревни, начались не виданные ранее процессы сожжения ведьм и еретиков.

Претворение кровавой современности в картинах Босха достигло такой изощренной, ирреальной, находящейся в то время за пределами человеческого сознания фантазии, и

таких едва ли не патологических форм, что порой утрачивало характер объективного действия, оказываясь гигантским отражением гипертрофированной психологии самого автора. По словам Г. Фомина, «из фантаста, строителя inferнальных миров Босх превращается здесь в холодного аналитика самых темных извивов человеческой души, и открытая им на этом пути реальность оказывается страшнее всех его фантазмагорий» [10, с. 71]. Такой небывалый метод трагического отражения мира у Босха отмечал испанский историк Х. де Сигуэнца (1545–1606): «По моему мнению, разница между живописью этого человека и другими заключается в том, что другие пытаются, насколько возможно, писать человека, как он выглядит снаружи, в то время как он имеет мужество писать его таким, каков он внутри» [цит. по: 22, с. 44].

Но в своем восприятии картины мира, поражающей зловещей фантазией, видении мира, поднимавшемся в Босхе как бы из глубины его подсознания, художник совершил огромный скачок в будущее (вспомним хотя бы капричосы Гойи «Сон разума рождает чудовищ»), и поэтому объяснение его картин возможно с точки зрения психологии современного человека. Уместной здесь представляется теория американского врача-психиатра Р. Лэнга, который считал, что фантазия — это особый способ отношения к миру, в котором существенная смысловая часть адекватна действию. И если в этом действии есть угроза человеку, то в его сознании возникают защитные механизмы. В результате личность чувствует себя как бы раздвоенной, она «переживает себя скорее не как полную личность, но как часть личности, подверженную вторжению разрушительных психопатологических “механизмов”, перед лицом которых она — относительно беспомощная жертва» [14, с. 238].

В итоге, отражая зло, идущее из внешнего мира и из глубин человеческого подсознания, Босх наделил его не слыханной и не виданной до него образно-психологической многозначностью. По верному обобщению Г. Фомина, «зло выступает в работах художника (Босха. — Г. К.) то как реальная жизненная ситуация, то как метафизическая категория, оно оборачивается то глупостью людей, то их грехами, оно выступает то как объект искушения, то как орудие возмездия. В сценах из жизни святых оно предстает перед нами как эманация опре-

деленного состояния человеческой души...» [10, с. 61].

К этому суждению следует добавить, что фабулой здесь являются своеобразные «защитные механизмы», которые Босх, выписав каждый листочек с подробностью Яна ван Эйка, изобразил в виде самих святых и природы, в виде домашних животных, а также в виде «тяжести мира» за спиной у св. Христофора. Художник даже ввел своеобразную двойную защиту: распятие и самого Христа, самолично (!) представившего свое распятие в центральной створке алтаря «Искушение св. Антония». Сюжет же вобрал в себя и то реальное зло, которое художник отразил в вареве горящей земли и психологии замученных людей, и то мрачно-фантазийное зло, которое он вызывал, образно говоря, глядя в себя, и передавал его в бестелесных inferнальных образах своего психологического демониума.

Таким образом, *психологизм в сфере замыканий фабулы и сюжета в картинах Босха на тему отшельников был связан с двусторонним воплощением темы добра и зла — выявлением позитивных, лирико-философских образов и утверждением их в качестве эталонных, возвышающихся над отрицательными. В пре-*

творении позитивных образов содержалась идея независимого человеческого сознания и его защитных механизмов в их самом высоком этико-эстетическом понимании.

В целом, создавая картины на разные темы (социально-обличительные, inferнальные, отшельнические, пантеистические), Босх и Брейгель выражали разновекторную устремленность человеческого сознания и антисознания и на осмыслении такой конфликтности выстраивали свои системные широкомасштабные этико-философско-эстетико-психологические художественные концепции.

В результате прослеженных нами замыканий фабулы и сюжета в полотнах Босха и Брейгеля складывается впечатление о повышенной психологической конфликтности отображенных тем, где при первом взгляде на передний план в картинах выступает неприхотливая фабула. А после замыкания с сюжетом ее роль ослабляется, и на первый план выходит ранее закодированный сюжет. В такой пластичности функций фабулы и сюжета в полотнах обоих нидерландцев проявилась их новаторская трактовка этико-психологической сущности отображаемых явлений, обусловленной здесь высокой концентрацией трагического содержания.

Литература

1. Баскакова Т. А. Вступительная статья // Роке К.-А. Брейгель. М.: Молодая гвардия; Палимпсест, 2000. 298 с., ил. [Серия «Жизнь замечательных людей».]
2. Британский музей. Лондон / сост. альбома и автор текста Б. В. Ривкин. М.: Изобразительное искусство, 1980. 256 с., ил.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова; сост. Г. Л. Выгодская; автор послесл. А. Р. Лурия; автор коммент. Л. А. Радзиховский. М.: Педагогика, 1982. 504 с., ил.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. Изд. 2-е, испр. и доп. / общ ред. Вяч. Иванова; коммент. Л. Выготского, Вяч. Иванова. М.: Искусство, 1968. 576 с.
5. Гершензон-Чегодаева Н. М. Брейгель. М.: Искусство, 1983. 412 с., ил.
6. Гершензон-Чегодаева Н. М. Живопись, графика и скульптура Германии 15 века // Искусство раннего Возрождения. История искусств стран Западной Европы от Возрождения до начала 20 века. Италия. Нидерланды. Германия. М.: Искусство, 1980. С. 168–181.
7. Даниэль С. М. Питер Брейгель. СПб.: Искусство, 1994. 36 с. [«Библиотека любителей изящных искусств».]
8. Деветини А. ArtBook. Босх / пер. с ит. М.: АСТ: Астрель, 2002. 144 с., ил. [Серия «Мастера и шедевры».]
9. Дзери Ф. Брейгель. Крестьянский танец / пер. с ит. И. Прусс. М.: Белый город [2001]. 49 с., ил. [Серия «Сто великих картин».]
10. Иероним Босх [Альбом] / автор текста и сост. альбома Г. И. Фомин. М.: Искусство, 1974. 160 с., ил.
11. Кант И. Основы метафизики нравственности / под общ. ред. В. Асмуса, А. Гулыги, Т. Ойзермана; пер. с нем. Н. Лосского; отв. ред. и автор вступ. ст. В. Жучков. М.: Наука, 1999. 1472 с. [Серия «Памятники философской мысли».]

12. **Левандовский А. П.** Послесловие // К.-А.Роке. Брейгель, или мастерская сновидений. М.: Молодая гвардия; Палимпсест, 2000. С. 283–296.
13. **Лозинский С. Г.** История папства. Изд. 3-е. М.: Политиздат, 1986. 384 с. [Серия «Библиотека атеистической литературы».]
14. **Лэнг Р. Д.** Расколотое «Я». Анти-психиатрия / ред. Е. Светозарова; пер. с англ. М.: Академия; СПб.: Белый кролик, 1995. 352 с. [Серия зарубежной психологии.]
15. **Мартин Г.** Брейгель / пер. с англ. М. Уманцевой. М.: Искусство, 1992. 87 с.
16. **Никулин Н. Н.** Золотой век нидерландской живописи. XV век / ред. З. Челюбеева. М.: Изобразительное искусство, 1981. 400 с., ил.
17. **Роке К.-А.** Брейгель, или мастерская сновидений / пер. с фр. Т. Баскаковой; гл. ред. А. Петров. М.: Молодая гвардия; Палимпсест, 2000. 298 с., ил. [Серия «Жизнь замечательных людей».]
18. **Селлеш Е.** Брейгель, 1525–1569 / пер. с венг. Л. Шергиной. Будапешт: Корвина, 1964. 38 с., ил.
19. **Фрейд З.** Остроумие и его отношение к бессознательному // **Фрейд З.** Я и Оно: сочинения / пер. с нем., сост., вступ. ст. М. А. Блюменкранца. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во «Фолио», 1998. С. 13–248. [Серия «Антология мысли».]
20. **Фромм Э.** Бегство от свободы // **Фромм Э.** Догмат о Христе / сост. и автор предисл. П. С. Гуревич; пер. с англ. Г. Швейника. М.: Олимп; АСТ-ЛТД, 1998. С. 176–414. [Классики зарубежной психологии.]
21. Что такое системная психология. URL: <http://www.yburlan.ru/forum/chto-takoe-sistemnaja-psixologija-363.html> (дата обращения: 24.11.2011).
22. **Tolnai Ch. de. Bosch. Bosch** / адаптир. пер. и ред. текста А. Медведева. М.: Ulysses international Publischers, 1992. 48 с., ил.

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ПЕРЕЖИВАЮЩИМИ ПОСЛЕДСТВИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Ерёмина Л. Ю.,
МГПУ, Москва

Исследование вопросов социально-психологической работы, технологий сопровождения детей в чрезвычайных ситуациях, попадающих в трудные, дезинтегрирующие обстоятельства становится в современных условиях общества крайне актуальным. В работе рассмотрены травматические ситуации, в которых могут оказаться дети, особенности социально-психологической работы с детьми, переживающих травму.

Ключевые слова: адаптация, стресс, дети, травматические события, кризис, технологии социально-психологической работы.

SYSTEM OF A SOCIAL-AND-PSYCHOLOGICAL WORK WITH CHILDREN SUFFERING FROM THE CONSEQUENCES OF THE CASES OF EMERGENCY

Yeremina L. Y.,
MSPU, Moscow

The research of questions of social-and-psychological work, technologies of support of children in the emergency situations or support of children getting into difficult, disintegrated circumstances, becomes more topical in the modern conditions of a society. In this work the traumatic situations are considered, in which children can be get, the features of social-and-psychological work with children enduring a trauma is disclosed too.

Key words: adaptation, stress, children, traumatic events, crisis, technologies of social-and-psychological work.

Девяностые годы XX столетия справедливо называют «десятилетием стресса». Однако можно утверждать, что этот период десятилетием не ограничивается. Начало XXI в. ознаменовывается участвовавшими случаями различных кризисных ситуаций: военные локальные конфликты, террористические акты, техногенные и природные катастрофы, бедствия и чрезвычайные ситуации. Подобная экстремальная обстановка оказывает влияние на большую часть населения всего земного шара. Несомненно, характер, динамика и интенсивность переживаний будут различными у разных категорий населения и будут зависеть от социальных и ситуационных характеристик, от индивидуально-типологических особенностей личности, ее опыта, готовности действовать в неблагоприятных условиях и других факторов.

Всемирная организация здравоохранения определяет экстремальные ситуации, стихийные бедствия (катастрофы) как ситуации, характеризующиеся непредусмотренными серьезными и непосредственными угрозами общественному здоровью. На людей, находящихся в экстремальной обстановке, наряду

с различными поражающими факторами, действуют и психотравмирующие обстоятельства, представляющие собой комплекс сверхсильных раздражителей, вызывающих нарушение психической деятельности в виде так называемых реактивных состояний [1]. Следует подчеркнуть, что психогенное воздействие экстремальности складывается не только из прямой угрозы для жизни человека, но и из опосредованной, связанной с ожиданием ее реализации.

В перечень травматических ситуаций входят также ситуации, когда человек находится или находился под воздействием вредоносных для организма факторов (радиация, отравляющие вещества и др.). Отличительной особенностью такого рода травматических ситуаций является то, что человек не воспринимает угрозу такого воздействия непосредственно, с помощью органов чувств. Однако пребывание в зоне аварии может нанести непоправимый ущерб здоровью и жизни, а значит, впоследствии привести к возникновению посттравматического стресса.

Критическая ситуация в самом общем плане должна быть определена как ситуация

невозможности, т. е. такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних *необходимостей* своей жизни: мотивов, стремлений, ценностей [2]. Существуют четыре ключевых понятия, которыми в современной психологии описываются критические жизненные ситуации. Это понятия стресса, фрустрации, конфликта и кризиса. Именно данные состояния характеризуют весь жизненный сценарий личности, пребывавшей в очаге чрезвычайности.

Если попытка преодоления данной ситуации терпит неудачу, то последовательно развиваются четыре фазы кризиса:

1) первичный рост напряжения, стимулирующий привычные способы решения проблем;

2) дальнейший рост напряжения в условиях, когда эти способы оказываются безрезультатными;

3) еще большее увеличение напряжения, требующее мобилизации внешних и внутренних источников;

4) если все оказывается тщетным, наступает четвертая стадия, характеризующаяся повышением тревоги и депрессии, чувствами беспомощности и безнадежности, дезорганизацией личности. Кризис может окончиться на любой стадии, если опасность исчезнет или обнаружится решение.

Большое значение имеет характер и интенсивность стрессовых ситуаций. Стрессовые факторы могут быть острыми, внезапно возникающими, опасными для жизни (природные и техногенные катастрофы, войны) и хроническими, постоянными, растянутыми во времени (социально-экономические трудности, конфликтная ситуация в семье или на работе, экзистенциальная пустота). Стрессы подразделяют также на единичные, множественные и периодические.

Выделяют также ятрогенные (острое или хроническое заболевание, хирургическое или нехирургическое вмешательство, диагностические процедуры, госпитализация, болезнь членов семьи, новые диагнозы, рецидивы) и неятрогенные (межличностные кризисы, супружеские ссоры, разводы, трудности в работе, денежные затруднения, трудность в учебе, столкновение с законом). Кроме того, каждому этапу человеческой жизни присущи специфические стрессогенные ситуации (начало учебы в школе, специализированном учебном заведе-

нии, служба в армии, вступление в брак, выход на пенсию и т.п.).

В связи с этим необходимо не только организовывать систему помощи с последствиями, возникающими у людей, ставших свидетелями чрезвычайных ситуаций, но и разрабатывать профилактическую систему работы для предотвращения возможных негативных изменений личности в экстремальных обстоятельствах.

Особенности протекания кризисных состояний у людей очень индивидуальны. Однако можно делать попытки классификации подобных состояний в зависимости от возрастных характеристик. Было принято считать, что «легче» всех, с наименьшими эмоциональными затратами, экстремальные ситуации переносят дети, так как они имеют большее количество компенсаторных механизмов. У детей в меньшей степени проявляются стереотипные элементы поведения, которые повышают его гибкость. Помимо этого, дети обладают колоссальной эмоциональной привязанностью к значимым взрослым, которая способствует их быстрейшему выходу из переживаний стрессогенной ситуации. Однако последние исследования [3] показывают, что детские переживания кризисных ситуаций такие же насыщенные и тяжелые, как у взрослых. Только проявляются они не так очевидно, отсюда и создается мнение об их меньшей интенсивности.

Дети являются самой незащищенной частью населения, они полностью зависят от взрослых и так же, как и взрослые, часто оказываются в зоне чрезвычайных ситуаций, военных действий, техногенных и природных катастроф, становятся заложниками, жертвами сексуального, физического и эмоционального насилия. К травматическим ситуациям для детей можно отнести также и длительную или частую госпитализацию. Кратко охарактеризовав наиболее часто встречающиеся в жизни детей стрессогенные ситуации можно отметить следующие специфические аспекты.

События, связанные с военными действиями. Основными травмирующими факторами в этом случае становятся непосредственная угроза жизни и здоровью ребенка или его близких, смерть близких, физические травмы ребенка. Для детей дошкольного возраста наиболее типичными последствиями являются регрессивное поведение (энурез, страх разлуки с родителями, страх перед незнакомыми

людьми, утрата имеющихся навыков), раздражительность. У детей школьного возраста появляются проблемы в учебе и общении. Им свойственны поведенческие нарушения от агрессии до депрессии. Четко прослеживается «вина выжившего». Отмечаются различные соматические жалобы, не имеющие никакой органической природы. При длительной разлуке с родителями во время войны у детей отмечены такие нарушения, как депрессия, неспособность испытывать удовольствие, нарушение эмоционального фона (дети не улыбаются) и социальных контактов [3].

Стихийные бедствия и катастрофы.

Травмирующие факторы подобны факторам военной обстановки. Сразу после травмы у детей обычно появляются следующие симптомы: нарушения сна, ночные кошмары, навязчивые мысли о травматической ситуации, уверенность в том, что травматическая ситуация может повториться, повышенная тревожность, сильная реакция на любой стимул или ситуацию, символизирующую травму, психофизиологические нарушения. У младших детей часты регрессивные реакции (энурез, сосание пальца и проявление зависимости от родителей). Эти симптомы возникают сразу после травмы и по продолжении времени.

Дети могут не говорить о своих переживаниях, связанных со стихийными бедствиями, так как ребенок не осознает зависимости своего состояния от пережитого опыта. Поэтому необходимо обращать внимание на невербальные признаки нарушений, такие, как:

- нарушения сна, продолжающиеся несколько дней после травмы, при этом тематика сна может быть отстраненной от происшествия;
- страх разлуки с родителями, «цепляющееся поведение»;
- страхи при появлении стимула, связанного с психотравмой;
- соматические жалобы, неуверенность в своем здоровье;
- повышенная тревожность в школе и дома, связанная со страхами или фрустрирующими событиями.

Катастрофы и стихийные бедствия оказывают травмирующее воздействие не только на детей, непосредственно в них участвующих; дети, родившиеся у матерей, переживших подобные события, отличаются задержкой

эмоционального и моторного развития, меньшим весом при рождении и нарушениями сердечной деятельности.

Террористические акты. По наблюдениям исследователей, на психическое состояние людей наиболее тяжелое воздействие оказывают катастрофы, вызванные умышленными действиями. Техногенные катастрофы, происходящие по неосторожности или случайному стечению обстоятельств, переживаются менее тяжело, но все же тяжелее, чем природные катаклизмы. Но можно отметить, что общее реагирование на теракты будет подобным другим катастрофам.

Тяжелое соматическое заболевание.

Это событие погружает ребенка в новую психологическую реальность, которая является сложной для ребенка и его близких. Стресс является закономерной реакцией на тяжелое заболевание. Однако степень его проявления зависит от многих факторов: тяжести заболевания, возраста и пола ребенка, семейной обстановки. Основными реакциями являются регрессивное поведение, социальная изоляция. Дополнительным фактором травматизации может быть длительная госпитализация ребенка.

Смерть близкого человека. Когда ребенок сталкивается со смертью другого, он понимает, что сам смертен. Впервые страх смерти появляется у ребенка в возрасте 3-х лет. Затем формируются три базовые иллюзии: 1) иллюзия собственного бессмертия («все смертны, но не я»); разрушение этой иллюзии изменяет взгляд на мир от безопасного и уютного до неожиданного и опасного; 2) иллюзия справедливости («все получают по заслугам, если я буду хорошим, со мной ничего не случится»); разрушение этой иллюзии ведет к пониманию несправедливости мира или к формированию новой иллюзии (религии); 3) иллюзия простоты устройства мира, все делится на черное и белое [4].

Отдельно стоит говорить о свидетельстве ребенка по причинению вреда близким. Это наиболее травматичные ситуации. Помимо факторов непосредственной угрозы ребенку, важным травмирующим обстоятельством становится ощущение собственной беспомощности.

Психологические последствия насилия. Нарушения, возникающие после насилия, затрагивают все уровни человеческого

функционирования. Они приводят к стойким личностным деформациям. Насилие может вызвать нарушения в познавательной сфере, расстройства сна, аппетита, злоупотребление наркотиками, алкоголем, непроизвольное воспроизведение травматических действий в поведении, попытки самонаказания. Помимо непосредственного влияния, насилие, пережитое в детстве, может приводить к долговременным последствиям, влияющим на всю жизнь. Формируются специфические семейные отношения, особые жизненные сценарии. Часто родители, применяющие насильственные действия к своим детям, в детстве также испытывали акты насилия.

Существует несколько параметров, по которым классифицируется насилие. Насилие может быть явным или скрытым (косвенным) в зависимости от стратегии обидчика. По времени — происходящим в настоящем и в прошлом. По длительности — единичным, множественным и длящимся долгие годы. По месту происшествя — дома, в школе, на улице.

По характеру насилие бывает: физическое — любое неслучайное нанесение повреждения ребенку в возрасте до 18 лет; сексуальное — использование ребенка другим лицом для получения сексуального удовлетворения; пренебрежение — хроническая неспособность родителя обеспечить основные потребности ребенка до 18 лет; психологическое (эмоциональное и моральное) — хронические паттерны поведения, такие, как унижение, оскорбление, издевательства.

Основными последствиями физического насилия являются отсутствие контроля над своей импульсивностью, снижение способности к самовыражению, отсутствие доверия к людям, замкнутость, недоверчивость, сужение круга общения, депрессии, резкое неадекватное снижение самооценки. Среди отдаленных последствий могут проявляться садистские наклонности, острые состояния страха.

Ребенок, испытывая насилие, не всегда понимает, что совершается насилие. Поэтому очень часто не рассказывает другим взрослым о происходящем, воспринимая ситуацию как данность. Однако его рассказы опосредованно могут раскрыть ситуацию специалисту. Это могут быть рассказы о другом таком же мальчике, с которым что-то происходит, воспроизведение в играх насильственных действий.

Подростки без видимых причин могут уходить из дома, рассказывать намеками друзьям, учителям о происходящем. Маленькие дети могут начать рассказывать о насилии в комфортной обстановке, лежа в кровати, готовясь ко сну. Сначала дети рассказывают лишь о части происходящего, чтобы посмотреть реакцию родителей. Зачастую дети обвиняют себя в случившемся. Чтобы потерять привлекательность для насильника, особенно девочки, начинают полнеть или худеть.

Основными симптомами реакции на психотравму насилия могут быть:

- для детей до 3 лет — страхи, спутанность чувств, нарушения сна, потеря аппетита, агрессия, страх перед чужими людьми, сексуальные игры;
- для дошкольников — тревога, боязливость, спутанность чувств, чувство вины, стыда, отвращения, беспомощности, испорченности, регрессивное поведение, отстраненность, агрессия;
- для детей младшего школьного возраста — амбивалентные чувства по отношению к взрослым, сложности в определении семейных ролей, страх, чувство стыда, отвращения, беспомощности, испорченности, недоверия к миру, отстраненность от людей, агрессивное поведение, ощущение «грязного тела», молчаливость либо неожиданная разговорчивость;
- для детей 9–13 лет — к прежним симптомам добавляется депрессивное настроение, чувство потери ощущений, изоляция, манипулирование другими детьми, крайне противоречивое поведение;
- для подростков 13–18 лет — отвращение, стыд, вина, недоверие, несформированность социальных ролей, чувство собственной ненужности, попытки суицида, уходы из дома, избегание эмоциональной интимности, непоследовательность в поведении.

Среди прочих травмирующих ситуаций необходимо выделить положение детей беженцев и переселенцев. Положение детей беженцев — глобальная проблема современности, характерная для многих стран и народов. Согласно американским источникам, в мире насчитывается более 16 млн беженцев, а вместе с перемещенными лицами, эмигрантами это число доходит до 40 млн человек. С психологической точки зрения, дети беженцев и вынужденных переселенцев переживают

травму привязанности или оторванности, травму идентичности.

Среди специалистов принято различать категории беженцев и перемещенных лиц. С одной стороны, и те и другие вынуждены в силу каких-либо серьезных обстоятельств, бедствий, опасностей оставлять свое постоянное местожительство в определенном регионе или даже покидать страну. Но, когда речь идет о беженцах, это связывается прежде всего с притеснением, насилием над личностью, нарушением ее прав и т.п. В периоды усиления социальной напряженности, особенно в периоды локальных войн, часто возникающих в различных регионах мира, беженцам приходится переносить очень тяжелые испытания, включая геноцид, массовое истребление людей, разрушение привычного уклада жизни, распад общины, размывание семейных связей и т.п.

В данной статье не ставится задача дать глобальную характеристику и оценку феномена детей беженцев. Есть необходимость привлечь внимание к тому, как отражаются на состоянии детей всевозможные физические и психические испытания, вызванные их изменившимся положением, какое влияние оказывают эти переживания на психику и дальнейшее развитие ребенка. При этом следует, конечно, учитывать наличие жизнеутверждающих факторов в организме ребенка, заложенных самой природой. На основе этого утверждения подчеркнем, что ребенка нельзя рассматривать и независимо от окружающей его микросреды. Он часть семьи и одновременно часть более широкой социальной общности.

В этом контексте используется так называемая «стрессовая модель», которая предполагает, что определенный стресс требует от ребенка развитой способности преодолевать его. Чем сильнее стресс, тем больше жизненных ресурсов требуется ребенку, чтобы успешно преодолеть его. В научной литературе анализируется много переменных величин, которые интегрируются в этой модели. К ним относятся генетические и другие биологические источники силы, а также степень уязвимости ребенка, индивидуальные его характеристики, особенно темперамент и умение выходить из трудного положения. В этих ситуациях крайне важна и социальная защита, поддержка со стороны социальных служб, которая поможет легче справиться с негативными последствиями стресса.

Случаются ситуации, когда ребенок может быть подвергнут риску, связанному с прямой угрозой для его жизни, или так называемому «социокультурному риску», при котором он лишен жизненно необходимых социальных и психологических условий для нормального дальнейшего развития. Усиление того или другого риска может вызвать психические заболевания, нарушение поведения, что нередко проявляется в пристрастии к алкоголю, наркотикам. Такие обстоятельства могут сделать ребенка преступником или толкнуть его на самоубийство. Однако риск это не фатальность, и ребенок может и должен справиться с трудностями. Но в этом ему следует помочь.

Тяжелые испытания, которые ребенку приходится переносить и которые подвергают его определенному риску, включают в себя такие понятия, как «травма», «утрата» и «жестокое лишение». Такие, например, ситуации, когда человек оказывался свидетелем нанесения другому лицу телесных повреждений, или видел растерзанное тело, или был на грани смерти в результате совершенного над ним насилия, могут служить примерами травматических стрессов. Такие травматические стрессовые ситуации могут негативно повлиять на состояние здоровья взрослых и особенно детей. Они нередко вызывают серьезные последствия на долгие годы. Как раз дети беженцев часто получают психические травмы, будучи свидетелями убийства своих родителей. К сожалению, имеется недостаточно научных трудов, в которых изложены результаты исследований психического детского травматизма.

Нельзя не отметить, что в проведенных исследованиях подчеркивается важная роль семьи, родителей, которые в чрезвычайных ситуациях оказываются в роли буфера, смягчающего силу психического стресса детей. Жизненная практика показывает, что дети, которые находятся в стрессовых ситуациях вместе с родителями, переносят тяжелые испытания намного легче, чем те дети, которых отрывают от родителей и увозят в безопасное место, как это обычно бывает в зонах военных конфликтов.

Травматические события оставляют в психике ребенка глубокий след, который долго сохраняется в его памяти. Особенно, вновь подчёркиваем, дети, бывшие свидетелями убийства, изнасилования или самоубийства

родителей, испытывают ночные кошмары, их преследуют страх, навязчивые картины увиденного, у них формируется стойкий невротический синдром. Исследователи отмечают, что психологическая реакция таких детей сильно отличается от реакции детей, родители которых умерли естественной смертью.

Реакции на травматические события, формы поведения, в которых дети проявляют себя обычно во время стрессовых состояний, зависят от возраста, стадии развития детей, а также от умения этих детей привлечь различные средства (личностные и социальные ресурсы) для своего спасения.

Например, дети дошкольного возраста, особенно привязанные к родителям, в травматических ситуациях проявляют в своей поведенческой манере еще более страстную привязанность к ним. Дети младшего школьного возраста, по свидетельству специалистов, резко меняются, пережив стрессовые ситуации. Они становятся раздражительными, грубыми, у них появляются жалобы на плохое самочувствие. Обычно после пережитого у них резко падает успеваемость в школе.

Реакция подростков в подобных случаях напоминает поведение взрослых. Они теряют чувство самообладания, ведут себя неосознанно, не отдавая отчета в своих действиях. После перенесенных стрессов некоторые подростки пессимистически смотрят на свое будущее. Их угнетает страх быть изгнанными из общества.

Все дети, пережившие психологический шок, страдают от его последствий. Кроме многих физических и психических расстройств, у них наблюдается также нарушение процесса познания и поведения в обществе. Острота нарушений и их проявлений связана, как правило, со степенью жестокости насилия, наличием или отсутствием телесных повреждений у самого ребенка, а также утратой или сохранением семейной поддержки.

Категория «утрата» является определяющей характерной чертой статуса беженца. Дети лишаются своих домов, привычных вещей, своих друзей, а часто родителей и близких родственников. Для большинства детей потеря родителей — это полная катастрофа, вызывающая тяжелые психические расстройства, которые могут неоднократно проявляться на протяжении их дальнейшей жизни. Для таких детей характерны неврозы, депрессии,

ухудшение умственных способностей, ослабление активности. Не исключается для них и опасность оказаться в числе преступников. Исследователи отмечают, что наиболее уязвимым в этом отношении является дошкольный и подростковый возраст.

К сожалению, дети беженцев испытывают также суровые лишения из-за недостатка пищи, воды, отсутствия медицинского обслуживания, надлежащего жилья. Все это ведет к физическому истощению организма. Развитие ребенка в результате замедляется, истощается и его эмоциональный потенциал.

Вместе с тем есть немало документальных доказательств того, как наличие семьи, отмечаем еще раз, помогает ребенку выстоять даже в самых мучительных ситуациях психологического шока. Специалисты рассматривают способность ребенка преодолевать невзгоды в качестве поведения, защищающего его от внутренних и внешних стрессов. В зависимости от того, как ребенок беженцев воспримет и осмыслит стрессовую ситуацию, будет зависеть его способность проигнорировать угрозу или обойти источник стресса и не думать о возможных последствиях. Ученые доказывают наличие защитных факторов у ребенка, которые помогают ему выжить в критических ситуациях. К ним они относят качества характера ребенка и окружающую среду, которая оказывает ему необходимую поддержку.

Неоценимую роль при этом снова играет семья. Чем выше ее социально-политический статус и чем стабильнее, сплоченнее семья, тем легче детям преодолевать невзгоды. Семья способна оказать ребенку поддержку, вселить в него чувство защищенности и уверенности. Она служит как бы амортизатором против всех внешних опасностей, угрожающих ребенку. Поэтому распад семьи по тем или иным причинам серьезно затормаживает развитие ребенка, как и длительная разлука с ней. Часто бывает и так, что семья, родители детей-беженцев не могут оказывать им должной поддержки, так как сами переживают сильные стрессы, боль и горе, что мешает им выполнять соответствующим образом свои родительские обязанности. Даже малейшее стрессовое состояние у родителей вредно действует на детей, провоцируя у них болезненные симптомы. Ребенок также страдает, когда оказывается разлученным с родителями. В таких ситуациях ребенку

нередко приходится брать на себя обязанности взрослого в очень раннем возрасте.

Если же в семье родители применяют насилие по отношению к детям, то защитный потенциал этой семьи сильно ослабевает. В подобных случаях ребенок нередко компенсирует дефицит родительского внимания и заботы путем установления различного рода социальных связей в окружающей среде, в том числе со школой и церковью. Жизненная практика показывает, что чем сильнее эти связи, тем более благоприятное влияние оказывается на ребенка макросредой.

Вместе с тем положение детей беженцев в школе очень часто наносит ущерб их самоутверждению. Незнание языка и культуры страны нового поселения приводит к тому, что они чувствуют себя неловко, отстают от других учащихся в изучении школьных предметов. Стремление сохранить собственную идентичность, приверженность прежним ценностям лишь обостряет их пребывание в школе. Многообразные сложности, нерешенность проблем детей беженцев в школе могут подорвать возможности ребенка получать позитивные ощущения за пределами семьи, т. е. в общине. Хотя община многими рассматривается как географическое понятие, подлинное ее значение определяется тем, что она знаменует собой олицетворение коллективных интересов, ценностей и норм, которыми руководствуются люди во время совместной деятельности и на основе которых строятся различного рода взаимоотношения.

В этом смысле община оказывает сильное влияние на процесс самосознания личности, на её развитие и определяет все взаимоотношения с другими людьми. Поэтому распад инфраструктуры общины, ее экономический развал и культурная разобщенность ведут к нарушению взаимопонимания, враждебности и росту преступности в данном регионе.

В исследовательской литературе нередко упоминается о том, что когда отдельные личности и целые семьи теряли связь со своей местностью, они лишались одновременно поддержки отдельных людей и социальных институтов. В результате у них появлялось ощущение страха, чувство незащищенности, злобы, тревоги и депрессии. Дети беженцев, наряду с родителями, всегда остро переживают дезинтеграцию с прежней, родной для них общиной. А процесс формирования новой

общины в «стране бегства» и адаптация к ней дается им очень трудно, как и приобщение к новой культуре.

Как известно, культуру составляют соответствующие институты, образ жизни и определенный тип мышления, что характеризует социальную жизнь в стране в целом. Культура является посредником в рамках коллективных интересов людей, представляющих общину. Она выступает цементирующим средством, которое интегрирует общину, придавая ей смысл и необходимую сплоченность. Существующие модели и структуры социализации способствуют передаче культуры от поколения к поколению. Попадая в другую страну, детям необходимо адаптироваться к новой культуре, овладеть новыми ценностями, которые часто противоречат их традиционным ценностям и нормам, что приводит к напряженным отношениям в семье, неизбежным конфликтам.

Известно, что большую роль в процессе социализации играет школа. Она постепенно формирует в ребенке нравственные нормы и определенные стандарты поведения. В условиях положения беженцев процесс социализации ребенка существенно изменяется, он уже связан с приобщением к новой культуре, отличной от привычного уклада жизни в семье.

Другой мощной силой в социализации ребенка, особенно в процессе формирования его моральных качеств и норм поведения является религия. Если в стране нового поселения исповедуется в целом другая религия, то узы старой веры постепенно ослабевают, так как ребенок приспосабливается к новой социальной среде. Это обстоятельство серьезно сказывается на его развитии.

Исходя из приведенной краткой характеристики основных экстремальных ситуаций, в которых могут оказаться дети, необходимо отметить, что профилактическую работу надо выстраивать в связи с системой оказания помощи, принятой для работы с разными категориями людей в зоне чрезвычайных обстоятельств.

Первая категория — непосредственно пострадавшие дети. Работа с этой категорией детей особенно важна, так как они являются участниками, находящимися в эпицентре события, испытывают на себе основное негативное влияние экстремальной обстановки и всех ее аспектов (стрессоров периодического,

постоянного воздействия и соматопсихических вредностей).

Вторая категория — родители или лица, их замещающие, родственники пострадавших детей. В зависимости от ситуации, родители не всегда могут оказаться рядом с пострадавшими детьми. Чаще им приходится пребывать в состоянии полного или частичного информационного вакуума. Их охватывает паника, в которой они допускают очень много ошибочных спонтанных действий, являющихся опасными для жизни как детей, так и самих родителей.

Третья категория — вторично пострадавшие дети, являющиеся сторонними наблюдателями экстремальности. Это самая неоднородная и сложная группа детей. Каждый из этой группы по-своему воспринимает случившееся. Причем необходимо заметить, что вторично пострадавшими являются и дети, которые могли слышать или видеть информацию об экстремальной ситуации в СМИ, и она косвенно касалась их. Нередкими были случаи в школах г. Москвы, когда в период и после событий с Норд-Остом в театральном центре на Дубровке, школьники, относившие себя к русской национальности, «объявляли войну» своим же одноклассникам, с которыми они были дружны и которые имели высокий социальный статус. Единственным их недостатком стала их «нерусская» национальность. Или ситуации массовой паники в школах, когда все: и дети, и педагоги — подхватывали состояние необъяснимой тревожности, потерянности, безысходности. Эффект воздействия механизма психического заражения. Мы можем предположить, что подобные случаи относятся к проявлению стресса вторично пострадавших детей. В этом случае профилактическая работа данных состояний становится особенно актуальной и востребованной. Существует практика внедрения в школах программ по повышению толерантности и терпимости к другим по разным признакам. Одной из составных частей подобных программ становится цикл уроков истории, граждановедения, обществознания, литературы, где учащиеся разных национальностей знакомят своих одноклассников со своей культурой. Эти занятия также проводятся в форме исторических этнографических игр, направленных на понимание других культур.

У детей, ставших свидетелями чрезвычайной ситуации, часто формируется статус

больного и жертвы, что усложняет процесс профилактики более серьезных нарушений.

При снятии острых реакций в ходе профилактической работы можно использовать:

- совместные игры;
- эмпатийное безоценочное слушание;
- тактильный контакт;
- самопомощь себе и таким, как я, в таком случае есть чем заняться и не прибывать в состоянии ожидания (это касается и родственников пострадавших).

Далее для прояснения подробностей ситуации каждого ребенка можно применять следующую схему обследования.

1. Физическое самочувствие — сон, еда, мышечное напряжение, стул, рвота.
2. Когнитивный компонент — внимание (рассеянность, сложность с сосредоточением, ослабление памяти, особенно процесса запоминания).
3. Эмоциональный компонент — тревога, страхи.
4. Поведенческий компонент — общение, адекватность поведения.

На первом этапе определяются особенности физического самочувствия, так как сразу после выхода из экстремальности именно медицинская помощь является доминирующей. Впоследствии производится психологическое обследование по трем аспектам — когнитивному, эмоциональному и поведенческому. Эмоциональная сфера в данном случае является одним из основных показателей психологического состояния ребенка. По проявлению первых эмоций можно судить о глубине, интенсивности переживаний. И в первую очередь это эмоции страха, гнева и обиды. С данными эмоциями самостоятельно справиться достаточно сложно, особенно ребенку, так как он не способен к глубокой рефлексии своего актуального состояния. Это затрудняет возможность внутренней проработки охвативших эмоциональных состояний. Однако эти эмоции по своему характеру являются разрушающими, следовательно, оставить свободными их проявления опасно для здоровья ребенка.

При работе с данными эмоциями следует иметь в виду ряд особенностей их проявления. С одной стороны, пострадавшие дети очень сильно замыкаются на своих переживаниях и субъективно не желают ни с кем общаться. С другой стороны, есть катастрофическая объективная необходимость в общении с другими,

со значимыми людьми, с такими же, как и он. Особенно это будет проявляться в детских играх, сюжеты которых будут стереотипными, повторяющимися из раза в раз сюжет травматического события. И в том случае, если эмоции остаются неотработанными, они закрепляются как единственно верные для контактирования с другими. Поэтому именно эти эмоции становятся ведущими в контактах дезадаптированной личности.

ГНЕВ — как физиологически выглядит гнев, как узнать, что ребенок гневается? Ему хочется подраться. Тело так и кричит об этом. Учащается пульс и дыхание, мускулы сжимаются, чувствуется резкий прилив тепла. Выражается гнев в виде вербальной или физической агрессии. Организму необходимо в такие моменты что-то делать. И не самый лучший способ загонять эти эмоции внутрь, надо найти мирный способ реализации этих эмоций.

СТРАХ — рот пересыхает, ладони становятся влажными, человек ощущает холод или сильный жар. Постоянное преодоление страха, углубление его оказывает плохую услугу. Страх — это негативная установка организма на бегство от ситуации. Она всегда требует большей мобилизации сил, которая в свою очередь может усилить чувство страха. Разорвать этот круг поможет двигательная активность. В этом случае происходит разрядка организма. Поэтому в состоянии беспокойства можно наблюдать нелепые хаотические движения. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что во сне страхи переживаются сильнее, так как нет возможности двигательной разрядки. Таким образом, для снятия напряжения данной эмоции можно намеренно использовать двигательную активность — от подвижной игры до занятия спортом.

ОБИДА — одно из самых трудных в выражении чувств. Ребенок боится обидеть других и быть обиженным сам. Обида заставляет организм ребенка обращаться к примитивным механизмам защиты, чаще всего замыкаться в себе. А это одно из препятствий работы с пострадавшими детьми, так как отсутствует возможность выговориться, вербализовать свои переживания. А выговорить и выплакать обиду — один из самых приемлемых способов; конечно, надо учитывать гендерный аспект. Мальчиков с детства учат, что настоящий мужчина плакать не должен, а что он должен делать, когда ему больно и обидно, не говорят.

Симптоматика реагирования детей разного возраста на психотравмирующую ситуацию. Подобные реакции встречаются у всех детей, только проявляются они с разной силой и динамикой. Если наблюдается до трех признаков воздействия стресса, это нормальная реакция и сопротивление организма. Все, что превосходит данные показатели, является сигналом для начала профессиональной работы с ребенком. У детей часты игры с навязчивым сюжетом, которые не приносят облегчения, катарсиса. Нередко дети не представляют будущее, свою семью, детей.

Дети до 8–9 лет: нарушения сна (частые просыпания, кошмарные сны, часто встает в туалет, необъяснимые боли в животе); регрессивное поведение — энурез, страх разлуки с родителями, ведущие страхи — темноты и засыпания, страх перед незнакомыми людьми; ярко выраженная агрессия, страх и непонимание смерти; ослабление познавательных функций, восприятия информации, приписывание трагическим ситуациям магического характера. Поведенческие реакции — пассивность, беспомощность, утрата прежних навыков, привязанность к родителям (цепляние за взрослого). Нарушение общения, трудности в адаптации.

Дети от 10 до 12 лет: нарушения сна, головные боли, боли в животе, безосновательная тошнота, рвота, частое мочеиспускание, расстройства стула; страх собственных переживаний типа: «Я не справлюсь». Переживания из-за родителей, страх огорчить их, страх собственных реакций — со мной что-то не так. Нарушения внимания и памяти. Постоянные пересказы и проигрывания трагических событий (навязчивые сюжеты). Тотальная забота о безопасности окружающих. Нестабильность в поведении от пассивности к агрессии. Частое безрассудство, отсутствие чувства риска.

Дети от 13 до 18 лет: нарушения сна, нервные тики, тремор конечностей, мощное чувство вины, страх быть не таким, как все, страх одиночества и в то же время сложности социального контактирования. Постоянный вопрос: почему это случилось именно со мной? Часто уход в алкоголизацию, наркотики и ранние половые связи, саморазрушающее поведение. Резкие изменения в межличностных отношениях. Стремление побыстрее уйти во взрослую жизнь, ранние браки, уходы из дома.

Исходя из анализа детско-родительских отношений, в которых ребенок является пострадавшим или вторично пострадавшим, изначально родители малышей обращают внимание на здоровье и физическое состояние ребенка, а взрослых детей — на деформацию эмоциональной сферы. Именно эти аспекты в оценке самочувствия, становятся самыми показательными.

На вышеизложенные факторы следует опираться при построении системы профилактической работы с детьми, пострадавшими или вторично пострадавшими в чрезвычайной ситуации. Прогноз возможных последствий, систематическая и комплексная работа всех специалистов: психологов, медиков, социальных работников, педагогов — должны строиться на основе методов, техник и методик, направленных на минимизацию представленных последствий. В том случае, если в профилактическую деятельность будут включены все прямые и опосредованные участники трагических событий, данные последствия будут минимальными.

Однако необходимо подчеркнуть, что все эти реакции являются нормальными на ненормальные обстоятельства, пока они не наносят вреда здоровью и ущерба личности. Реагируя подобным образом, организм делает отчаянные попытки справиться с предложенными обстоятельствами в меру своих психических и физических сил. Ребенок дает понять окружающим, что ему нужна помощь взрослых и специалистов. В настоящее время усилиями детских психологов, психотерапевтов, социальных работников проводится профилактическая работа в «пожарном» варианте, когда помощь уже необходима и не терпит отлагательств. И только специалисты оказываются в силах оградить массовое количество пострадавших от серьезных психических и психологических проблем. А в наше беспокойное время востребованной становится классическая профилактическая работа, имеющая своей целью не реабилитацию большинства пострадавших, а именно их подготовку к жизнедеятельности в специфических условиях современного времени. Прежде всего она направлена на повышение стрессоустойчивости, на оптимизацию коммуникативных навыков, на рост личностных характеристик и качеств, на обучение навыкам эмоциональной саморегуляции, на профилактику дезадаптивного поведения, раз-

личных видов психической зависимости и т.д. В рамках каждого направления развития психологической мысли уже разработаны методы и техники, работающие в данном ключе. Это различные игровые модели работы, психодраматические модели, арт-терапевтические и методы синтез-арт-терапии, консультативные методы, в которых активно используются принципы экзистенциально-гуманистического направления.

Профилактика кризисных психологических состояний у пострадавших детей в зоне чрезвычайных ситуаций ложится на плечи многих специалистов. В настоящее время постепенно на первый план выходят специалисты школьных психологических или социально-психологических служб, так как именно они тесно связаны с жизнью детей в школе и имеют возможность отследить негативные изменения и вовремя предпринять меры. Помимо этого, школа является хорошей площадкой для внедрения профилактических программ и мероприятий, направленных на предотвращение и снятие негативных последствий в зоне различных чрезвычайных и экстремальных ситуаций.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что изучение и понимание проблем, с которыми имеют дело дети беженцев, необходимо для того, чтобы разработать эффективную программу помощи им. Ясно, что идеальным решением этих проблем были бы соответствующие меры, направленные на предотвращение войн, конфликтов, насилия, пыток, распада семьи, родственных отношений и общинных структур. В этом плане надо вести борьбу и выигрывать на политической арене. Следует также стараться, несмотря ни на что, осуществлять социально-психологическую работу с детьми беженцев, хотя бы ради частичного предотвращения насилия.

Основой большинства программ должны быть так называемые «вторичные предупредительные меры»: на уровне общины, семьи или отдельной личности. Необходимо помочь беженцам вновь создать свои общины на новой земле. Важно разработать пути и способы помощи семье, памятуя ее большую роль в период адаптации ребенка к новым условиям.

Следует также оказывать непосредственную помощь ребенку через систему служб здравоохранения, учитывая при этом соответс-

твующие культурные стандарты данной семьи и общины. Все социальные службы должны помогать ребенку с учетом требований, связанных с его физическим, нравственным и духовным развитием.

Наконец, необходима и комплексная программа подготовки психологов и социальных работников для работы с детьми, переживающими последствия травмы. Эта программа должна быть пригодна для деятельности

в разных условиях. Психологам и социальным работникам следует знать корни этого феномена, причины возникновения, проследить все процессы, связанные с травматизацией детей, периодом их адаптации вплоть до приведения к нормальной жизни. Накопленный опыт практической работы с детьми данной категории, опыт разнообразных форм решения этой сложнейшей социальной проблемы требует тщательного изучения и распространения.

Литература

1. Психогении в экстремальных ситуациях / Ю. А. Александровский, О. С. Лобастов, Л. И. Спивак, Б. П. Щукин. М., 1991. 115 с.
2. **Василюк Ф. Е.** Психология переживания. М.: МГУ, 1984. 200 с.
3. **Тарабрина Н. В.** Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
4. **Черепанова Е. М.** Психологический стресс. Помоги себе и ребенку. Книга для школьных психологов, родителей и учителей. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 1997. 96 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭКСТРЕМИСТСКИХ НАСТРОЕНИЙ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПРАКТИК В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ МАРГИНАЛОВ И СОЦИАЛЬНО-АДАПТИРОВАННЫХ СТУДЕНТОВ

Корнилова О. А.,
*Самарский институт — высшая школа
приватизации и предпринимательства,
Самара*

В статье представлены результаты комплексного социально-психологического исследования, направленного на изучение ценностей молодежных субкультур среди студентов-маргиналов и социально-адаптированных студентов с целью выявления экстремистских настроений и поведенческих практик у данных представителей студенческой молодежи, обусловленных их личностными особенностями.

Ключевые слова: экстремизм, молодежная субкультура, маргинальность, девиация, внутриличностный конфликт.

FEATURES OF EXTREMISM AND BEHAVIORAL PRACTICES AMONG YOUNG FRINGES AND SOCIALLY-ADAPTED STUDENTS

Kornilova O. A.,
*Samara Institute — a higher school
of Privatizations and Businesses,
Samara*

This article presents the results of comprehensive socio-psychological study focused on values of youth subcultures of fringe and socially-adapted students to identify students with extremist attitudes and behavioral practices that they have due to their intrapersonal conflict.

Key words: extremism, youth subculture, marginality, deviancy, intrapersonal conflict.

Шкала преступлений, совершаемых экстремистскими молодежными группами в России, продолжает неукоснительно ползти вверх. Ежегодно совершаются несколько сотен нападений и десятки убийств на почве этнической ненависти, резко возрос уровень радикального национализма в обществе.

Актуальность проблемы экстремизма в молодежной среде определяется не только его опасностью для общественного порядка, но и тем, что данное преступное явление имеет свойство перерастать в более серьезные преступления, такие, как терроризм, убийство, причинение тяжких телесных повреждений, массовые беспорядки.

Экстремистское движение как тип девиации представляет собой сложный социально-политический феномен, имеющий тенденцию к саморазвитию. Появление его обусловлено наличием целого ряда социально-экономических и социокультурных факторов, тесно взаимодействующих между собой. В то же время отсутствие одного или нескольких из

этих факторов значительно препятствует распространению экстремистских настроений и резко снижает воздействие экстремистской идеологии на этнонациональный менталитет и социокультурную деятельность. Проблема девиации в политической сфере, а также явлений социальной апатии и аномии в целом нова. Она, во всех ее аспектах и формах взаимосвязи, традиционно являлась наиболее острой и злободневной для России. Стремление молодежи найти нетрадиционные формы выхода из кризисной ситуации рассматривается как глобальный социокультурный процесс коллективного решения сложных проблем, являющихся социальными последствиями модернизации.

Основными источниками молодежного экстремизма в России являются прежде всего социально-политические факторы: кризис социально-политической и экономической системы, социокультурный дефицит и криминализация массовой культуры, распространение социальных проявлений «ухода из жизни»,

отсутствие альтернативных форм проведения досуга, кризис школьного и семейного воспитания. Все это позволяет утверждать, что основной круг проблем, с которыми приходится иметь дело молодежи в России, лежит в сфере конфликтных отношений, прежде всего в семье и в отношениях со сверстниками. Большую роль также играют личностные факторы, такие, как деформация системы ценностей, «нездоровая» среда общения, преобладание досуговых ориентаций над социально полезными, неадекватное восприятие педагогических воздействий, отсутствие жизненных планов.

Значимой, с точки зрения изучения тенденций развития молодежного экстремизма выступает, концепция «молодежной субкультуры».

По мнению С. И. Левиковой, для любой молодежной субкультуры характерна оппозиция к обществу, поскольку на данном этапе их развития молодые люди не могут получить от общества желаемого [5].

Н. Б. Бааль полагает, что «проявления экстремизма в субкультурной активности молодежи обусловлены интергенерационными и интрагенерационными конфликтами конкурирующих поколений, представляющих спектр политических ориентаций лево- и правоэкстремистского толка, выступающих с интенсивными требованиями социальных изменений» [1].

Необходимость определения глубинных причин, лежащих в основе молодежного экстремизма, требует применения целостного подхода к пониманию его сущности, реализация которого возможна на базе фундаментальных исследований, позволяющих анализировать не только процессы, происходящие в молодежной среде, но и выявить обуславливающие их факторы и понять психологию данного феномена.

Нами была выдвинута гипотеза, заключающаяся в том, что молодежный групповой экстремизм является следствием маргинальности молодежи и проявляется в экстремистских настроениях и поведенческих практиках. С целью подтверждения выдвинутой нами гипотезы была разработана программа комплексного социально-психологического исследования, направленного на изучение феномена молодежной маргинальности, отношения молодежи к экстремизму, выявление экстремистских настроений и поведенческих практик

молодежной среде, а также системы факторов, влияющих на усиление экстремизма. Реализация данной программы обеспечила проведение исследований социально-психологических особенностей феномена маргинальности, экстремистских настроений и поведенческих практик в молодежной среде для выявления группы «риска экстремизма», а также системы факторов (личностных характеристик, состояния маргинальности и др.), влияющих на усиление молодежного экстремизма.

Данное лонгитюдное исследование нами проводилось в 2008–2011 гг. и представляет собой констатирующий эксперимент, включающий в себя три этапа. Выборка исследования представлена студенческой молодежью вузов и ссузов в г. Самаре в количестве 680 человек в возрасте от 18 до 20 лет, из которых 245 девушек и 435 юношей, как из числа постоянно проживающих в г. Самаре, так и других регионов России, и выходцев из стран ближнего зарубежья [2; 3; 4].

Основной задачей первого этапа экспериментального исследования явилось выделение групп студентов с различным уровнем социально-психологической адаптации.

В рамках первого этапа было установлено, что на момент начала обучения нет статистических различий между основными показателями состояния маргинальности у студентов-самарцев и студентов — выходцев из других регионов России и стран ближнего зарубежья (далее — иногородние студенты). Следовательно, последние еще не осознают, что их собственная жизнь охвачена конфликтом ценностей, норм, моделей поведения и др. Однако уже во втором полугодии первого курса обучения результаты исследования показателей социально-психологической адаптации свидетельствуют, что средне- и высокоадаптированных студентов значительно больше среди самарцев, студентов с низким уровнем адаптации — среди иногородних студентов. Изучение особенностей состояния маргинальности иногородних студентов, переживающих актуальное состояние маргинальности, установило:

- у иногородних студентов интегральный показатель эмоциональной комфортности отражает тенденцию к большему переживанию дискомфорта;

- проявление эскапизма у иногородних студентов отмечается в 2,3 раза чаще, чем

у студентов из г. Самары. У самарских студентов преобладает более активная позиция в отношении решения проблем, иногородние студенты избегают решения проблем;

- позитивное отношение к окружающим у самарцев выражено сильнее, чем у приезжих студентов;

- ощущение одиночества в большей степени свойственно иногородним студентам;

- последние также подвержены высокой степени дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере.

Анализ результатов исследования ценностей, по которым обнаружено наибольшее расхождение между значимостью и доступностью, обнаружил наиболее выраженное расхождение у студентов по параметру «материально обеспеченная жизнь». Данная ценность для иногородних студентов является наиболее актуальной. Для данной категории студентов также характерна потребность в интересной работе и ощущение ее недостижимости, кроме того, им присуща неудовлетворенность, выраженная в недостатке друзей, отрыве от близких и родных. По ценности «активная деятельностная жизнь» у иногородних студентов наблюдается внутренний вакуум, что можно объяснить потерей прежних социальных позиций и отсутствием ориентиров проявления своей активности. В свободе нуждаются больше студенты-самарчане, страдающие от контроля и опеки родителей.

Установлены различия между самарскими студентами и иногородними студентами через полгода обучения, через полтора и через два с половиной года. У студентов, постоянно проживающих в г. Самаре, ниже, чем у иногородних студентов, показатели эмоционального дискомфорта, дезадаптации, эскапизма и одиночества.

Во внутриличностном конфликте установлены различия по следующим ценностям: активная деятельностная жизнь, интересная работа, наличие хороших друзей. Уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере у иногородних студентов выше, чем у студентов, проживающих постоянно в г. Самаре. Показатель ценности свободы у самарских студентов выше, чем у иногородних студентов.

Анализ полученных результатов позволил установить, что спустя полгода с начала обучения в вузах и ссузах у иногородних студен-

тов отмечается общая негативная тенденция в динамике показателей всех составляющих состояния маргинальности: снижение адаптивности, снижение показателей эскапизма, эмоционального комфорта, положительная динамика по показателям неприятия других в группе, ощущение чувства одиночества, рост показателя внутреннего конфликта, что можно объяснить отрывом от семьи, отсутствием постоянной эмоциональной поддержки близких и друзей, утратой чувства принадлежности к определенной социальной группе.

Во втором этапе исследования принимали участие те же 680 человек. Задачей второго этапа явилось выделение групп студентов, переживающих актуальное выраженное состояние маргинальности и описание содержательных составляющих этого состояния.

Обнаружены достоверно значимые различия в уровнях значений, составляющих состояния маргинальности через полгода обучения, через полтора и через два с половиной года: адаптивности, дезадаптивности, эмоциональной комфортности и дискомфорта, эскапизма, одиночества, уровня дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, что свидетельствует о социально-психологической адаптации и позитивных изменениях в основных характеристиках состояния маргинальности у иногородних студентов. Данным позитивным изменениям способствовало обучение в образовательном учреждении и социальная среда, позволившая студенту восполнить утрату чувства принадлежности к местному сообществу. Исследования позволили выявить 272 студента, имеющих трудности в социально-психологической адаптации, у которых состояние маргинальности остается стабильным. Установлено, что данным студентам присущи:

- преобладание экстернального локуса контроля над интернальным;

- преобладание низких и средних показателей самоуважения и самопринятия;

- выраженная конформность;

- чувство неполноценности, ощущение беспомощности и невозможности достичь поставленных целей;

- преобладание средних и низких показателей приверженности ценностям;

- преобладание средней степени пластичности и средних и высоких показателей ригидности;

- преобладание студентов с высокой степенью сензитивности;
- преобладание низких и средних показателей импульсивности;
- неспособность к целостному восприятию мира;
- отсутствие способности устанавливать глубокие и тесные связи с окружающими, необщительность;
- преобладание средних и низких показателей в стремлении к познанию;
- слабый и средний творческий потенциал;
- высокий уровень субъективного ощущения одиночества.

В третьем этапе исследования принимали участие 272 человека из общей выборки, выделенные в результате второго этапа. Это студенты, переживающие высокий уровень субъективного одиночества, имеющие трудности в социально-психологической адаптации, характеризующие актуальное состояние маргинальности, а также 300 студентов, социально-психологически адаптированных. Задачей данного этапа было выявление экстремистских настроений и поведенческих практик в молодежной среде маргиналов и студентов, социально-психологически адаптированных.

Данный этап позволил установить следующее:

1. Ценности молодежных субкультур, наиболее популярные среди студентов:

а) студентов-маргиналов: реперы — 24,2%; скинхеды — 19,5%; футбольные фанаты — 15,0%; рокеры — 9,4%; панки — 8,5%; металлисты — 7,8%; эмо — 5,4%; готы — 4,3%; других неформальных групп — 5,9%, для которых характерны экстремистские настроения;

б) студентов-немаргиналов: паркурщики — 19%; реперы — 15%; толкиенисты — 12%; стритрейсеры — 7,6%; скейтеры — 7%; гламур — 4,5%; зеленые — 4%.

То есть для студентов-маргиналов характерны ценности молодежных субкультур, склонных к проявлению экстремистских настроений, а студенты-немаргиналы разделяют ценности молодежных субкультур, связанных со спортом, здоровым образом жизни, личностным развитием и самоактуализацией.

2. Проведенное исследование показало, что студенты обеих групп хорошо информированы о пространстве современных моло-

дежных субкультур. Большая часть из них разделяет ценности различных молодежных субкультур, хотя практически для четверти опрошенных характерна проблематизация субкультурных групп и, как следствие, противопоставление себя субкультурному движению. Оценка пространства досуга современной молодежи, с точки зрения формирования в нем экстремистских настроений, позволяет сделать вывод о том, что каждый пятый опрошенный студент-маргинал разделяет ценности молодежных субкультур, культивирующих агрессию и насилие, в то время как среди социально адаптированных студентов данный показатель ниже и составляет лишь 8%.

3. Экстремистские настроения исследуемых групп студентов проявляются:

а) у студентов-маргиналов в неприязненном отношении к мигрантам с юга (народы Кавказа, народы Средней Азии) — 81,6%; одобрении деятельности различных националистических объединений — 17% (у 7,5% отмечен высокий уровень экстремистских настроений); 33,5 респондентов признались, что проявляют агрессию к людям другой национальности время от времени; 5,5% достаточно часто бывают агрессивными по отношению к представителям другой национальности, а 43,2% считают, что негативные качества человека связаны с его национальной принадлежностью;

б) у студентов-немаргиналов: в неприязненном отношении к мигрантам с юга (народы Кавказа, народы Средней Азии) — 55,6%; одобрении деятельности различных националистических объединений — 7% (высокий уровень экстремистских настроений не выявлен); 15,5% респондентов проявляют агрессию к людям другой национальности время от времени, 12% считают, что негативные качества человека связаны с его национальной принадлежностью.

4. Экстремистские настроения проявляются в гипертрофированном представлении о собственной роли в обществе:

а) так считают 63% опрошенных студентов-маргиналов; из них о собственном превосходстве над другими заявили 49,8%; о необходимости изменить мир — 25,0%;

б) студенты-немаргиналы: о своей особой «миссии» заявили — 52%; о своем превосходстве над другими — 25%, о необходимости изменить мир — 18%.

5. В качестве причин, затрудняющих взаимопонимание при общении с представителями других национальностей, назвали:

а) студенты-маргиналы — поведение, затрудняющее взаимопонимание, — 42,5%; языковые сложности — 28,9%; чувства неприязни к ним — 14 %;

б) студенты-немаргиналы — поведение, затрудняющее взаимопонимание, — 29%; языковые сложности — 22%; незнание культуры представителей данных национальностей — 25%.

6. В вопросах выбора жизненных стратегий экстремальные варианты выбора сделали:

а) 38,0% студентов-маргиналов. Экстремальность, граничащая с фанатизмом в личностном самоопределении исследуемой выборки, присуща 15% опрошенных;

б) 28,0% студентов-немаргиналов. Экстремальность, граничащая с фанатизмом в личностном самоопределении исследуемой выборки, присуща 12% опрошенных.

В результате проведенного комплексного исследования получены данные, подтверждающие динамику развития личностных характеристик иногородних студентов (выходцев из других регионов России и стран ближнего зарубежья) за годы обучения в образовательном учреждении, а также личностные характеристики студентов с устойчивыми характеристиками маргинальности, не позволяющими им успешно адаптироваться в социуме, способствующими формированию экстремистских настроений и поведенческих практик. Кроме того, выявлены существенные различия в ценностях молодежных субкультур, экстремистских настроениях, выборе жизненных стратегий у представителей маргинальной и немаргинальной студенческой молодежи.

Практические результаты проведенных исследований могут стать основой разработки комплекса мер по противодействию роста молодежных экстремистских настроений в образовательной среде.

Литература

1. **Бааль Н. Б.** Молодежные экстремистские организации в постсоветской России // История государства и права. 2007. № 11.
2. **Корнилова О. А.** Экстремистские настроения в молодежной среде и маргинальные группы как пространство формирования экстремизма // Вестник Самарского муниципального института управления. 2011. № 2(17).
3. **Корнилова О. А.** Исследование экстремистских настроений в молодежной среде маргиналов // Социально-гуманитарные технологии личностного развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. СПб.: Самара, 2011.
4. **Корнилова О. А.** Сравнительное исследование особенностей экстремистских настроений и поведенческих практик в молодежной среде // Известия Самарского научного центра РАН. 2011. Т. 13 (44). № 6.
5. **Левикова С. И.** О готах, готике и больном российском обществе // Общественные науки и современность. 2009. № 2. С. 16.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ПРОФКОНСУЛЬТИРОВАНИЮ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Свистунова Е. В.,
Ананьева Е. В.,
МГПУ, Москва

Статья содержит теоретическую информацию о комплексном подходе к профориентации и профконсультированию лиц с ограниченными возможностями здоровья, включает инвариантную систему проведения профориентации и рекомендации для специалистов, включенных в профориентационный процесс.

Ключевые слова: профориентация, профконсультирование, социализация, подростки с ограниченными возможностями здоровья.

INTEGRATED APPROACH TO THE VOCATIONAL GUIDANCE AND VOCATIONAL COUNSELING OF ADOLESCENTS WITH THE LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH

Svistunova E. V.,
Ananyeva E. V.,
MSPU, Moscow

The article contains the theoretical information about the integrated approach to the vocational guidance and vocational counseling of persons with the limited possibilities of the health, includes an invariant system of carrying out the vocational guidance and recommendations for the experts included into the vocational guidance process.

Key words: vocational guidance, vocational counseling, socialization, adolescents with the limited possibilities of the health.

Введение

Для обеспечения независимой и продуктивной жизни в социуме человека необходимо включить в целенаправленный процесс социализации, одним из важнейших институтов которой является система профессионального образования. Профессиональная ориентация подростка решает одну из важнейших задач социализации личности — задачу ее профессионального самоопределения.

В контексте рассмотрения проблемы самоопределения особое значение представляют вопросы, связанные с изучением проблемы профессиональной ориентации подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Профориентация предполагает широкий, выходящий за рамки педагогики и психологии комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии. Профессиональная ориентация молодежи — проблема новая: теория и практика профессиональной ориентации уже имеют почти столетнюю историю. Классические отечественные исследования в области

профориентации принадлежат Е. А. Климову, И. С. Кону, Е. С. Романовой, Н. С. Пряжникову, Н. Н. Чистякову, А. Е. Голомштоку и др. [4, 5, 6, 7]. Однако до сих пор отсутствуют работы, в которых бы системно решались взаимосвязанные психологические и педагогические аспекты проблемы комплексного подхода к профессиональному ориентированию лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В настоящее время от образовательного учреждения требуется создание условий для формирования у подростка индивидуального образовательного запроса, личностной потребности во взвешенном выборе направления продолжения образования, готовности к последующей самореализации в избранном образовательном профиле, а также для дальнейшей профессиональной самоидентификации в новых экономических и социокультурных условиях.

Важнейшим направлением социализации лиц с ОВЗ является подготовка подростков

к сознательному выбору профессии. Готовность к сознательному выбору профессии определяется информированностью подростков о наиболее распространенных видах труда, их значении для общества, знанием путей приобретения той или иной профессии и требований, которые предъявляются к личности, с точки зрения ее физических и психических возможностей, и, наконец, умением правильно оценить свои данные для овладения избранной специальностью.

Профориентация — это специально организованная помощь по оптимизации процессов профессионального самоопределения школьников. Поэтому можно сказать, что главной задачей профориентации является всестороннее развитие личности и активизация самих школьников в процессах определения себя, своего места в мире профессий. Для того чтобы профессиональное самоопределение учащихся с ОВЗ было успешным, важно развивать у них активное отношение к себе, своим возможностям в связи с осознанием важности и необходимости самоопределения и адекватного отношения к ситуации выбора профессии, основанного на осознании своих желаний и возможностей. Кроме этого, большую роль в успешной профессиональной ориентации играет фактор максимально адекватной оценки учащимися своих психофизиологических особенностей.

В процессе решения проблемы сознательного выбора профессии лицами с ОВЗ следует иметь в виду необходимость разработки комплексного подхода к профориентационной работе, одним из важнейших аспектов которого является подбор и модификация методического инструментария с учетом индивидуальных особенностей здоровья.

Существующие стандартные профориентационные методики (например, Дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова, тест Дж. Голланда по определению типа личности) мало информативны в отношении лиц с ОВЗ, поскольку не учитывают их реальные возможности, а также особенности восприятия предъявляемого материала.

Не менее важна для решения вопроса о профессиональном будущем каждого подростка диагностика способностей, личностных особенностей, интересов и склонностей, которые зависят как от условий воспита-

ния и обучения, так и от природных задатков. Подбор методического инструментария с учетом специфики лиц с ОВЗ позволяет дать более точную оценку актуального состояния оптанта, благодаря чему с ним строится дальнейшая индивидуальная и/или групповая работа.

Таким образом, можно выделить следующие факторы, которые необходимо учитывать при организации работы с подростками, имеющими особенности здоровья:

- позиция родителей;
- влияние референтной группы;
- учет состояния здоровья, соотнесение его с требованиями профессии;
- поддержка со стороны педагогов;
- знание своих личностных особенностей, возможностей и способностей;
- информированность о профессиональных деятельности для дальнейшего выбора той профессии, которая соответствует индивидуальным способностям.

1 Современные подходы к профориентации и профконсультированию подростков

Профориентация и профконсультирование в последнее время претерпели существенные изменения. Причин этому несколько.

Первая причина — модернизация всей системы образования, при которой профориентация стала естественным продолжением всей психолого-педагогической работы с учащимися, повышая мотивацию к самой учебной деятельности и расширяя представления о будущих социальных перспективах.

Вторая причина заключается в том, что мир профессии стал более дифференцированным, количество профилей подготовки специалистов и направлений работы увеличилось в разы.

Третья причина — повышение доверия со стороны населения к профориентационным и психологическим услугам, понимание необходимости их прохождения в молодом и взрослом возрасте, осознание важности этого этапа профессионального самоопределения.

Современный подход к профориентации подразумевает согласованную работу многих социальных институтов: школа, различные психологические центры (медико-социально-психологические, центры занятости, центры профориентации молодежи и др.), клубы и дома технического творчества, профессио-

нальные учебные заведения, общественные организации, правоохранительные органы (работающие с молодежью), средства массовой информации и т.п. Учитывая большую включенность различных организаций, необходима грамотная координация этой работы. В настоящее время в качестве такого координатора чаще всего выступает школа, а в ней психологи и социальные педагоги, в редких случаях открываются специализированные профориентационные центры городского или окружного подчинения.

В любом случае работа профориентологов имеет четыре основных блока.

Информационный блок. Включает обеспечение оптанта разнообразной достоверной информацией о современных профессиях, учебных заведениях и организациях, предоставляющих рабочие места, о рынке труда и о том, как планировать свою карьеру.

С учетом комплексного подхода информирование о профессиях должно начинаться с дошкольного возраста. Сначала оно проходит в виде игры, затем (младший и средний школьный возраст) в виде тренингов, в старшем подростковом возрасте это могут быть образовательные выставки, дни открытых дверей, ярмарки вакансий, встречи со специалистами, представителями различных вузов и организаций, презентации, семинары, посвященные профориентационной тематике.

Большое значение для информирования оптантов имеют специальные справочники, статьи в СМИ, видеоматериалы, сайты, содержащие информацию об учебных заведениях, описания профессий, полезные статьи, рейтинги вузов и специальностей, обзоры рынка труда, интернет-форумы.

Развивающий блок. Включает формирование различных знаний, умений и навыков, необходимых для овладения той или иной профессией и дальнейшего успешного трудоустройства.

На начальных этапах профориентационной работы акцент делается на развитие общих способностей знаний, умений и навыков. А в дальнейшем, в подростковом возрасте, работа ведется в виде тренингов и мастер-классов, развивающих отдельные компетенции, необходимые для успешного освоения профессии или для оптимизации обучения; тренингов личностного роста, повышения учебной и трудовой мотивации; деловых оргдеятельностных

игр, позволяющих примерить на себя различные профессиональные роли и воспроизвести ситуацию трудовых отношений и решения специфических задач в группе; коучинговых технологий; психотехнических упражнений, развивающих навыки саморегуляции; компьютерных программ, например («Интеллект-тренажер»); обучающих консультаций, формирующих навыки эффективного поиска работы, составления резюме, самопрезентации и адаптивного поведения на современном рынке труда.

Активизирующий блок. Здесь проводится работа по формированию внутренней готовности к самостоятельному и осознанному построению своего профессионального и жизненного пути.

Особенности этой работы заключаются в том, чтобы путем использования элементов игры, нестандартных вопросов и провокаций вызвать у подростка интерес к проблематике профессионального самоопределения, по-новому взглянуть на привычные явления, заставить задуматься о себе, о явных и скрытых особенностях профессий, о жизненных ценностях и их связи с предполагаемым путем профессионального развития.

В этой работе используются активизирующие опросники, настольные и интерактивные игры, различные практики и стажировки непосредственно на рабочих местах.

Диагностико-консультационный блок. Профориентационная работа в этом направлении ведется с подросткового возраста, так как только с 14–15 лет подросток воспринимает себя человеком мира и может осознанно сделать профессиональный выбор. Целью этой работы является установление соответствия оптанта тому или иному виду деятельности путем сопоставления личностных особенностей с требованиями к профессии.

Здесь широко применяются интервью-собеседование и анкетирование, профориентационное и психологическое консультирование, профориентационные тесты и комплексы тестирования, оценивающие потенциал обследуемых и их профессионально важные качества (компетенции).

Основным результатом профориентационной работы является не только подбор конкретной профессии, подходящей оптанту, но и развитие его профессионально важных качеств. В связи с этим в рамках комплексного

подхода необходимо развивать две основные группы качеств.

Качества, гарантирующие профессиональную направленность личности. Система эмоциональных ценностных отношений человека, которая определяет соответствующую иерархическую структуру мотивов, побуждающих человека к самоутверждению в профессиональной деятельности. Профессиональная направленность характеризуется как идеи, убеждения, принципы, взгляды, отношения.

Качества, определяющие профессиональную компетентность личности. Существуют два вида профессиональной компетентности: предметно-профессиональная компетентность и социально-профессиональная компетентность

Учитываются особенности психофизиологии: когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы, темперамента и характера.

Таким образом, современная профориентационная и профконсультационная работа должна быть пролонгирована во времени и начинаться в дошкольном возрасте, одновременно вестись по нескольким направлениям (информационное, развивающее, активизирующее) и быть направлена на развитие профессионально важных качеств оптанта.

2 Специфика профориентационной работы с детьми и подростками, имеющими ОВЗ

Особенности профессионального консультирования подростков с ОВЗ определяются разными объективными и субъективными факторами.

Основным из них является неоднородность выделяемых групп подростков по принципу ОВЗ, характеризуемых специфическими психологическими, познавательными, эмоциональными, волевыми процессами, особенностями личностного развития, межличностных отношений и общения.

Таким образом, в профессиональном консультировании должен реализовываться строгий индивидуальный и личностно ориентированный подходы, преобладание индивидуальных форм работы над групповым. Профориентационной работе должно предшествовать ознакомление с результатами психодиагностики и медицинской диагностики, имеющимися в личном деле подростка,

а также учитываться специфика его основного нарушения.

Биологическое неблагополучие, являясь предпосылкой нарушения взаимодействия с окружающим миром, может обуславливать возникновение отклонений в психическом развитии.

Диапазон различий в развитии детей и подростков с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От детей, способных при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории.

Все эти особенности осложняют профориентационную работу с данными группами. Сложности возникают как на этапе подбора методического инструментария для диагностики, так и при подборе профиля профессиональной подготовки.

Специалистами признается, что профконсультирование и профориентация для подростков с ОВЗ имеет свою специфику, но разработка современных моделей профессионального самоопределения молодых людей с ОВЗ началась только в последнее время и представлена весьма схематично.

Индивидуальное профессиональное консультирование подростков с ОВЗ должно основываться на знании половозрастных особенностей подростков.

Например, необходимо помнить, что младшие подростки характеризуются повышенной утомляемостью, а старшие более энергичны. У младших подростков не завершилась еще генеральная перестройка организма, а старшие подростки адаптировались к свершившимся в их организме биологическим и гормональным изменениям. Младшие подростки стремятся подражать сверстникам, быть, «как все», а старшие — выделиться из среды, отличаться от товарищей. Существенно различаются юноши и девушки этого возраста.

В профессиональном консультировании подростков с ОВЗ структурно включаются следующие виды работы:

– во-первых, анализ результатов медико-психологического обследования (в связи с наличием у подростков на основе главного дефекта в развитии различных нарушений в психическом здоровье);

– во-вторых, психолого-педагогическое обследование (поскольку в процессе обучения, воспитания, развития у этих детей возникают специфические трудности);

– в-третьих, социально-психологическое консультирование, помогающее подростку с ОВЗ включаться как в малые группы, так и быть принятым в более широкое социальное окружение.

Таким образом, индивидуальное профессиональное консультирование, с одной стороны, основывается на общих принципах профориентационной работы, с другой — имеет свою организационную специфику. В основе него лежит гуманистический подход.

Как субъект собственной жизни, подросток с ОВЗ имеет мотивы и стимулы к развитию своего неповторимого внутреннего мира. Его активность направлена на адаптацию и самореализацию, он, как правило, способен нести ответственность за свою жизнь в условиях ограниченных возможностей.

Необходимым условием консультирования подростков с ОВЗ является их желание консультироваться — получать помощь в разрешении вопросов (затруднений), обусловленных психологическими причинами, а также готовность принять ответственность за свое профессиональное будущее.

Границы этой ответственности у подростков с ОВЗ варьируют от высокой активности и самостоятельности, когда подросток действительно является хозяином собственной жизни и сам стремится искать выход из затруднительных ситуаций, до высокой инфантильности и зависимости от других. И, поскольку инфантильность является распространенной чертой подростков с ОВЗ, в ходе профессионального консультирования необходимо предпринимать специальные действия для побуждения (актуализации) собственной активности и ответственности консультируемого: позитивный настрой, укрепление веры в его силы и возможности.

Для повышения эффективности профконсультирования большое значение имеет привлечение к этой работе педагогов и родителей подростков с ОВЗ.

В индивидуальном профессиональном консультировании подростков с ОВЗ, как ни в каком другом, необходимо использовать различные формы работы, такие, как групповые тренинги по отработке профессионально значимых навыков, ролевые игры, позволяющие «примерить» различные профессиональные роли, просмотр и обсуждение видеоматериалов и т.п.

В профконсультировании работе с подростками, имеющими ОВЗ, психолог-консультант должен придерживаться определенных принципов:

- умение проявлять эмпатию, рефлексивность, принятие;
- толерантность по отношению к лицам с ОВЗ, их надеждам, страхам и личностным затруднениям;
- открытость к восприятию, возможно, нелепых, незрелых суждений подростков с ОВЗ;
- готовность к работе со специалистами смежных областей (дефектологами, психиатрами, педиатрами, невропатологами);

Подростки с ОВЗ являются часто лабильными и очень сензитивными к форме любого высказывания, не только к его содержанию, поэтому чрезвычайно важно соблюдать этико-психологические правила коммуникативного воздействия на них.

С результатами диагностического исследования подростков с ОВЗ нужно начинать знакомить с позитивной информацией для того, чтобы эмоционально расположить их к восприятию информации об ограничениях в сфере выбора профессий.

Ту информацию, которая может вызывать негативные эмоции и чувства, необходимо помещать в середине общения консультанта и подростка с ОВЗ.

Методический инструментарий для осуществления профессиональной диагностики должен быть адекватен уровню развития и особенностям здоровья подростков. При выборе профессий необходимо учитывать типологические и индивидуально-личностные особенности подростка, а также перспективы его развития.

Важной задачей комплексной профориентации является формирование у подростков с ОВЗ профессионального выбора и мотивации к деятельности, адекватной их возможностям, так как они испытывают трудности следующего характера:

- из-за ограничений в познании окружающего мира часто недостаточно сформированы представления о видах профессиональной деятельности;
- ориентация подростков на получение престижных профессий может затруднить трудоустройство из-за высокой конкуренции на рынке труда;
- составление профпланов затруднено из-за отсутствия сети специализированных учебных заведений, позволяющих получить избранную профессию [2].

Учитывая эти особенности, необходимо соблюдать принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям и возможностям подростка, соотносенных с реальным состоянием его здоровья и имеющимися ограничениями. Кроме того, подросток должен осознавать свои перспективы реализации в будущей профессиональной деятельности.

3 Понимание комплексного подхода к профориентационной работе

Преобразование всех сфер жизни современного общества вызвало необходимость глубокого переосмысления сложившейся системы воспитания и образования молодого поколения. Непрерывное образование должно стать неотъемлемой частью образа жизни каждого человека, главной целью которого является всестороннее развитие личности, максимальное раскрытие способностей каждого, адекватная подготовка к дальнейшей трудовой деятельности.

Реализация этой цели предполагает необходимость осуществления комплексного подхода к образованию и профессиональной ориентации подростков. Особенно актуально применение такого подхода в работе с молодыми людьми, испытывающими трудности профессиональной самореализации в связи с ОВЗ, объективным сужением выбора будущей профессиональной деятельности, затруднениями при получении профессионального образования.

Понятие «комплекс» понимается нами как совокупность составных частей какого-либо явления или процесса, которые взаимно дополняют, обогащают и обеспечивают его цельное качественное существование или функционирование.

В основе понятия комплексного подхода заключено положение о диалектичес-

ком единстве единичного и общего, части и целого, выражена всеобщая связь явлений и их целостность [1].

В профориентационной работе можно выделить несколько комплексов. Детальная разработка каждого из них и объединение данных направлений в единое целое позволит проводить профориентационную работу на качественно более высоком уровне.

Первый комплекс включает возрастные периоды профориентационной работы.

Профориентация представляет собой ряд мероприятий, направленных на профессиональное самоопределение индивида с учетом его склонностей, интересов, возможностей и потребностей рынка труда. Следовательно, это длительный процесс, начинающийся в дошкольном детстве и продолжающийся до момента сознательного выбора профессии в юношеском возрасте [3]. Весь процесс профориентационной работы можно разделить на несколько этапов, имеющих собственные задачи.

Первый этап начинается в дошкольном возрасте и завершается к 12 годам. Это этап свободного фантазирования по поводу будущей профессии. Здесь формируются общетрудовые умения, позитивное отношение к труду, пробуждается интерес к профессиональной деятельности.

Второй этап — с 12 до 17 лет — обычно называют «гипотетическим». Здесь подросток «примеривает» на себя разные профессии, примерно определяет вид будущей профессиональной деятельности.

Третий — этап реального выбора (старше 17 лет). Здесь происходит окончательное профессиональное самоопределение и коррекция профессиональных планов.

Четвертый — этап профессионального становления. Задачей этого этапа является упрочение своей позиции в выбранной профессиональной сфере и совершенствование своих профессиональных навыков.

Пятый, заключительный, — этап сохранения достигнутого, профессиональное совершенствование. На этом этапе молодые люди часто получают дополнительное образование, меняют характер трудовой деятельности, более соответствующий зрелой личности или изменившимся жизненным обстоятельствам. Этот период актуален для людей, получивших инвалидность в юношеском возрасте.

Второй комплекс объединяет субъектов, имеющих влияние на профессиональный выбор подростков с ОВЗ.

Можно выделить три основные группы: семья (родители), педагоги (педагоги и психологи образовательных учреждений) и социум (референтная группа сверстников, СМИ, психологи специализированных центров).

Первая группа. Семья в профессиональном становлении ребенка играет важную роль на протяжении всего периода взросления. Начиная с дошкольного возраста ребенка родители активно формируют установку на труд и позитивное отношение к нему, дают ребенку определение базовых ценностей, норм и правил поведения, вырабатывают адекватную самоидентификацию, уровень притязаний и самооценки.

Отсутствие помощи в профессиональном самоопределении со стороны родителей и неадекватные семейные установки могут затруднить этот процесс для подростков, имеющих ограничения здоровья. Нередко советы родителей бывают ориентированы на более «престижные» и менее «перспективные» профессии. Их представления о «правильном» выборе часто не соответствуют реальной жизни и больше соотносятся с прошлыми социально-экономическими периодами развития страны. Родители могут деформировать представления ребенка о своих способностях и возможностях, инвалидизируя его. При благоприятных семейных условиях к подростковому возрасту у молодого человека формируется адекватное самовосприятие, подбирается подходящая сфера профессиональной деятельности.

Вторая группа — педагоги и психологи, занимающиеся профориентационной работой.

На уровне образовательного учреждения данная работа должна быть системной, т. е. в ней принимают участие все, кто работает с детьми, а именно: администрация школ, педагоги, школьные врачи, школьные психологи, социальные педагоги. Непременным условием эффективного взаимодействия становится выработка общих целей профориентационной помощи с учетом особенностей развития каждого ребенка. При этом организатором и координатором такой работы должен быть школьный психолог, специально обученный и подготовленный для грамотного проведения профориентационной работы.

Можно выделить основные направления деятельности школьного психолога, занимающегося профориентационной работой:

- профинформация (знакомство детей и подростков с миром профессий, с учебными профессиональными заведениями; информирование педагогов и родителей о современной ситуации на «рынке труда»);
- профдиагностика (помощь подростку в самопознании, где определяются его реальные возможности и способности, необходимые для достижения профессиональных целей);
- коррекция личностного развития подростка для подготовки к будущей профессиональной деятельности;
- психологическая поддержка самоопределяющихся подростков, позволяющая вселить уверенность и оптимизм по отношению к своему профессиональному будущему, сделать адекватный профессиональный выбор при планировании жизненных и профессиональных перспектив.

Еще одна группа, которая является наиболее важной, — социальное окружение подростка. Подростки в своем выборе часто ориентируются на стереотипы общественного сознания, культивируемые современными средствами массовой информации. При этом их внимание, как правило, направлено не на конкретные профессии, а на определенный образ жизни, где профессия — всего лишь средство достижения желаемого.

Существенное влияние на профессиональный выбор подростков оказывает мнение сверстников. Поэтому профориентационная деятельность психологов должна включать групповые формы работы. Особенно это актуально при интегративных и инклюзивных формах образования.

Третий комплекс включает методический инструментарий, позволяющий определить общие способности, типологические особенности личности и профессиональные предпочтения оптанта (человека, выбирающего профессию).

Проведение мероприятий по профориентации предусматривает профессионально-психологическое испытание (тестирование), в том числе с использованием технических средств профотбора. В процессе профориентационной работы применяются следующие методы.

Объективные тесты с выбором ответа. К ним относятся интеллектуальные тесты,

тесты специальных способностей, а также тесты достижений, определяющие уровень знаний, умений и навыков.

Тесты-опросники, диагностирующие черты личности и направленность: интересы, установки, отношения, ценностные ориентации.

Методики субъективного шкалирования и самооценки, предусматривающие оценку каких-то объектов внешнего мира, людей, событий своей жизни либо себя самого.

Интерактивные методики. В эту группу входят психологическая беседа (интервью), являющаяся методом прямого взаимодействия и поэтому сочетающая сбор информации с психолого-педагогическим взаимодействием; ролевая игра, которая так же, как и беседа, относится к коррекционно-диагностическим методам.

Проективные методики, построенные главным образом на интерпретации ответов опантанта на внешне нейтральные вопросы, его реакций на ситуации, допускающие множественность возможных суждений при восприятии. По этим ответам и реакциям профконсультант судит о глубинных мотивах поведения, жизненно и профессионально значимых событиях, личностных смыслах и т.д.

Стандартизированное аналитическое наблюдение, характеризуемое наличием цели и предмета наблюдения, процедурной схемы, выделенными признаками и способами их регистрации. На основании анализа признаков наблюдения производится интерпретация поведения и принимается решение.

Приборные психофизиологические методики, применяемые в основном в целях профотбора. С их помощью регистрируют физиологические индикаторы. К этой группе методик относятся также аппаратные поведенческие методики. С их помощью диагностируют элементарные психические функции (скорость реакции, чувство равновесия, психомоторную реакцию) и свойства нервной системы. Разновидностью аппаратных методик являются тесты-тренажеры для диагностики определенных профессиональных умений.

Рассмотренные группы методов психодиагностики позволяют осуществить сбор информации, необходимой для оказания профориентационной помощи. Применение конкретных методов, направленных на решение профориентационной проблемы,

определяет психодиагностическое поле деятельности профориентолога, позволяет подобрать и модифицировать конкретные методики, адекватные уровню развития и особенностям здоровья подростков.

Особое внимание при проведении профдиагностики следует обратить на определение типологических особенностей личности и соответствие им возможностей и способностей подростка.

Существует множество типологий личности в профессиональной среде как отечественных, так и зарубежных авторов, с помощью которых предлагается определить для каждого типа личности наиболее подходящую область профессиональной деятельности.

Е. А. Климов в своей теории профориентации говорит о том, что каждый человек, согласно своим личностным качествам, принадлежит к определенному типу профессии и старается соответственно этому избрать свою деятельность. На основе этого он выделяет в зависимости от предмета труда такие типы профессий, как: человек – человек, человек – техника, человек – природа, человек – знаковая система, человек – художественный образ [4].

Дж. Голланд придерживается другой точки зрения и считает, что успех в профессиональной деятельности, удовлетворенность своим трудом зависят в первую очередь от соответствия типа личности типу профессиональной среды. Достоинством теории Голланда является обоснованная психологическая концепция, объединяющая теорию личности с теорией выбора профессии. На основе установления основных компонентов направленности — интересов ценностных ориентаций — Дж. Голланд выделяет шесть профессионально-ориентированных типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский и художественный. Теоретическая модель каждого типа описывается по схеме: цели, предпочтительные профессиональные роли, способности и специальные дарования, оригинальность достижения, личностное развитие, жизненный путь [8].

Использование типологической модели позволяет наиболее точно подобрать подходящий вид деятельности для подростков с ОВЗ, создавая специальные матрицы профессий, которые учитывают их индивидуальные особенности.

Рассматривая предложенные комплексы как единое целое, можно создать универсальный алгоритм профориентационной работы с детьми и подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Заключение

Подводя итоги рассмотрения проблемы комплексного подхода к профориентации подростков с особыми потребностями, можно сделать следующие выводы:

1. Целенаправленную профориентационную работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, следует проводить начиная со старшего дошкольного возраста. Эта деятельность должна включать в себя широкое профессиональное информирование, основанное на сюжетно-ролевых играх.

2. Профессиональное ориентирование детей с ОВЗ необходимо осуществлять комплексно, вовлекая в этот процесс различных специалистов и родителей.

3. Методический инструментарий для определения типологических особенностей личности, выбирающей профессию, должен быть адаптирован к возможностям подростка с ОВЗ.

4. Необходимо на протяжении всего периода профориентации корректировать профессиональные планы подростков с ОВЗ в соответствии с их возможностями.

5. В рамках корректировки профессиональных планов целесообразно проводить психолого-педагогическую работу по воспитанию качеств, необходимых для овладения той или иной профессией.

Литература

1. **Андреева А. С.** Комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья // Сибирский учитель. 2001. № 2.
2. Компьютерная диагностика и профтестирование в процессе реабилитации инвалидов / А. А. Дыскин, С. Г. Кривенков, Е. М. Старобина, С. А. Стеценко. М.: ЦБНТИ, 1997.
3. **Зеер Э. Ф.** Профориентология. Теория и практика. М., 2004.
4. **Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения. Ростов-н/Д., 1996.
5. **Пряжников Н. С.** Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: МПСИ, 2002.
6. **Романова Е. С.** 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. СПб.: Питер, 2008.
7. **Романова Е. С.** Психодиагностика. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2009.
8. Тест Дж. Голланда // Профессиональное образование. 2004. № 5.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ

Кожина О. В.,
МГПУ, Москва

В статье приведены результаты исследования психологических особенностей повышения психической работоспособности кадет-подростков. В работе приведены основные подходы оказания психологической помощи учащимся кадетских корпусов, способствующих повышению успешности обучения кадет в контексте проблемы психической работоспособности.

Ключевые слова: кадеты, психическая работоспособность, мотивация, успешность обучения, система, системный подход.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INCREASING OF THE PSYCHIC WORK CAPACITY OF PUPILS OF THE MILITARY SCHOOLS

Kozhinova O. V.,
MSPU, Moscow

In this article the results of research of the psychological features of increasing of psychic work capacity of the cadet-teenagers are represented. In this work the basic approaches of rendering the psychological support to the pupils of the military schools are shown, which help to raise the level of cadet's successful training in a context of the problem of the psychic work capacity.

Key words: cadets, psychic work capacity, motivation, successful learning, system, the systems approach.

Одной из особенностей реформирования современного образования в России является создание широкомасштабной системы учебных учреждений с элементами воинского воспитания — кадетских корпусов, связанных с деятельностью различных силовых структур и подразделений, в том числе и с деятельностью Министерства юстиции Российской Федерации. К актуальным проблемам современного общества относятся воспитание личности, готовой жить в меняющихся социально-экономических условиях, и создание базы для развития интеллектуальной элиты офицерского корпуса российской армии и силовых структур, для подготовки молодежи к поступлению в высшие и средние военные учебные заведения. Основной целью современных кадетских корпусов является не только воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма, но и формирование интеллектуального, работоспособного, успешного специалиста.

Образование и воспитание в современных кадетских корпусах способствуют формированию и развитию у старших подростков более четких представлений о мире профессий военного профиля, что чаще мотивирует их на выбор карьеры в профессиональной сфере, связанной с деятельностью силовых структур,

по сравнению со сверстниками из обычных средних общеобразовательных школ. Об этом свидетельствует возросший интерес подростков к поступлению в кадетские корпуса. Кроме того, само содержание организационно-методического процесса в кадетском корпусе оказывает значительное влияние на психологическое развитие подростков, выражающееся в качественном своеобразии свойств личности и психической работоспособности кадет. Среди основных причин, детерминирующих эти особенности, выделяются наличие в учебно-воспитательном процессе элементов воинского воспитания и направленность на патриотическое воспитание. Особым моментом можно выделить жесткую регламентацию всей деятельности кадет, подразумевающую строгое выполнение требований в определенный временной интервал, согласно уставу кадетского корпуса. Подросткам необходимо развитие определенного уровня самоорганизации, способности к саморегуляции для того, чтобы качественно и своевременно выполнять поставленные задачи. В связи с этим тема исследования психологических особенностей повышения работоспособности, в том числе психической работоспособности, подростков, находящихся на стадии начального профес-

сионального выбора и обучающихся основам воинской подготовки в условиях кадетского корпуса, актуальна для выявления специфических психологических качеств, определяющих успешность их деятельности. В данном исследовании психическая работоспособность рассматривалась как способность субъекта к продуктивной интеллектуальной деятельности. Таким образом, результаты исследования позволили выявить основные проблемы, мешающие образованию воспитанников кадетского корпуса, и организовать психологическую помощь, которая позволила оптимизировать и создать благоприятные условия для повышения психической работоспособности и самоопределения кадет, что особенно важно для осознанного выбора кадетами определённой военной специальности и дальнейшей успешной реализации себя в избранной профессии.

Психологические исследования учащихся учебных учреждений интернатного типа с элементами воинского обучения проводились рядом отечественных и зарубежных авторов, но количество обобщающих работ по этой теме весьма ограничено. В этих работах круг рассматриваемых проблем, в основном, касается описания особенностей обучения и воспитания учащихся в учреждениях подобного типа, при этом практически отсутствуют исследования психологических особенностей повышения психической работоспособности подростков, учащихся кадетских корпусов. Кроме того, обсуждения вопросов организации и психологического сопровождения образовательного процесса кадетских корпусов, создаваемых по образцу военизированных учебных учреждений, являются разрозненными и не всегда в полной мере отражают современное состояние проблемы теории и практики.

Целью настоящего исследования явилось теоретическое обоснование, экспериментальное изучение и апробирование содержания и организационно-методических условий психологической помощи учащимся старших классов кадетского корпуса в повышении психической работоспособности.

Методологическую базу исследования психологических особенностей повышения психической работоспособности подростков в кадетских корпусах составили положения теории деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева), концепция о совместной деятельности (А. В. Брушлинского,

Е. А. Климова); представления о специфике психического развития подростка и его ведущей деятельности (Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Д. И. Фельдштейна), теории развития личности (Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Е. С. Романовой); мотивационные концепции и теории способностей (Х. Хекхаузена, К. Левина, А. Маслоу, В. Д. Шадрикова) и системный подход (И. В. Блауберг, Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрикова, Е. С. Романовой, Б. Н. Рыжова) [2, 3, 4, 5]. Развитие системного подхода в России во многом было связано с деятельностью Б. Ф. Ломова [1]. В рамках данного подхода чаще всего используются показатели, относящиеся к разным системам: показатели эффективности и продуктивности деятельности. Ключевой позицией системной психологии является понимание продуктивной деятельности человека как работы по организации и регуляции систем. Б. Н. Рыжов предлагает выразить продуктивность деятельности как производную трех показателей: объема образуемой системы или количества составляющих систему элементов (n), сложности связей, устанавливаемых между ее элементами (C), темпа регулирования (образования) системы (t). Выделенные характеристики продуктивности деятельности: объем (n), сложность (C) и темп (t) системообразования — соотносятся с выделением особых свойств интеллекта. Способность к успешному решению задач, в которых преимущественная нагрузка выпадает на ту или иную характеристику продуктивности, позволяет выделить следующие типы психической работоспособности или особые качества ума: версативный тип, доминирующей характеристикой продуктивности является объем образуемой системы (n), ингенитивный, доминирующей характеристикой продуктивности является сложность связей, устанавливаемых между ее элементами (C), и уравновешенный тип, представители которого обладают равно выраженными свойствами «широты» и «глубины» ума. Как особые качества выделяется сообразительность или быстрота и живость ума, темповые характеристики (t), таким образом, выступают на первый план, являясь системоологической доминантой этого вида способностей [3].

Методика

Исследование психической работоспособности кадет старших классов было осуществлено в 2004–2010 гг. на базе Московского

кадетского корпуса юстиции школы-интерната № 8. В исследованиях приняли участие воспитанники кадетского корпуса с пятых по одиннадцатые классы в возрасте 10–17 лет. Общее число обследуемых — 595 учащихся кадетского корпуса. Из них: 150 воспитанников пятых и шестых классов, 150 учащихся седьмых и восьмых классов, 95 учащихся девятого классов и 200 учащихся одиннадцатых классов. В работе использовались: методы наблюдения, беседы, анкетирования, психодиагностические методы исследования мотивационно-потребностной сферы, методы исследования личностных особенностей, объективные методы исследования характеристик психической работоспособности и математические методы статистической обработки материала.

Всего по всей совокупности выборки испытуемых было проведено 7140 исследований, объём и методы проведённого исследования представлены в таблице 1.

Результаты исследования

Проведенное эмпирическое исследование позволило, во-первых, выделить трудности, с которыми сталкиваются воспитанники кадетского корпуса. Сравнительный анализ проблем на всех ступенях обучения показал, что особенно трудной для воспитанников является третья ступень. Если на I ступени основными

являются проблемы адаптации к новым условиям (недостаток общения с родителями и друзьями отметили 75% кадет, чувство подавленности и снижение настроения — 69%), на II ступени стабилизируется, количество жалоб уменьшается и они касаются, в основном, быстрой утомляемости (60%). На III ступени трудности, в основном, связаны с быстрой утомляемостью, нарушениями сна (80%), чрезмерными учебными и физическими нагрузками (78%), головными болями, слабостью (64%), чувством тревоги, напряжения и раздражительности (58%). Все это косвенно свидетельствует о снижении общей работоспособности, что отмечают и сами подростки (54%). На IV ступени, в выпускном классе, кадеты, в основном, научаются справляться с трудностями, тем не менее отмеченные ими проблемы касаются утомляемости и нехватки времени. Таким образом, опрос учащихся показывает, что основные проблемы для подростков всех возрастов, мешающие успешности обучения, относятся к недостатку работоспособности, несформированности саморегуляции и самоорганизации.

При ответах на вопрос о мотивах поступления в кадетский корпус у кадетов на первой ступени обучения доминирующими являлись внешние мотивы, к которым можно отнести: советы родителей (40%) и привлекательность формы (28%), общение с друзьями (12%).

Таблица 1 – Объем и методы проведенного исследования

Методы и методики исследования		Этапы обучения кадет				Итого
		I	II	III	IV	
Наблюдение		–	–	–	–	–
Исследование мотивации	1. Мотивация поступления в кадетский корпус (вопросник)	150	150	95	200	595
	2. «Мотивация на успех и мотивация избегания неудач»	150	150	95	200	595
	3. «Направленность на знание»	150	150	95	200	595
	4. «Направленность на отметку»	150	150	95	200	595
	5. «Профиль мотивации»	150	150	95	200	595
Исследование личностных характеристик	6. «Самооценка»	150	150	95	200	595
	7. «Тревожность»	150	150	95	200	595
	8. «Притязания»	150	150	95	200	595
	9. «Опросник профессиональных предпочтений»	150	150	95	200	595
Оценка когнитивной сферы («Психическая работоспособность»)	10. «Счет в автотемпе»	150	150	95	200	595
	11. «Запоминание геометрических матриц»	150	150	95	200	595
	12. «Прогрессивные матрицы»	150	150	95	200	595
Общее количество исследований		1800	1800	1140	2400	7140

Внутренние мотивы, такие, как подготовка к получению профессии (12%) и развитие интересов и способностей (8%), были выражены в меньшей степени. От первой к четвертой ступени обучения удельный вес внутренних мотивов увеличивается, а внешних — уменьшается. Так, на третьей ступени обучения внутренние мотивы, такие, как подготовка к получению профессии (42%) и развитие интересов и способностей (28%), становятся более значимыми, тогда как внешняя мотивация постепенно отступает на второй план. Формирование внутренней мотивации свидетельствует об активных процессах личностного и профессионального самоопределения, происходящих в этом возрасте, на фоне общего снижения работоспособности, которые требуют определенных интеллектуальных и эмоциональных затрат на анализ себя и своей позиции.

Объективные показатели успешности обучения оценивались на основе анализа успеваемости учащихся. Все основные предметы были условно отнесены к трем направлениям, по принципу разделения данных дисциплин в кадетском корпусе: точные науки, социально-гуманитарный цикл и естественнонаучный. В таблице 2 представлены основные результаты успеваемости воспитанников кадетского корпуса на всех ступенях обучения.

Таблица 2 – Основные результаты учебной успеваемости воспитанников кадетского корпуса на всех ступенях обучения

Результаты успеваемости	Ступени обучения			
	I	II	III	IV
Социально-гуманитарные предметы				
Средний балл	4,2	4,5	4	4,2
Тройки, %	29	5	28	29
Четверки, %	40	45	45	44
Пятерки, %	31	50	27	31
Естественнонаучные предметы				
Средний балл	4	4,3	3,5	4
Тройки, %	29	10	51	29
Четверки, %	44	49	44	44
Пятерки, %	27	41	5	27
Точные науки				
Средний балл	3,3	3,8	3,3	3,8
Тройки, %	54	47	51	47
Четверки, %	28	30	30	30
Пятерки, %	19	23	19	19

Как видно из таблицы, имеется значительное понижение успеваемости по всем циклам

дисциплин на третьей ступени обучения. Именно эта ступень характеризуется возросшими учебными и физическими нагрузками, спортивной и строевой подготовкой, добавлением профессиональной подготовки и т.д.

С целью выявления причин неуспеваемости были проведены исследования компонентов мотивационной сферы учащихся. В таблице 3 представлена степень выраженности направленности учебной мотивации кадет на приобретение знаний или на отметку на всех ступенях обучения.

У воспитанников третьей ступени обучения более выражена направленность на отметку по сравнению с первой и второй ступенями обучения. Мотивация достижения успеха и избегания неудач является существенным фактором, определяющим успешность деятельности. Результаты исследования мотивации достижения успеха и боязни неудач у кадет представлены в таблице 4.

От I к III ступени наблюдается постепенное снижение тенденции стремления к достижениям и повышение тенденции избегания неудач. На III ступени обучения в кадетском корпусе ожидание неудач и боязнь неудач составили в совокупности 59, тогда как направленность на достижение и стремление к успеху несколько понизились (41). Эти данные согласуются с понижением учебной успеваемости на данной ступени обучения, неудовлетворенностью и трудностями в обучении. В выпускном классе мотивация избегания неудач и ожидания неудач несколько понижается (54), а направленность на достижения и стремление к успеху снова повышается (46).

Результаты исследования типов доминирующей мотивации по тесту системного профиля мотивации, позволяющего выявить иерархию мотивов личности и приоритетный уровень системной организации мотивов, выявили общую тенденцию умеренной и сбалансированной выраженности типов мотивации. В таблице 5 показано соотношение потребностей (мотивационных тенденций) воспитанников кадетского корпуса.

Из таблицы видно, что преобладающими являются социальные потребности, более всего потребность в нравственности, которая преобладает у кадет на всех ступенях развития, постепенно увеличиваясь с 4,5 на I ступени до 5,2 на ступени IV. В целом, такие же тенденции выявлены в динамике самоактуализации.

Таблица 3 – Степень выраженности учебной мотивации воспитанников кадетского корпуса на всех ступенях обучения

Учебная мотивация	Уровень	Ступени обучения, всего ()							
		I		II		III		IV	
Направленность на отметку	Низкий	41	10	49	2	59	–	63	–
	Средний		18		17		28		20
	Высокий		13		30		31		43
Направленность на приобретение знаний	Низкий	59	5	51	6	41	–	37	2
	Средний		24		23		13		18
	Высокий		30		21		28		17

Таблица 4 – Мотивация на успех и мотивация избегания неудач на всех ступенях обучения в кадетском корпусе

Виды мотивации	Уровень	Ступени обучения, всего ()							
		I		II		III		IV	
Направленность на достижение и успех	Направленность на достижение	58	41	54	34	41	19	46	18
	Мотивационный полюс не выражен		3		4		6		10
	Стремление к успеху		14		16		16		18
Направленность на избегание неудач (боязнь неудач)	Выражена боязнь неудачи	42	27	46	17	59	18	54	15
	Мотивационный полюс не выражен		5		10		13		17
	Ожидание неудач		10		19		28		22

Кадеты в большинстве проявляют меньшую склонность к возможности реализации собственных способностей, индекс познавательной мотивации в среднем невысокий. Следует обратить особое внимание на мотивационный профиль воспитанников III ступени обучения, у которых наблюдается статистически достоверное снижение познавательной потребности — мотивация развития личности (3,4), самоактуализации (3,4) и самоуважения (3,5), и отметить, что альтруизм становится значимой мотивационной тенденцией для воспитанников кадетского корпуса старших ступеней обучения.

Таблица 5 – Мотивационный профиль воспитанников кадетского корпуса

Виды мотивации и типы потребностей	Ступени обучения			
	I	II	III	IV
Витальная	4,8	4,3	4,7	3,8
Репродуктивная	4,3	4,5	4,4	4,5
Самосохранение	4	3,9	4	4
Альтруизм	4,1	4,5	4,2	4,5
Познавательная	3,8	4	3,4	4
Самоуважение	3,6	3,8	3,5	4,2
Самоактуализация	3	3,5	3,4	4,3
Нравственность	4,7	4,8	4,7	5,2

Для уточнения профессиональной направленности и соответствующего типа личности, нами был проведен «Опросник профессиональных предпочтений» [2], который показал, что особенностью воспитанников кадетского корпуса является преобладание социального выбора, т. е. большую часть воспитанников можно условно отнести к социальному типу личности. Этот тип характеризуется социальной активностью, предполагающей взаимодействие с людьми. Выраженность социального типа личности среди кадет на I ступени — 40, на II — 51, на III — 64, на IV ступени — 57, что открывает значительные возможности для дальнейшей психолого-педагогической работы по социализации и профессионализации кадет.

Для определения взаимосвязи между компонентами мотивации и успеваемостью воспитанников кадетского корпуса были рассчитаны корреляционные связи между мотивацией достижения и успеваемостью кадет, между направленностью на отметку и успеваемостью, между высоким уровнем направленности на знания и успеваемостью кадет. В результате сравнения средних результатов установлено, что кадеты с низкой познава-

тельной мотивационной тенденцией (при значении 3,3–3,8) не стремятся к знаниям и имеют низкую успеваемость (средний балл от 3 до 3,5). Воспитанники, у которых познавательная мотивационная тенденция принимает значения 4–5,2, стремятся к знаниям, повышая свою успешность (средний балл 4–5), различия достоверны при $p < 0,01$.

Таким образом, мы показали, что структура мотивации у воспитанников кадетского корпуса связана с успешностью обучения. Известно, что возможности обучения в подростковом возрасте во многом определяются их умением оценить себя, свой потенциал, преодолеть состояние тревожности в трудных ситуациях, т. е. саморегуляцией и самоорганизацией. Для определения возможностей кадет в плане саморегуляции было проведено исследование самооценки, уровня притязаний и тревожности учащихся разных ступеней обучения. Таким образом, на примере соотношения мотивационных и личностных характеристик учащихся третьей, наиболее проблемной, ступени обучения особенно ярко видно, как трудности в обучении связаны с комплексом психологических особенностей личности учащегося.

Психическая работоспособность рассматривается нами как важнейшая детерминанта успешности обучения в кадетском корпусе. Было проведено исследование посредством теста «Психическая работоспособность», в котором рассматривались показатели счетно-логической, мнемической и сложной логической деятельности кадет. Интегральный показатель психической работоспособности воспитанников кадетского корпуса представлен в таблице 6.

Как видно из таблицы, для III ступени обучения, представляющей наибольшие трудности для подростков, характерен самый низкий

показатель психической работоспособности (среднее значение 0,4). Воспитанники I ступени обучения показали средний уровень психической работоспособности относительно всей выборки испытуемых (среднее значение 0,6), наиболее высокий уровень психической работоспособности показали кадеты II ступени обучения (среднее значение 1,1) и IV ступени обучения (среднее значения показателя психической работоспособности 0,8). Полученные объективные результаты подтверждают субъективные мнения кадет о причинах их низкой успешности.

Было выявлено три типа психической работоспособности: версативный тип (характеризующийся разносторонностью способностей и интересов), ингентивный тип (характеризующийся глубиной и сложностью решаемых задач) и уравновешенный (смешенный) тип, при котором все способности выражены или не выражены в равной степени.

Для проведения сравнительного анализа типов психической работоспособности и учебной успеваемости кадет по разным циклам дисциплин воспитанники были условно отнесены к группам по типам психической работоспособности. Выявлена прямая, сильно выраженная взаимосвязь версативного типа с успеваемостью по предметам гуманитарного цикла ($r = 0,79$), с предметами естественного научного цикла и точными науками взаимосвязь обнаружена, но она принимает значения умеренной или слабой при ($r = 0,21$ и $r = 0,19$). В группе кадет с ингентивным типом психической работоспособности обнаружена сильная взаимосвязь с успеваемостью по предметам точных наук ($r = 0,71$), умеренная взаимосвязь с успеваемостью по предметам естественнонаучного цикла ($r = 0,39$) и с успеваемостью по предметам социально-гуманитарного цикла ($r = 0,36$). Кадеты с уравновешенным типом

Таблица 6 – Интегральный показатель психической работоспособности воспитанников кадетского корпуса

Кадеты	Коэффициент объема деятельности, среднее значение, K_n	Коэффициент сложности деятельности, среднее значение, K_c	Коэффициент темпа деятельности, среднее значение, K_t	Интегральный показатель работоспособности, среднее значение, K_p
I ступень	0,69	0,73	1,2	0,6
II ступень	0,89	1,1	1,2	1,1
III ступень	0,56	0,60	0,88	0,4
IV ступень	0,79	0,83	1,1	0,8

психической работоспособности практически в равной степени успевают или не успевают по всем предметам (средний суммарный балл колеблется от 4,5 до 3,3), в этом случае сильная взаимосвязь наблюдается при высоких баллах ($r = 0,77$) и умеренная ($r = 0,39$) или слабая ($r = 0,19$) при понижении успеваемости. Таким образом, был сделан вывод, что повышение психической работоспособности возможно только на основе учета типа психической работоспособности.

Анализ факторов, повышающих учебную успеваемость, показал значимые корреляционные связи. К факторам, влияющим на успешность кадет, относятся: мотивация достижения успеха, направленность на приобретение знаний, направленность на отметку, познавательная мотивационная тенденция, самооценка, уровень притязаний, тревожность, психическая работоспособность. Психическая работоспособность, как системное качество личности, интегрирует особенности эмоционально-мотивационной и когнитивной сфер и определяет успешность учебно-профессиональной деятельности воспитанников кадетского корпуса. Данные результаты исследования позволили нам разработать и апробировать специальную программу для повышения психической работоспособности воспитанников кадетского корпуса.

Содержание программы направлено на повышение уровня саморегуляции и самоконтроля, снижение тревожности, повышение уровня самооценки, уверенности в себе и уровня притязаний, развитие таких когнитивных процессов, как память, внимание, логическое мышление, совершенствование мотивационной и ценностной структуры личности. Программа представляет собой комплекс активизирующих занятий, индивидуальных и групповых консультаций, которые проводились с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся. Формирующий экс-

перимент проходил в течение 1 года и состоял из 32 занятий для каждой ступени обучения. Цель программы — повышение психической работоспособности через воздействия на психологические качества личности. Структура программы включала несколько модулей: психологическую помощь в преодолении тревожности, формировании адекватной самооценки и уровня притязаний; развитие памяти, внимания, сложных логических операций; формирование внутренней мотивации будущей профессиональной деятельности, профессиональной направленности; развитие познавательной мотивации, мотивации на получение знаний, оптимального профиля мотивации, нравственных и альтруистических ценностей; развитие волевых качеств личности, навыков самоконтроля и саморегуляции. По результатам формирующего эксперимента обнаружены изменения основных психологических характеристик личности. Показатели практически всех личностно-мотивационных свойств кадет, участвующих в эксперименте, изменились в сторону улучшения, так, преобладающей стала мотивация на достижения успеха над мотивацией избегания неудач, которая повысилась с 45 до 58. Изменились интегральные коэффициенты психической работоспособности, в таблице 7 представлен интегральный показатель качества до и после эксперимента.

Все показатели психической работоспособности: объема деятельности (с 0,56 до 0,79), сложности деятельности (с 0,60 до 0,83) и темпа деятельности (с 0,88 до 1,2) — повысились, и в результате повысился интегральный показатель психической работоспособности.

Таким образом, в результате формирующего эксперимента доказана эффективность разработанной программы психологической помощи, основанной на психологических особенностях повышения психической работоспособности учащихся в условиях кадетского корпуса.

Таблица 7 – Интегральный показатель психической работоспособности воспитанников кадетского корпуса до и после эксперимента

Кадеты	Коэффициент объема деятельности, среднее значение, K_n	Коэффициент сложности деятельности, среднее значение, K_c	Коэффициент темпа деятельности, среднее значение, K_t	Интегральный показатель работоспособности, среднее значение, K_p
До эксперимента	0,56	0,60	0,88	0,4
После эксперимента	0,79	0,83	1,2	0,8

Заключение

1. Психическая работоспособность учащихся выступает в качестве одной из основных причин, влияющих на успешность обучения в условиях кадетского корпуса, на которую указывают воспитанники.

2. Выявлены особенности успеваемости, удовлетворенности обучением, учебной мотивации и направленности личности, характеристик тревожности, самооценки и уровня притязаний, которые различаются на разных ступенях обучения в кадетском корпусе.

3. Третья ступень обучения (9 класс) характеризуется статистически достоверным снижением показателей успешности обучения, учебной мотивации, мотивации достижений и уровня притязаний, познавательных потребностей, повышением тревожности и показателей мотивации избегания неудач, связанными с возрастными особенностями подростков и организацией процесса обучения в кадетском корпусе.

4. Особенностью структуры мотивационного профиля кадет является доминирование витальных, репродуктивных и альтруистических потребностей при достаточно сбалансированных по своей структуре социальных потребностях, среди которых преобладающими являются нравственные потребности.

5. На третьей ступени обучения выявлен наименьший среди кадет уровень психической работоспособности, при этом установлено преобладание способностей, требующих развития мнестической деятельности, умения оперировать большими объемами информации, нежели устанавливать сложные логические связи.

6. Разделение воспитанников на группы в соответствии с типами психической работоспособности (версативный, ингентивный и смешанный) позволило установить значимые корреляционные связи между типом психической работоспособности и уровнем успеваемости по предметам разных циклов: социально-гуманитарному, естественному и точному. Преобладающими среди воспитанников кадетского корпуса являются направленность на предметы социально-гуманитарного цикла и социальный тип личности.

7. Установлены статистически значимые корреляционные связи между психологическими особенностями личности, психической работоспособностью и успеваемостью учащихся, что позволяет выделить в качестве факторов повышения психической работоспособности психологические особенности кадет, связанные с развитием саморегуляции и самоконтроля, и разработать программу психологической помощи учащимся, обеспечивающую, в частности, профилактику снижения психической работоспособности на третьей ступени обучения. Эффективность программы психологической помощи, направленной на развитие когнитивной и мотивационной сферы личности, овладение способами самоконтроля и саморегуляции в условиях кадетского корпуса доказана в ходе формирующего эксперимента, продемонстрировавшего статистически достоверные различия в показателях психической работоспособности учащихся до и после проведения эксперимента.

Литература

1. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1984. 444 с.
2. **Романова Е. С.** 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. СПб.: Питер, 2008. 464 с.
3. **Рыжов Б. Н.** Системная психология (методология и методы психологического исследования). М.: МГПУ, 1999. 277 с.
4. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
5. **Шадриков В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1983. 183 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С ГЛУБОКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА

Белоусов А. С.
МГПУ, Москва

Статья посвящена исследованию личности слепых и слабовидящих людей, в частности, исследуются такие свойства личности, как акцентуированность и смысложизненные ориентации. Обсуждаются специфические особенности функционирования ЦНС слепых людей и людей с остаточным зрением. Впервые рассматривается гендерно-возрастная взаимосвязь в становлении личности слепых и слабовидящих людей.

Ключевые слова: личность, незрячие, слабовидящие, акцентуации характера.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PEOPLE'S PERSONALITY WITH DEEP VISUAL ANALYZER PATHOLOGY

Belousov A. S.,
MSPU, Moscow

The article is devoted to the research of the personality of the blind people and visually impaired people, in particular the properties of accentuation of the character and important vital value orientations are investigated. Specific features of functioning of the central nervous system (CNS) of the blind people and people with the residual vision are discussed. It's for the first time when the gender-age -specific interrelation in formation of the personality of the blind and visually impaired people is considered.

Key words: the personality, blind, visually impaired people, accentuation of the character.

Введение

Настоящее исследование посвящено выявлению специфических личностных особенностей инвалидов по зрению с тяжелой патологией зрительного анализатора. Несмотря на тот факт, что к настоящему времени накоплен колоссальный объем тифлологических данных, в литературе до сих пор не описаны многие аспекты специфики личности слепых и слабовидящих. Большинство современных публикаций по тифлопсихологии и тифлопедагогике являются переизданием материалов 20–80-х гг. XX в. Современные исследования, в основном, посвящены изучению психофизических, физиологических и иных свойств и качеств слепых людей, а также вопросам их обучения и воспитания. Любые изыскания с целью углубления и обогащения знаний о слепых, в конечном итоге, могут способствовать разработке новых, более эффективных способов реабилитации инвалидов по зрению, что позволит незрячим занять равноправное положение в социальной системе наравне с людьми без патологий зрительного анализатора.

Работа является первым российским исследованием таких аспектов личности инвалидов по зрению, как акцентуации характера

и смысложизненные ориентации, проведенным на репрезентативной выборке респондентов. Также был исследован уровень невротизации и специфика соматических жалоб инвалидов по зрению.

Методы и методики исследования

В настоящем исследовании в качестве основных методов применялось анкетирование, тест, опрос, наблюдение. Для исследования индивидуальных особенностей акцентуаций характера, основных смысложизненных ориентаций обследуемых применялся опросник типологии характера К. Леонгарда, тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, шкала уровня невротизации Л. Вассермана, а также Гиссинский опросник соматических жалоб. Эмпирическую базу исследования составили 89 человек из России и ближнего и дальнего зарубежья: Украина, Белоруссия, Казахстан, Германия, Турция и США. Из них 40 человек (24 мужчины и 16 женщин) — инвалиды по зрению с тяжелой патологией зрительного анализатора — составили экспериментальную группу; 41 человек (17 мужчин и 33 женщины) — люди из общей популяции без инвалидности по зрению — составили контрольную группу. Результаты восьми человек

были исключены по причине некорректного заполнения анкет.

Результаты исследования и их обсуждение

Для оценки достоверности различий результатов экспериментальной и контрольной групп был использован Т-критерий Стьюдента. Были получены следующие результаты. У инвалидов по зрению показатели достоверно ниже по следующим шкалам: гипертимность ($p < 0,002$), циклотимность ($p < 0,001$), экзальтированность ($p < 0,036$). Также в группе инвалидов по зрению общая акцентуированность достоверно ниже ($p < 0,001$). При корреляционном анализе результатов двух групп было выявлено следующее, что количество шкал акцентуаций с максимальным показателем ($r = 0,263$), количество акцентуаций с ярко выраженным показателем ($r = 0,309$), количество акцентуаций с низким показателем ($r = -0,237$), что также свидетельствует о более низкой акцентуированности респондентов экспериментальной группы.

Далее была проанализирована группа инвалидов по зрению на предмет специфических связей факторов без участия респондентов контрольной группы. Было выявлено следующее. Возраст потери зрения коррелирует со следующими шкалами: истощаемость ($r = 0,333$), ревматический фактор ($r = 0,331$), давление жалоб ($r = 0,361$). Количество шкал с максимальным показателем ($r = 0,495$), количество акцентуаций с выраженным показателем ($r = -0,362$), количество акцентуаций с ярко выраженным показателем ($r = 0,343$). Данные результаты свидетельствуют о большей акцентуированности людей потерявших зрение в более поздние периоды жизни, а также о наличии у них специфических соматических жалоб.

Раздельный анализ экспериментальной группы по полу показал, что женщинам, инвалидам по зрению, более свойственны следующие качества: тревожность ($r = 0,608$), уровень невротизации ($r = 0,318$), желудочные жалобы ($r = 0,352$), ревматические жалобы ($r = 0,345$) и давление жалоб ($r = 0,347$). Женщинам контрольной группы также свойственна тревожность ($r = 0,384$), однако не в такой степени, как женщинам экспериментальной группы. При анализе различий результатов у женщин обеих групп при помощи Т-критерия было выявлено, что у женщин, инвалидов

по зрению, ярче выражен уровень желудочных жалоб ($p < 0,038$) и менее выражены следующие показатели: возбудимость ($p < 0,013$) и циклотимность ($p < 0,001$). При анализе различий результатов у мужчин обеих групп при помощи Т-критерия было выявлено, что у мужчин, инвалидов по зрению, значительно меньше выражена гипертимность ($p < 0,002$).

Основным выводом исследования можно считать утверждение о том, что инвалиды по зрению значительно менее акцентуированы, нежели люди из общей популяции, не имеющие инвалидности по зрению. Характерологический профиль инвалидов по зрению в большинстве своем содержит в своей структуре крайне мало специфических заострений, количество же этих заострений тем меньше, а уровень их тем ниже, чем в более ранний возрастной период произошла потеря зрения. Ни у одного из исследуемых нами респондентов с врожденной потерей зрения не было выявлено результатов не по одной из шкал акцентуаций с максимальным показателем 24 из 24.

Особенности функционирования ЦНС у слепых и слабовидящих людей

В Канаде было проведено исследование головного мозга слепых людей. Девятнадцать испытуемых, 12 из которых были слепыми от рождения или потеряли зрение в раннем детстве, рассадили перед 16-ю колонками, воспроизводившими звуки длительностью в доли секунды. Испытуемым предлагалось определить на слух, из какой именно колонки, включавшейся по отдельности, исходит звук. Пять человек сумели правильно назвать музыкальную колонку с точностью до 15 градусов. Источник звука для них не стал неведом, даже когда одно ухо у них было заткнуто. Такое задание оказалось не выполнимым ни одним из зрячих людей.

Позитронная томография 5 испытуемых, справившихся с заданием, определила, что его выполнение сопровождалось повышенной активностью зрительной зоны головного мозга, в отличие от остальных слепых и зрячих участников эксперимента. Этим исследованием канадские ученые из Университета Монреаля показали, что у слепых людей зрительные зоны головного мозга участвуют в определении источника звука. Результаты исследования впервые позволили обнаружить связь между

повышенным слухом и увеличением активности зрительной коры мозга у слепых людей. Нейрофизиолог Франко Лепора прокомментировал данное исследование как нельзя лучше иллюстрирующее пластичность головного мозга. Теперь известно, что некоторая реорганизация мозга слепых от рождения или ослепших в раннем детстве людей приводит к тому, что звуки используются ими как ориентиры в окружающей среде. Именно таким образом они приспосабливаются к жизни без зрения.

В ходе проведения индивидуальных бесед с людьми, имеющими приобретенный дефект зрительного анализатора, удалось установить ряд специфичных для них феноменов восприятия и представления. Так, один из наблюдаемых, мужчина 27 лет, потерявший зрение вследствие неустановленной инфекции в возрасте 16 лет, отметил, что при восприятии пространства помещения или каких-либо осязаемых предметов он мысленно формирует зрительный образ на основе данных тактильно-кинестетического анализатора. Другая опрошенная девушка 23 лет, с сохраненным светоощущением, потерявшая зрение в результате манифестации наследственной предрасположенности к распаду сетчатой оболочки в возрасте 4 лет, отмечает, что запахи вызывают у нее зрительный образ, связанный с цветом. Так, например, запах апельсина вызывает оранжевый цветовой образ. Происхождение этих представлений, по всей видимости, обуславливается остаточными зрительными образами, хранящимися в памяти.

Мужчина 25 лет, с остаточным зрением остротой 0,05, с прогрессирующей хориоретинальной дистрофией сетчатки с 10 лет и потерей центрального поля зрения, а также имеющий очаговые скотомы в периферическом поле, отмечает интересную особенность восприятия. Он указывает на тот факт, что в условиях сенсорного дефицита зрительной информации его мозг как бы «дообраивает» воспринимаемый образ. Так, например, лежащий «комком» целлофановый пакет или предмет одежды может быть воспринят как домашнее животное, которое лежит на диване. При прочтении вывесок или рекламных плакатов тоже имеют место различные трансформации. Так, например, надпись белого цвета на красном фоне «Я и Ты», наблюдаемый прочитал как «Яйца». В данном случае, по всей видимости, подобную метаморфозу воспринимае-

мого образа мозг опрошенного произвел опираясь на цветовые характеристики логотипа широко разрекламированного в СМИ бренда мобильного оператора МТС, на котором изображено белое яйцо на красном фоне.

Эти данные косвенным образом подтверждают выводы канадских ученых о задействованности зрительных полей в пространственно-предметной ориентировке слепых, по крайней мере, людей, потерявших зрение.

Гендерные и возрастные особенности при потере зрения, возраст потери зрения

В ходе исследования удалось установиться ряд гендерных особенностей людей с патологией зрения, а именно: у женщин, инвалидов по зрению, ярче выражен уровень желудочных жалоб ($p < 0,038$) и менее выражены следующие показатели: возбудимость ($p < 0,013$) и циклотимность ($p < 0,001$). При анализе различий результатов у мужчин обеих групп при помощи Т-критерия было выявлено, что у мужчин, инвалидов по зрению, значительно меньше выражена гипертимность ($p < 0,002$).

Установлено, что людям с врожденной патологией зрения более присущи высокие показатели по шкале акцентуаций «педантичность», чем людям с приобретенным дефектом зрительного анализатора ($p < 0,05$). У людей с врожденной патологией зрения не обнаружено шкал акцентуаций с максимальным показателем.

Однако в ходе наблюдений за учениками специальной коррекционной общеобразовательной школы-интерната № 1 для слепых и слабовидящих детей, а также бесед с ними и с работниками школы удалось установить следующее. Соотношение таких характеристик, как возраст потери зрения и социальная адаптивность/дезадаптивность, у мужчин имеет обратную зависимость с аналогичными показателями у женщин. Таким образом, чем раньше теряет зрение мальчик, тем меньше уровень его социальной активности, уверенности в себе и прочее. У девочек, напротив, эти показатели тем выше, чем раньше происходит потеря зрения. Данный феномен справедлив только для людей с тотальной потерей зрения на оба глаза. Закономерность не является адекватной во всех случаях, однако можно говорить о некой тенденции. В ходе анализа отечественной и зарубежной специальной литературы, а также других источников по

вопросам индивидуально-психологических особенностей слепых и слабовидящих людей не удалось обнаружить упоминаний о вышеописанном явлении. Обосновать его в рамках настоящего исследования также не представляется возможным.

Заключение

В ходе проведенного исследования был обобщен и систематизирован накопленный к настоящему времени в мировой науке и практике материал по основным вопросам тифлологии. В ходе эмпирического исследования выявили ряд особенностей личности инвалидов по зрению. Удалось установить гендерную специфику личности людей с патологией зрения, зависимость характерологического профиля незрячих людей от фактора врожденности / приобретенности дефекта зрительного анализатора. Основным результатом эмпирического исследования стало выявление специфики характерологического профиля инвалидов по зрению.

Актуальность, а также научная и практическая значимость настоящего исследования обусловлена тем фактом, что в исследовании впервые удалось установить специфику характерологического профиля людей с патологией зрения на репрезентативной выборке респон-

дентов, используя признанные инструменты статистической обработки данных. Данные, полученные в ходе работы, можно использовать для лучшего понимания особенностей личности людей с патологией зрения. Полученные данные указывают на некоторую специфику мозговой организации и механизмы компенсации лиц с дефектом зрительного анализатора. Эта информация в совокупности с результатами исследований ученых из университета Монреаля создает предпосылки для более детального анализа морфологических и электрофизиологических особенностей функционирования ЦНС людей с патологией зрения методами современной технологической диагностики, а также методами нейропсихологии.

Поскольку любая дополнительная информация о специфике личности незрячих людей способствует более глубокому пониманию восприятия ими окружающей действительности, а также их мировоззрения, материалы, полученные в ходе настоящего исследования, могут служить основой для составления реабилитационных программ для людей, имеющих патологию зрения. Материалы также могут быть применимы в психотерапевтической и психокоррекционной работе с данной категорией лиц.

Литература

1. Анисимова Н. Л., Новичкова И. В., Солнцева Л. И. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении: методические рекомендации / Российская Академия Образования. Институт коррекционной педагогики, Российская государственная библиотека для слепых. М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2001.
2. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / под ред. В. А. Феоктистова. М.: Логос, 1993.
3. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. М.: Экзамен, 2006.
4. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Фоксис, 1999.
5. Солнцева Л. И. Психология детей с нарушениями зрения. М.: Логос, 2006.
6. Феоктистов В. А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых детей. Л.: ЛГУ, 1973.
7. Touch and Blindness: Psychology and Neuroscience / ed. by Morton A. Heller, Soledad Ballesteros. USA, CA, San-Francisco: Psychology Press, 2005.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Борисова В. А.,
МГПУ, Москва

Представлены результаты изучения уровней развития воображения у детей с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями при переходе от младшего дошкольного возраста к старшему дошкольному возрасту. Изучение уровня воображения дошкольников с речевыми нарушениями показало, что эти дети в большинстве случаев имеют средние и низкие показатели развития образного воображения, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников по показателям вербального воображения. Выявлена взаимосвязь между уровнем развития речи и уровнем развития воображения у дошкольников. У младших дошкольников установлена значимая корреляционная связь между уровнями развития их воображения и уровнями развития их речи.
Ключевые слова: воображение, речь, взаимосвязь, уровень развития, дошкольник.

INTERRELATION OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SPEECH AND IMAGINATION AT THE PRESCHOOL AGE

Borisova V. A.,
MSPU, Moscow

The results of the studying of levels of development of children's imagination with the normal speech development and with the speech disorders during the transition from the junior preschool age to the senior preschool age are presented. The studying of the level of imagination of preschool children with the speech disorders has shown that these children in most cases have average and low indicators of development of figurative imagination, they considerably lag behind the normally developed children by the indicators of the verbal imagination. The interrelation between the level of the speech development and the level of imagination development at preschool children is revealed. It was established that the junior preschool children have a significant correlation between levels of development of their imagination and levels of development of their speech.

Key words: imagination, speech, interrelation, a level of development, the preschool child.

В работах, посвященных исследованию воображения у детей с нормальным развитием, подчеркивается тесная связь воображения и речи. Речь позволяет ребенку включить в воображение не только конкретные образы, но и более отвлеченные представления и понятия. Более того, речь позволяет ребенку перейти от выражения образов воображения в деятельности к непосредственному их выражению в речи.

Отличительной особенностью воображения является, по выражению С. Л. Рубинштейна, своеобразный «отлет от действительности», когда на основе отдельного признака реальности строится новый образ, а не просто реконструируются и перестраиваются имеющиеся представления, что характерно для функционирования внутреннего плана действий [7]. Одним из основных вопросов при рассмотрении развития воображения является, на наш взгляд, вопрос о специфике средств, которые

использует ребенок при создании продуктов воображения.

Начало развития детского воображения связывается с окончанием периода раннего детства, когда ребенок впервые демонстрирует способность замещать одни предметы другими и использовать одни предметы в роли других (символическая функция). Дальнейшее развитие воображение получает в играх, где символические замены совершаются довольно часто и с помощью разнообразных средств и примеров.

О развитости детского воображения в дошкольном возрасте судят не только по представлениям и ролям, которые дети берут на себя в играх, но и на основе анализа материальных продуктов их творчества, в частности поделок и рисунков [9].

Развитию детского воображения весьма способствует усвоение речи. Речь освобождает ребенка от власти непосредственных впе-

чатлений, позволяет выйти за их пределы. По А. Р. Лурия (1998), это приводит к созданию как бы второй действительности [6]. Развитое воображение — это один из показателей готовности ребенка к школе. В школьный период воображение, как и другие психические процессы, приобретает и закрепляет свои произвольные формы.

По мнению Л. С. Выготского, задержка в развитии речи знаменует собой и задержку развития воображения [2]. Кроме того, раскрывая в своих работах сложную структуру аномального развития ребенка, он подчеркивал, что дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений. Дальнейшие исследования подтвердили меньшую продуктивность, инертность процесса воображения у детей с общим недоразвитием речи, а также позволили предположить, что отставание в развитии творческого воображения у таких детей создает препятствия для их словесного творчества (Глухов В. П., 1985; Фуреева Е. П., 2000 и др.) [5].

В отечественной психологии, начиная с работ Л. С. Выготского, воображение рассматривается как постепенно развивающаяся в процессе овладения различной деятельностью функция. Также было отмечено, что на развитие этой функции большое влияние оказывает речевой дефект. Творческие способности у детей с речевыми нарушениями развиваются иначе, так как их представления о предметах оказываются неточными и неполными, практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, вследствие чего запаздывает формирование понятий.

Целью данного исследования явилось изучение взаимосвязи речи и воображения дошкольников с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями.

Гипотеза исследования состояла в том, что уровень развития речи дошкольников коррелирует с уровнем развития их воображения.

Предполагалось, что будет выявлена зависимость уровня развития воображения и речи при переходе от младшего дошкольного возраста к старшему дошкольному возрасту.

В связи с этим были поставлены следующие задачи: определить уровень развития воображения дошкольников с нормальным речевым развитием и речевыми наруше-

ниями, выявить динамику развития воображения дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием, выявить взаимосвязь между уровнем развития речи и уровнем развития воображения.

В работе в рамках констатирующего эксперимента были использованы следующие методики и тесты: методика «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко, тест «Вербальная фантазия» (речевое воображение), краткий тест Е. Торренса «Фигурная форма», который включает три субтеста — 1. «Нарисуйте картинку»; 2. «Завершение фигуры»; 3. «Повторяющиеся линии».

Эмпирическое изучение воображения и речи проходило на базе ГОУ Детского сада № 1895 г. Москвы. В исследовании приняли участие 68 человек — воспитанники средней, старшей и подготовительной групп детского сада в возрасте от 4 до 7 лет. Среди них были дети с нормальным речевым развитием и дети с речевыми нарушениями (фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) и фонетическое недоразвитие речи (ФНР) по классификации Р. Е. Левиной).

В работе приведены данные анализа уровня развития воображения дошкольников по возрастам и корреляционный анализ между двумя психическими функциями — воображением и речью дошкольников в разных возрастах. При статистической обработке данных использовались критерии Спирмена и Вилкоксона.

На рисунке 1 представлены средние значения показателей коэффициента оригинальности воображения, полученные при использовании методики «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко.

При сравнительном анализе количественных данных (рис. 1) можно отметить, что средние значения коэффициента оригинальности воображения значительно выше у дошкольников подготовительной группы с нормальным речевым развитием по сравнению с теми же показателями у детей с нарушенным речевым развитием.

Проведение корреляционного анализа между показателями уровня развития речи (классификация Левиной) и воображения детей с речевыми нарушениями показало, что имеются некоторые значимые корреляции.

Так, в средней группе (возраст 4–5 лет) обнаружена значимая корреляционная связь между показателями уровня развития речи

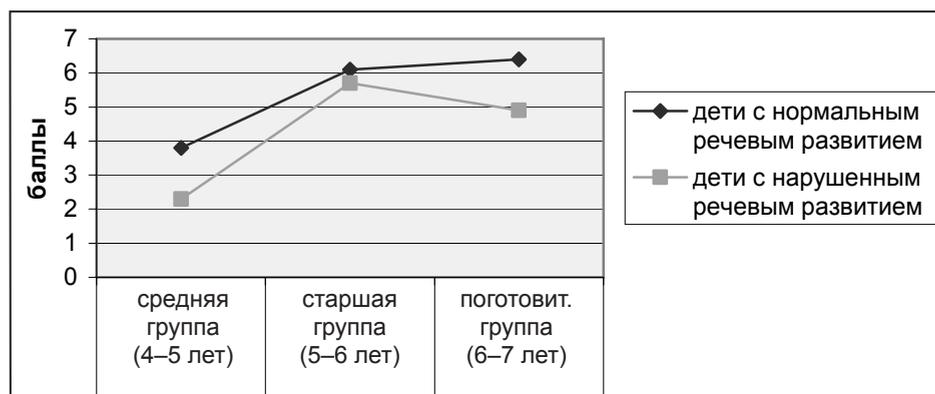


Рис. 1 Средние значения показателей коэффициента оригинальности воображения по методике «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко

(классификация Левиной) и уровнем развития воображения по методике «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко.

Достоверность различий полученных результатов для подготовительной группы (6-7 лет) между групп дошкольников с нормой и нарушениями речевого развития выявлена на уровне статистической значимости $p < 0,05$.

Для старшей и средней группы и на уровне статистической тенденции $p < 0,1$.

На рисунке 2 представлено процентное распределение показателей коэффициента оригинальности по уровням развития воображения, полученных по методике «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко в подготовительной группе.

На рисунке 2 можно видеть, что у детей подготовительной группы с нормальным речевым развитием преобладает высокий уровень развития воображения, в отличие от детей подготовительной группы с нарушенным речевым развитием, где преобладает низкий уровень развития воображения.

Данные, полученные в старшей группе, представлены на рисунке 3.

На рисунке 3 можно отметить преобладание среднего уровня развития воображения у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием, но в то же время у детей старшей группы с нарушенным речевым развитием низкий уровень развития воображения преобладает над высоким уровнем.

Данные, полученные в средней группе, представлены на рисунке 4.

На рисунке 4 можно отметить, что в средней группе у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием преобладает средний уровень развития воображения, но также просматривается высокий процентный показатель низкого уровня развития воображения у детей с нарушенным речевым развитием. Высокий уровень развития воображения у детей с нарушенным речевым развитием имеет низкий процентный показатель.

Согласно полученным результатам, более высокие уровни сформированности и ориги-

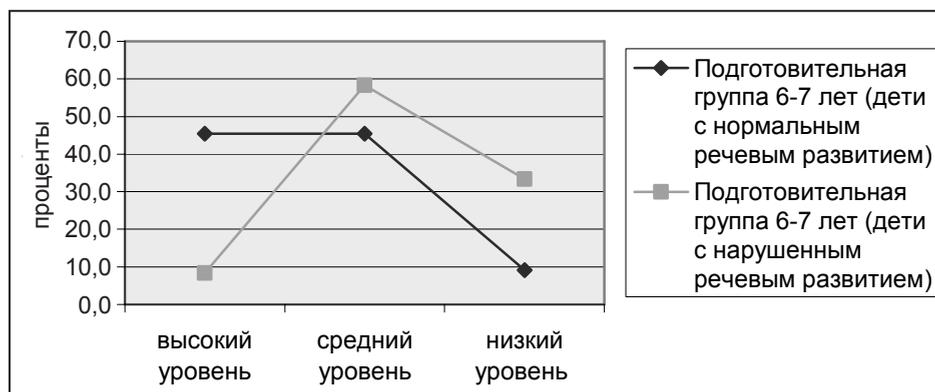


Рис. 2 Процентное распределение показателей коэффициента оригинальности по уровням развития воображения, полученных по методике «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко в подготовительной группе

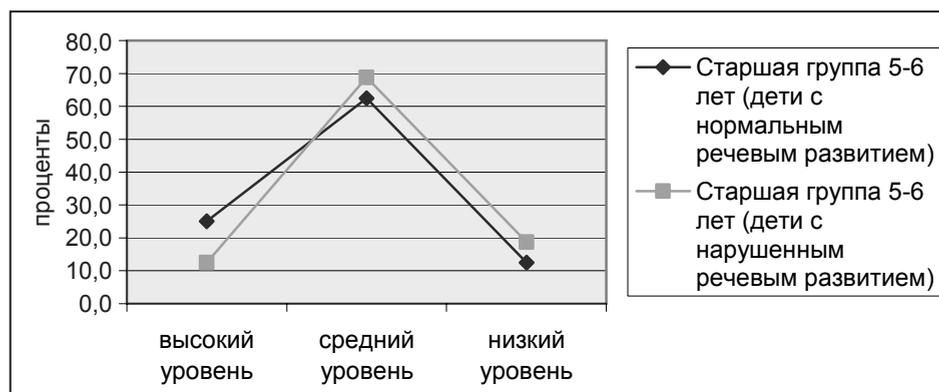


Рис. 3 Процентное распределение показателей коэффициента оригинальности по уровням развития воображения, полученных по методике «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко в старшей группе

нальности воображения имеют дети с нормальным речевым развитием, на это указывает преобладание у них высокого и среднего уровней развития воображения. Качественная квалификация полученных данных означает, что у этих детей существует внутренняя позиция, которая позволяет им самостоятельно создавать предметные отношения и придавать им смысл в зависимости от сюжета или замысла, который потом будет реализован в деятельности.

В то же время у детей с нарушенным развитием речи преобладает сочетание низкого и среднего уровня развития воображения, что характеризует отставание данной психической функции у этих детей. Рисунки этих детей однотипные, повторяющиеся, отличаются простотой изображения. Редко отмечалась оригинальность изображений, в основном, изображались предметы, близкие наглядному опыту ребенка.

Методика «Вербальная фантазия» оценивалась по показателям скорость, оригинальность, богатство фантазии, проработанность, эмоциональность. В таблице 1 представлены средние значения показателей речевого воображения, полученные при использовании методики «Вербальная фантазия».

По данным таблицы 1, средние значения показателей развития вербального воображения у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием по показателям «Оригинальность» и «Эмоциональность» имеют равные значения. У детей с нарушенным речевым развитием средние значения показателей «Скорость», «Богатство фантазии» «Проработанность» ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

В средней группе (возраст 4–5 лет) обнаружена значимая корреляционная связь между показателями уровней развития речи (классификация Левиной) и уровнем развития

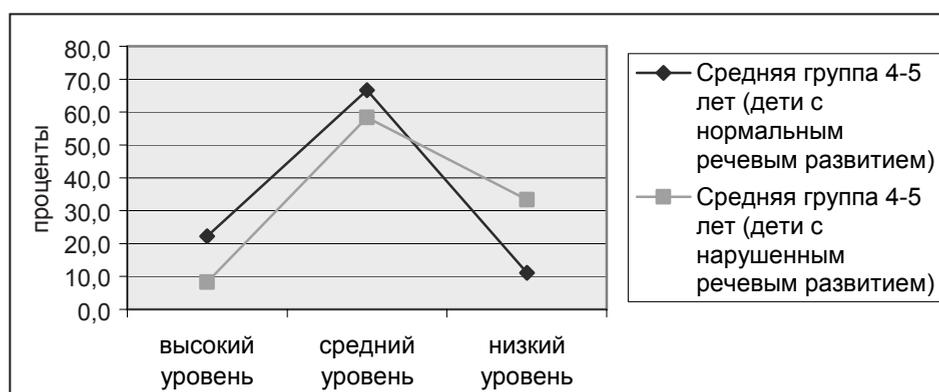


Рис. 4 Процентное распределение показателей коэффициента оригинальности по уровням развития воображения, полученных по методике «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко в средней группе

Таблица 1 – Средние значения показателей речевого воображения по методике «Вербальная фантазия»

Группы	Скорость		Оригинальность		Богатство фантазии		Проработанность		Эмоциональность	
	норма	нарушения	норма	нарушения	норма	нарушения	норма	нарушения	норма	нарушения
Средняя	1,4	1,1	1,4	1,1	1,4	1,3	1,3	1,0	1,4	1,1
Старшая	1,6	1,3	1,9	1,3	1,5	1,3	1,3	1,5	1,7	1,2
Подготовительная	1,7	1,4	1,8	1,8	1,7	1,3	1,3	1,3	1,4	1,4

воображения (методика «Вербальная фантазия») ($r = 0,632$).

На рисунках 5 и 6 представлено процентное распределение показателей уровней развития речевого воображения у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием, полученных по методике «Вербальная фантазия».

На рисунках 5 и 6 можно видеть, что у детей с нормальным речевым развитием

преобладает высокий уровень развития вербального воображения в подготовительной и в старшей группах. В средней группе преобладает средний уровень развития вербального воображения. У детей с нарушенным речевым развитием в подготовительной и в старшей группах преобладает средний уровень, а в средней группе преобладает низкий уровень развития вербального воображения.

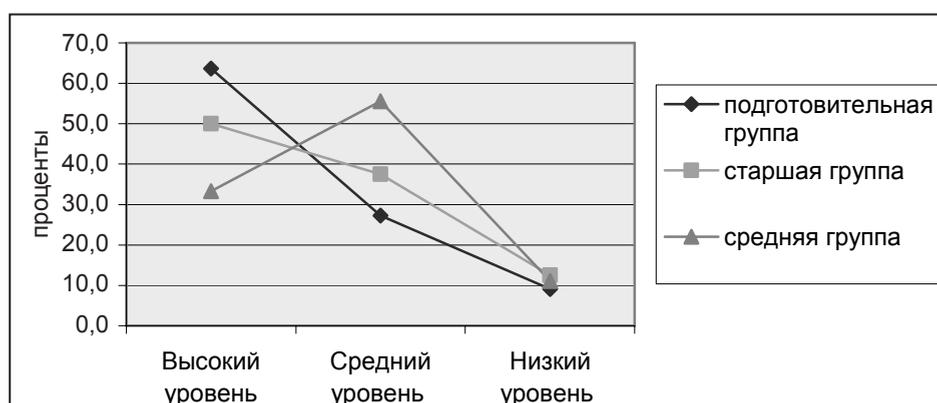


Рис. 5 Процентное распределение показателей уровней развития речевого воображения у детей с нормальным речевым развитием, полученных по методике «Вербальная фантазия»

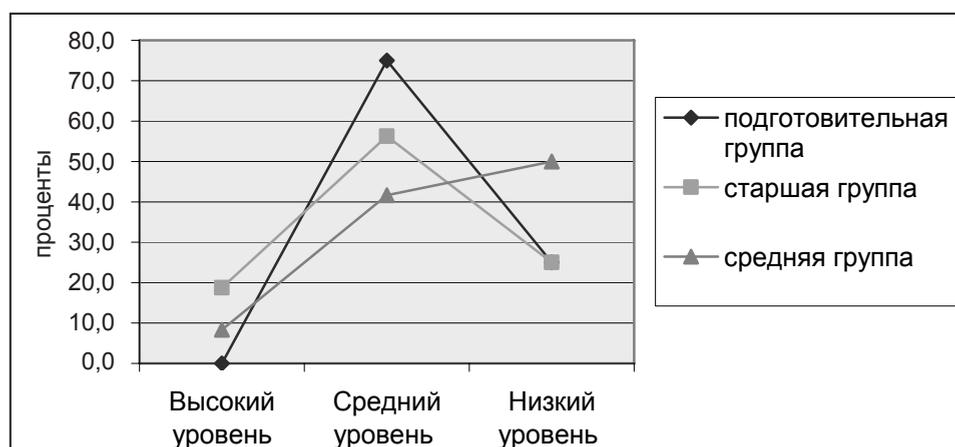


Рис. 6 Процентное распределение показателей уровней развития речевого воображения у детей с нарушенным речевым развитием, полученных по методике «Вербальная фантазия»

Данные средних значений показателей образного воображения, полученные при использовании Краткого теста Е. Торренса «Фигурная форма», представлены в таблицах 2–4.

По данным таблиц 2, 3, 4 можно видеть, что результаты средних значений по параметрам «Беглость», «Оригинальность», «Разработанность» и «Название» у детей с нормальным речевым развитием значительно выше, чем у детей нарушениями речевого развития.

Значимые корреляционные связи были получены в средней группе между уровнями развития воображения по методике Краткий тест Е. Торренса «Фигурная форма».

В старшей (5–6 лет) и подготовительной (6–7 лет) группах корреляционные связи между уровнем развития речи (классификация Левиной) и уровнем развития воображения не выявлены. В этих группах имеется значимая корреляция между результатами тестов на воображение.

Рассмотрим качественную интерпретацию основных показателей субтестов Е. Торренса.

Высокие оценки по показателю «Беглость» у дошкольников, участвовавших в обследовании, показывают, что такие дети обладают стандартным и импульсивным стилем мышления, даже если по остальным показателям низкие оценки. Низкая оценка по данному параметру может быть связана со стремлением к тщательной разработке идей, стремлением избежать банальных идей или с низкой мотивацией. Выявлено 5% таких детей.

Интересно соотнести оценку по параметру «Беглость» с оценкой по параметру «Оригинальность». Некоторые дети предлагают мало неоригинальных идей (низкие оценки по параметрам «Беглость» и «Оригинальность»). Другие предлагают много оригинальных идей (высокие оценки по параметрам «Беглость» и «Оригинальность»). Большая часть обследо-

Таблица 2 – Средние значения показателей по субтесту Е. Торренса «Нарисуйте картинку»

Группа	Беглость		Оригинальность		Разработанность		Название	
	норма	нарушения	норма	нарушения	норма	нарушения	норма	нарушения
Средняя	5,2	4,4	7,1	6,4	1,8	1,3	4,9	2,7
Старшая	5,1	5,0	6,4	4,1	2,8	3,6	6,5	4,5
Подготовительная	5,7	4,2	4,8	3,7	4,0	2,7	5,8	4,1

Таблица 3 – Средние значения показателей по субтесту Е. Торренса «Завершение фигуры»

Группа	Беглость		Оригинальность		Разработанность		Название	
	норма	нарушения	норма	нарушения	норма	нарушения	норма	нарушения
Средняя	5,4	3,7	6,2	4,6	2,3	3,0	3,8	4,7
Старшая	5,8	5,3	6,1	4,4	3,1	3,3	6,0	4,8
Подготовительная	5,9	3,9	4,9	3,8	4,5	2,8	5,0	3,4

Таблица 4 – Показатели средних значений по субтесту Е. Торренса «Повторяющиеся линии»

Группа	Беглость		Оригинальность		Разработанность		Название	
	норма	нарушения	норма	нарушения	норма	нарушения	норма	нарушения
Средняя	6,7	4,8	4,9	4,1	3,9	3,2	5,1	3,3
Старшая	5,6	5,1	4,8	4,3	3,6	3,4	5,4	5,3
Подготовительная	5,8	5,4	8,0	4,2	2,1	1,8	4,4	4,3

ванных дошкольников с нарушением речевого развития имеют низкую оценку по данному показателю.

Показатель «Разработанность» отражает способность развивать, дополнять, дорабатывать возникшие идеи, расширять их границы. Отстающие от программы обучения дети обычно имеют низкий балл по показателю «Разработанность», хотя могут иметь высокие оценки по «Оригинальности». Можно предположить, что высокий бал связан с хорошей наблюдательностью. У очень хороших разработчиков есть слабые стороны: стремление как можно лучше развить свою идею делает их неспособными завершить работу вовремя.

Рассмотрим процентное распределение показателей уровней развития воображения у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием, полученных по тесту Е. Торренса «Фигурная форма» (рисунки 7 и 8).

На рисунках 7 и 8 можно видеть, что во всех трех субтестах у детей с нормальным речевым развитием по всем возрастным группам преобладает высокий уровень развития воображения, а у детей с нарушенным речевым развитием, в основном, представлены средний и низкий уровни развития воображения.

Заключение

В ходе эмпирического исследования, целью которого было изучить взаимосвязь развития речи и воображения, были решены следующие задачи: изучены уровни речи и воображения и выявлены их средние значения по группам, проанализирована их взаимосвязь. Изучены особенности речевого развития и влияние недоразвития речи на уровень развития воображения. Выявлена корреляция между развитием речи и развитием воображения, проанализирован характер их взаимозависимости.

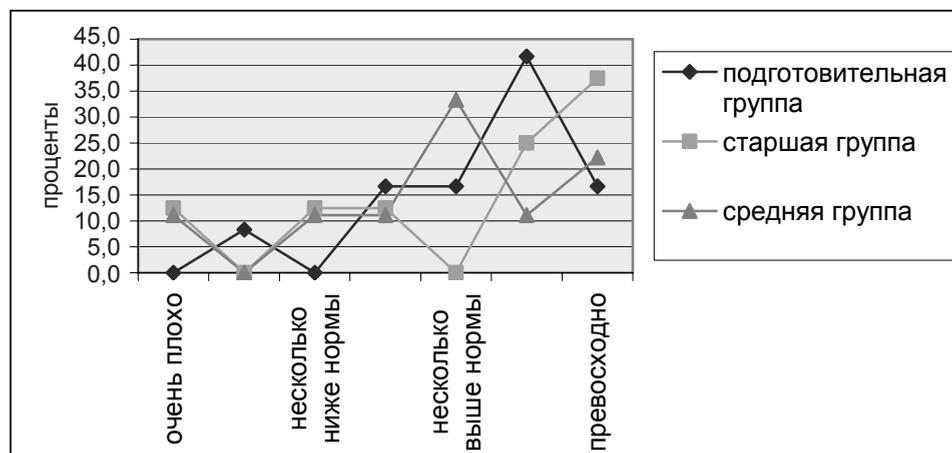


Рис. 7 Процентное распределение показателей уровней развития образного воображения у детей с нормальным речевым развитием, полученных по тесту Е. Торренса «Фигурная форма»

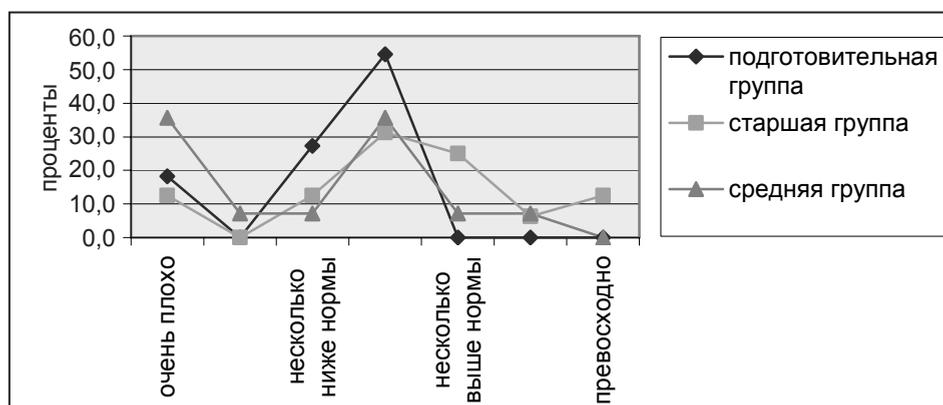


Рис. 8 Процентное распределение показателей уровней речевого развития воображения у детей с нарушенным речевым развитием, полученных по тесту Е. Торренса «Фигурная форма»

Динамика развития воображения у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием от 4 до 7 лет показала, что к концу дошкольного возраста, уже усвоив основные образцы поведения и деятельности, дети могут относительно свободно оперировать ими, комбинируя их при построении продуктов воображения.

Эмпирическое изучение речи и воображения дошкольников позволяет предположить, что развитие воображения идет в непосредственной связи с усвоением речи. Наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи. Подтверждено, что задержка в развитии речи влечет за собой и задержку развития воображения. Выявлена закономерность, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи показывают худший результат выполнения заданий на воображение, чем дети без речевых нарушений.

В каждой из групп присутствовало более 50% детей с недоразвитием речи, тем самым указывая на преобладание среднего уровня развития воображения. Показатели качества развития воображения этих детей свидетельствуют о большей стереотипности, шаблонности воображения, большей привязанности их к заданным моделям, образцам действий, трудностях трансформации имеющихся представлений.

Изучение связи между уровнем развития речи и уровнем воображения показало, что дети, у которых уровень развития речи находится в норме, имеют высокие показатели уровня развития воображения. А дети, у которых есть какие-либо нарушения развития речи, имеют показатели уровня развития воображения ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

Выводы

1. Эмпирическое изучение уровней развития воображения дошкольников показало, что более чем половина воспитанников подготовительной, старшей и средней групп имеют средний уровень образного и вербального воображения, что соответствует возрастной норме.

2. Дошкольники с речевыми нарушениями в большинстве случаев имеют средние и низкие показатели развития образного воображения. Дети разных возрастных групп значительно отстают от нормально развивающихся сверстников по показателям вербального воображения.

3. Динамика развития воображения дошкольников показала, что от средней группы к старшей наблюдается значительное увеличение процента максимально высокого уровня развития воображения, который удерживается в подготовительной группе. Это характерно как для детей с нормальным, так и с нарушенным развитием речи.

4. Гипотеза исследования, состоящая в том, что уровень развития речи дошкольников коррелирует с уровнем развития их воображения, частично подтверждена. Так, в средней группе (возраст 4–5 лет) у детей выявлена значимая корреляционная связь между показателями уровней развития речи (классификация Левиной) и уровнем развития воображения (методика «Вербальная фантазия») ($r = 0,632$).

5. При сравнении уровней развития воображения детей с нормальным и нарушенным речевым развитием была получена достоверность различий для подготовительной группы (6–7 лет) на уровне статистической значимости. Для старшей и средней группы на уровне статистической тенденции.

Литература

1. Белова Е. С. Выявление творческого потенциала дошкольников с помощью теста Е. П. Торренса // Психологическая диагностика. 2004. № 1.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте // Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. М.: Педагогика, 1988.
4. Дьяченко О. М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии. 1987. № 1.
5. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
6. Общая психология. М., 1986. (Воображение. С. 344–365.)
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд-е 2-е. М., 1946.
8. Туник Е. Е. Диагностика творческого мышления: Креативные тесты. М.: Чистые пруды, 2006.
9. Чистякова Г. Д. Творческая одаренность в развитии познавательных структур // Вопросы психологии. 1991. № 6.
10. Щепланова Е. И. Теория и тесты творческого мышления Е. П. Торренса // Психологическая диагностика. 2004. № 11.

**СИСТЕМНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ
ПРИ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Родионов А. В.,
МГПУ, Москва

В статье рассматриваются особенности психического состояния спортсменов-единоборцев при подготовке к соревнованиям и применения ментального тренинга в предстартовой ситуации.

Ключевые слова: экстремальная деятельность, спот высших достижений, стресс, компьютерная методика диагностики, интегральной оценки состояния спортсменов

SYSTEM RESEARCH OF THE MENTAL STATE UNDER EXTREME ACTIVITY

Rodionov A. V.,
MGPU, Moscow

In this article the features of a mental state of combat-sportsmen during the preparation for the competitions and the applications of the mental training in a prestarting situation are considered

Key words: extreme activity, spot of the higher achievements, stress, computer technique of diagnostics, integrated estimation of a sportsmen's state.

Данное исследование выполнялось в русле решения проблемы формирования готовности спортсмена к экстремальной деятельности.

Состояние готовности к экстремальной деятельности связано не только с необходимыми изменениями функциональных систем организма, но и соответствующей интенсивностью физиологических и психических процессов. Подготовка к деятельности может осуществляться при небольшой затрате энергии или, напротив, в состоянии сильного возбуждения. Эти различия в интенсивности могут оцениваться с чисто субъективной точки зрения — тогда говорят о степени поглощенности подготовкой к деятельности, или с объективной точки зрения — тогда необходимо определить уровень нервного и соматического функционирования, лежащего в основе состояния готовности.

Здесь возникает понятие активации, которое обозначает быстрое повышение активности центральной нервной системы. В строгом смысле слова этот термин обозначает изменение состояния человека [3]. По мнению R. V. Malmo [23], выражение «активация» должно употребляться только в случае самого факта повышения активности центральной нервной системы перед выполнением определенной деятельности.

Проблема управления произвольными механизмами активации особенно остро стоит в единоборствах, поскольку в этих видах

спорта сам факт противоборства конкретному индивиду вызывает существенную мобилизацию систем активизации.

При анализе содержания подготовки единоборцев необходимо учитывать не только физиологическую стоимость отдельных упражнений, но и ту степень психической нагрузки стрессового характера, которую испытывают спортсмены в процессе подготовки к турниру. Физиологический компонент стресса определяют значительные по объему и интенсивности физические нагрузки, а также неизбежные тренировки на фоне недовосстановления. Психический компонент стресса определяется длительностью подготовки к турниру, его значимостью, условиями жесткой конкуренции в команде, контрольными спаррингами. Стрессорами в одинаковой степени могут быть как условия деятельности единоборца, так и предстартовая ситуация, когда формируется установка на предстоящую деятельность и спортсмен осознает характер психических барьеров, которые необходимо преодолеть в предстоящем поединке.

М. Serban [24] выделяет у фехтовальщиков такую специфическую индивидуальную черту, как взрывная импульсивность, непосредственно определяющая особенности психической и тактической деятельности. В зависимости от степени проявления такой импульсивности, им рекомендовались средства психорегуляции в процессе подготовки.

А. В. Антохин и В. А. Родионов [2] использовали ментальные образы в подготовке фехтовальщиков с помощью сопряженных психофизических упражнений. Среди таких образов предпочтительно выделить включенные в собственно психорегулирующие воздействия: 1) образ прошлого опыта успешного выступления в соревнованиях, 2) образ тщательно выполняемых и своевременных фехтовальных операций, 3) образ «удобных» и «неудобных» соперников, 4) интегрированный образ своего физического и психического «Я».

Можно утверждать, что необходимы такие средства воздействия на психическую сферу, чтобы достигнуть адекватного и оптимального, «рабочего» уровня эмоционального напряжения фехтовальщика.

Среди психофизиологических детерминант эмоциональной устойчивости единоборца в ситуации ожидания поединка основную роль играет сила нервной системы относительно возбуждения, а затем ее подвижность, степень второсигнальных управляющих влияний на повышение возбудимости нервных структур, которая определяет возможности произвольной психической саморегуляции спортсмена. Меньшее, но тоже значимое влияние на эмоциональную устойчивость оказывает подвижность нервной системы [13; 17].

Как правило, методические рекомендации по организации поведения и деятельности спортсменов с различными индивидуальными особенностями так или иначе связаны с формированием установки на предстоящую деятельность. Показано, в частности [6; 22], что индивидуализация средств подготовки достигается за счет управления эмоциональным установочным реагированием на успех. Включаются методы целенаправленного формирования системы установок эмоционального реагирования на неуспех через моделирование соревновательных ситуаций, затем происходит обучение спортсменов методам психорегуляции, которые направлены прежде всего на оптимизацию самооценки, нередко полностью неосознаваемой, и индивидуального стиля деятельности.

Активное ожидание представляет собой для фехтовальщика процесс формирования установки на предстоящую деятельность, а в более узком смысле слова формирование готовности к противодействию определенным тактическим ходам соперника. Субъектив-

ность этого фактора определяется тем, что у разных спортсменов по-разному формируются установки на предстоящую деятельность. Это определяется индивидуальными особенностями нейродинамических свойств [4; 7; 14].

Типологический подход к изучению состояния эмоциональной напряженности в предсоревновательных условиях имеет место в работе Ю. А. Хачатуряна [19], который фехтовальщиков высокой квалификации распределил на две группы по особенностям фиксированной установки (по Д. Н. Узнадзе [18]): с динамичной и инертной (статичной) установкой. Динамичные фехтовальщики, в отличие от инертных, в большей степени подвергаются воздействию эмоциональных факторов, однако процесс регуляции и саморегуляции эмоциональной напряженности у динамичных протекает успешнее, и они характеризуются лучшей эмоциональной устойчивостью. Для каждой из типологической групп были разработаны методические рекомендации по проведению разминки и организации деятельности в соревнованиях.

Произвольная регуляция двигательной деятельности возможна лишь на основе ее предварительного программирования и последующей информации по каналам обратной связи о соответствии моторных действий объективным условиям их выполнения или о несогласовании с ними [12]. Отсюда прежде всего нейродинамические свойства спортсменов определяют быстроту передачи информации по каналам обратной связи, что обеспечивает своевременность реакций на изменяющиеся условия деятельности.

Нейродинамические свойства (свойства нервной системы) проявляются не столько в результативных, сколько в процессуальных характеристиках деятельности, поэтому в процессе исследования необходимо использовать те показатели деятельности, которые характеризуют ее как процесс [14].

Существуют достаточно «унифицированные», стандартные наборы методик диагностики нейродинамических свойств спортсмена. В качестве примера можно ограничиться набором методик, используемых В. К. Львовым и В. А. Сальниковым [9] при изучении индивидуальных особенностей боксеров. Среди показателей нейродинамики авторами изучались: сила нервной системы в двигательном анализаторе (с помощью теста «теппинг-тест»),

в зрительном анализаторе — вариант «выносливость» и вариант «наклон кривой» в показателях сенсомоторной реакции на свет, подвижность процесса возбуждения, торможения, баланс внешнего возбуждения и торможения, баланс внутреннего возбуждения и торможения, функциональная подвижность зрительного анализатора — вариант «переделка» в реакции выбора, КЧСМ (вариант появления субъективно воспринимаемых мельканий).

Методы исследования. Проявления нейродинамических свойств фиксировались нами с помощью так называемых «произвольных методик», основанных на регистрации параметров произвольной (сознательно регулируемой) двигательной деятельности испытуемого в экстремальных условиях предъявления стимульных сигналов.

Использовался компьютеризованный метод В. Г. Сивицкого [16]. Система была усовершенствована [13].

Комплексная методика диагностики проявлений нейродинамических свойств испытуемых основывалась на батарее компьютерных испытаний.

Испытуемые — высококвалифицированные фехтовальщики, члены национальных и юниорских команд по всем видам оружия ($n = 88$).

Интегральным показателем силы (выносливости) нервной системы являлось время простой психической реакции на первые 10 предъявлений ($t 1-10$) и последние 10 предъявлений ($t 10-10$) при общем количестве в 90 проб. Ухудшение времени реакции на последние 10 предъявлений свидетельствует о недостаточной выносливости (слабости) нервных процессов, а улучшение — о хорошей динамичности нервной системы. Помимо этого, рассчитывался наклон сглаженной прямой, высчитанной по отношению к эмпирической кривой к оси абсцисс (угол α , рассчитанный по методу наименьших квадратов по формуле: $y = ax + b$).

Подвижность нервной системы определялась по двум методикам.

1. Исследовалась быстрота и точность двигательных реакций выбора в условиях предъявления двух альтернатив. Затем задание менялось на противоположное: о подвижности нервной системы судили по разнице математических ожиданий первой и второй серии испытаний.

2. Исследовалась точность антиципирующей реакции при движении сигнала в интервале 0,5 с. О подвижности нервных процессов судили по величине константной ошибки реагирования.

Баланс нервных процессов определялся по вариативности простой реакции и по тенденции к преждевременным или запаздывающим реакциям в условиях предъявления движущегося сигнала.

Проявление нейродинамических свойств оценивалось следующим образом. Для показателей силы и одного показателя подвижности нервной системы средние эмпирические данные (по 22,5% испытуемых от всей выборки) сравнивались с нормативами, разработанными в Казанском государственном университете [11]. Для второго показателя подвижности и показателей баланса нервных процессов применялся следующий методический прием [8]. Испытуемые ранжировались на основании сравнения абсолютных данных, затем 22,5% лучших результатов давали основание для оценки «подвижной» или «сбалансированной» нервной системы; 22,5 худших результатов оценивались «инертной» и «дисбалансированной»; остальные 55% относились к группе «средней».

Помимо этого, использовался субтест Люшера «Таблица основных цветов» [10].

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим прежде всего показатели субтеста Люшера (табл. 1).

Значения $K_{пва}$ указывают на всеобщее преобладание эрготропного синдрома в рамках

Таблица 1 – Общие психовегетативные показатели фехтовальщиков (достоверность различий по критерию $Man - Whitney$)

Статист. величина	Предпочтение основных цветов				$K_{пва}$	ПФР	Тревожность		
	3	2	1	4			1 выб.	2 выб.	Разность
%	46,8	22,7	16,9	14,6	—	—	—	—	—
X	—	—	—	—	1,33	13,2	5,8	5,2	0,6
U	83,6	81,4	89,6	88,9	68,5	81,2	75,5	67,8	75,3

вегетативного баланса ($K_{\text{пва}} > 1$) [1]. Очевидно, экстремальная деятельность единоборца требует наличия высокого уровня психофункциональной активности. У многих спортсменов наблюдается повышенная тревожность, очевидно как следствие ответственности за результат каждого своего действия и осознания ситуаций риска в единоборстве.

Наличие общих закономерностей не исключает значительных индивидуальных различий, которые могут быть определенным образом систематизированы.

Достоверность различий между эмпирическими данными определялась по критерию Манна – Уитни, что позволило всех испытуемых распределить на следующие группы:

1) спортсмены с высокими показателями психофункциональной работоспособности, отсутствием выраженной тревожности; как правило, это спортсмены с сильной, подвижной и уравновешенной нервной системой;

2) спортсмены с низкой психофункциональной работоспособностью, умеренной тревожностью; это индивиды с сильной, инертной и неуравновешенной нервной системой;

3) спортсмены с умеренной психофункциональной работоспособностью и высоким уровнем тревожности; это индивиды со слабой, подвижной и неуравновешенной нервной системой;

4) спортсмены с трофотропными тенденциями психофункциональной работоспособности и отсутствием выраженной тревожности; это индивиды с сильной, инертной и неуравновешенной нервной системой.

В данной части экспериментального исследования мы проверили особенности психических состояний фехтовальщиков в случае применения стандартизированного психофизиологического комплекса упражнений, способствующих «снятию» чрезмерного напряжения. В ситуации контрольных боевых практик применялся единый для всех методический прием оптимизации психических состояний [5].

Методика основывается на следующих положениях.

В условиях спортивной тренировки происходит долговременная адаптация организма

к физическим нагрузкам. Хотя такая адаптация есть реакция целостного организма, все же специфические изменения в тех или иных функциональных системах в отдельные отрезки времени могут быть выражены в различной степени ввиду гетерохронности процесса. Таким образом, проявляется защитная реакция организма, направленная на предохранение от перерасходования функционального потенциала спортсмена. На разных стадиях нарушения адаптационного процесса индивидуальная реакция спортсменов различна и не всегда поддается оперативной диагностике. Поэтому на практике особенно сложно вовремя (на ранних стадиях) выявить негативные сдвиги в психологической сфере спортсмена.

Методика контроля за такими сдвигами основана на измерении электрокожного сопротивления (ЭКС) у спортсменов при произвольном переходе от релаксации к активации. Для контроля за процессом адаптации к тренировочным нагрузкам необходимо иметь возможность получения интегральной количественной психофизиологической оценки. Поэтому и была реализована идея использования интегральной оценки состояния спортсменов с помощью компьютеризированной информационно-методической системы измерения ЭКС с обратной связью.

Тестирование проводилось по специальной программе. После стабилизации показателя ЭКС (3 мин) следуют периоды релаксации (7 мин) и активации (5 мин) с установкой для испытуемого на достижение максимального произвольного расслабления с последующей максимальной мобилизацией. В каждой из этих фаз фиксировались показатели ЭКС. По окончании тестирования дается количественная оценка — индекс психофизиологического состояния (ИПФС).

В результате обработки фактического материала авторы методики установили диапазоны значений ИПФС:

- «отличное состояние» > 35 единиц,
- «хорошее» — 23–35 единиц,
- «удовлетворительное» — 17–22 единиц,
- «плохое» < 17 единиц.

Наличие обратной связи позволяет контролировать ход процесса «релаксация – активация» непосредственно в масштабе реального времени.

В таблице 2 показаны результаты применения методики О. В. Жбанкова, А. Н. Лебязьева

Таблица 2 – Индивидуальные особенности индекса психофизиологического состояния фехтовальщиков во время боевой практики

Условия измерений	Группы спортсменов			
	1	2	3	4
За день до БП	29,3 ± 1,2	24,4 ± 0,9	22,1 ± 0,9	28,9 ± 1,7
Перед началом БП	36,6 ± 2,2	30,8 ± 1,7	28,3 ± 1,8	31,8 ± 1,8
В ходе БП	35,9 ± 2,6	34,9 ± 2,3	31,5 ± 1,1	27,9 ± 2,0
После БП	24,1 ± 1,0	32,5 ± 2,3	29,2 ± 1,9	34,4 ± 2,6

во время боевой практики (БП) при подготовке фехтовальщиков к ответственному международному турниру.

Индивидуально-типичные различия заключаются в следующем.

У спортсменов первой группы наблюдаются постоянно высокие показатели ИПФС в период боевой практики. Заметное увеличение значений ИПФС перед первыми боями свидетельствует о начавшихся процессах мобилизации и формирования установки на предстоящую деятельность. В своей деятельности они постоянно готовы к «выбросу» психофизиологической энергии, т. е. обладают большим энергетическим потенциалом, который в считанные моменты может быть израсходован в напряженных ситуациях БП. Особенно ярко такая психофизиологическая особенность проявляется в решающих боях на финише контрольных соревнований. Реакции таких спортсменов на экстремальную ситуацию, как правило, избыточны, что приводит к большим нервно-психическим затратам.

Вторую группу представили фехтовальщики, у которых показатель ИПФС не имеет высоких значений за день до участия в БП. Однако он постепенно повышается в процессе подготовки и участия в контрольных соревнованиях, достигая максимума к финальным боям. Значительный рост значений ИПФС перед первыми боями, как и у представителей первой группы, свидетельствует о начавшихся процессах мобилизации и формирования установки на предстоящую деятельность. Длительный период времени они, очевидно, находятся в состоянии, связанном с перестройками психофизиологических структур, и не могут эффективно выполнять действия, связанные с произвольной релаксацией и активацией. После БП этот показатель сохраняет высокие значения, что говорит о своего рода «отсроченном» психофизиологическом восстановлении после больших нагрузок. Как правило,

спортсмены второй группы не отличаются тактическим разнообразием в силу недостаточной подвижности нервных процессов. Технично-тактические навыки в подобных случаях сравнительно косны и не характеризуются быстрыми «перестройками» и изменениями при быстрой смене ситуаций, чем характерны любые современные единоборства. Компенсируется этот недостаток сохранением высокого уровня психофизиологической энергии на протяжении всей специфической деятельности.

Наиболее яркие черты спортсменов третьей группы — высокая подвижность нервных процессов, эмоциональность, общая активность. Такие спортсмены обычно активны в тренировочном процессе и в повседневной жизни, смелы, находчивы, легко усваивают сложную технику единоборства, быстро перестраиваются при смене тактических ситуаций, действуют адекватно действиям соперника. Однако нередко они испытывают сильное предстартовое волнение, причем не соответствующее сложности предстоящего поединка, отличаются перепадами в психическом состоянии. Спортсмены этой группы характеризуются нестабильностью состояний, величина ИПФС в предстартовой ситуации сравнительно невысока. Это свидетельствует о неблагоприятной динамике психофизиологических реакций на эмоциональные ситуации контрольного турнира, которая может содержать в себе такой специфический компонент, как психическое перенапряжение. В целом, у них сильно выражены предстартовые состояния, выражающиеся, как правило, в дистрессе [20; 21].

У спортсменов четвертой группы, которые не имеют, судя по всему, высокой невротичности, стресс обычно является следствием формирования установки на предстоящую соревновательную деятельность и носит положительный, мобилирующий характер (так называемый «эвстресс»). Незначительную тревожность можно расценивать как

«положительный» факт, потому что при таком сочетании свойств у спортсмена формируется способность предвидеть возникновение опасных ситуаций, быстро мобилизоваться на преодоление психических барьеров, упреждать неожиданные действия соперника. Вопреки ожиданиям, такие «нестабильные» спортсмены в заключительный период БП достигают достаточно высоких значений ИПФС. Эти фехтовальщики, часто попадающие в состояние дистресса, приучаются использовать, с разной степенью эффективности, средства саморегуляции, среди которых важную роль играют средства релаксации и активации.

Спортсмены всех типических групп в ситуации БП в целом хорошо справились с заданием на релаксацию и активизацию. Это свидетельствует о хорошей саморегуляции у большинства членов сборной команды. Очевидно, специфика деятельности в единоборствах заставляет спортсменов с первых шагов овладевать навыками саморегуляции, без чего успех немислим.

После БП спортсменам опять предлагалось попробовать средства саморегуляции, причем объяснялось, что это помогает эффективному восстановлению после больших физических и особенно психических нагрузок.

Представители первой группы, склонные к значительным затратам энергии, снижают уровень саморегуляции, что выражается в уменьшении значений ИПФС. У остальных спортсменов такие значения сохраняются на высоком уровне. Подобный факт является признаком высокого энергетического потенциала, характерного для квалифицированных единоборцев.

Средства формирования оптимального психического состояния единоборцев делятся на две группы: 1) психофизиологические, 2) психолого-педагогические.

К первым относятся такие воздействия на психическую и двигательную сферу спортсмена, как дыхательные упражнения, средства мышечной релаксации, а также некоторые составные части разминки перед боем, включая идеомоторные упражнения.

Ко вторым относятся средства саморегуляции, включающие релаксацию, визуализацию, варианты самовнушения; основную роль играет ментальная тренировка.

Исходным пунктом психорегулирующей работы, направленной на физиолого-сомати-

ческий или поведенческий компонент, является четкое представление фехтовальщика о себе и своем теле, потому что, зная в подробностях свое тело, четко ощущая функции каждой его части, спортсмен лучше понимает свое «Я» и лучше управляет своим поведением.

При коррекции состояния спортсменов в повседневном тренировочном процессе вообще и при подготовке к соревнованиям, в частности, мы рекомендуем два основных методических приема.

Первый предполагает обучение спортсменов универсальным техникам, которые обеспечивают психическую готовность к деятельности в экстремальных условиях подготовки к соревнованиям; способам саморегуляции уровня активации, обеспечивающей эффективную деятельность, концентрации и распределения внимания, способам мобилизации на максимальные физические и психические усилия.

Второй путь предполагает обучение спортсменов приемам моделирования условий соревновательной борьбы посредством словесно-образных моделей, мысленного воспроизведения отдельных движений в форме идеомоторной тренировки; мысленного воспроизведения ситуаций поединка на основе ментальной тренировки [25].

Ментальная тренировка — это комплекс психолого-педагогических средств, включающих:

- распознавание и оценку окружающей ситуации;
- контроль психофизиологических и поведенческих реакций;
- приемы внушения и самовнушения, направленные на релаксацию и создание необходимых предпосылок для эффективной деятельности.

Такая комплексная тренировка позволяет спортсмену формировать необходимую установку на предстоящую деятельность и преодолевать негативные воздействия экстремальных условий тренировок и соревнований. Во всех этих случаях психорегулирующие воздействия прямо связаны с восприятием, представлением и формированием образа в широком смысле этого слова: образа ситуации (конкретной и воображаемой), собственного образа соперника и других участников спортивной деятельности — прямых и косвенных (например, близкие спортсмену люди).

Программы ментального тренинга направлены на освобождение спортсмена от отрицательной информации (например, неприятных воспоминаний), изоляцию от обстановки предстоящих соревнований, формирование двигательных программ «идеальных» действий, образа «Я», успешно действующего в трудной ситуации (перехватил сложную атаку соперника, выполнил атаку на подготовку атаки соперником и т.д.), формирование установки на готовность успешно действовать «здесь и сейчас».

Как и большинство других средств ауторегуляции, ментальная тренировка включает в себя как приемы визуализации, так и самовнушения. Овладение приемами мысленной визуализации позволяет спортсмену не только достигать необходимой релаксации, но и улучшить способность вызывать у себя желаемые мысленные образы.

В фехтовании, как и во всех других единоборствах, в которых большую роль играет психическая деятельность, обычно рассматривают два варианта состояния спортсмена, определяемого стрессовыми воздействиями: 1) операциональную напряженность, связанную с трудностями решения тактических задач, 2) эмоциональную напряженность, связанную с отношением спортсмена к тем или иным ситуациям. Хотя они и взаимосвязаны, но бывает, что спортсмен начинает подготовку к соревнованиям на фоне чрезмерной эмоциональной напряженности. Борьба с ней начинается именно с объяснения спортсменам механизмов такой напряженности. Особенно это важно при работе со спортсменами третьей и четвертой групп, у которых чрезмерное воздействие сильных возбуждающих раздражителей приводит к перенапряжению уже на ранних стадиях подготовки к соревнованиям.

У фехтовальщиков второй группы на определенном этапе подготовки к соревнованиям важно осознание уверенности в превосходстве над основными соперниками. Рекомендуется формировать положительную самооценку у спортсменов, сводить к минимуму любые факторы, вызывающие потерю уверенности в своих силах.

Важной задачей психической регуляции является борьба с таким состоянием, при котором мотивационные установки не соответствуют уровню психофизиологических процессов у спортсмена. Применение

профилактических мероприятий, связанных с формированием мотивационных установок, адекватных индивидуально-типическим особенностям спортсменов, также входит в число средств оптимизации состояния спортсменов. Целеполагание в процессе подготовки должно носить динамичный характер в том смысле, что спортсмен должен повышать требования к себе даже на коротком отрезке подготовки.

В качестве средств психической регуляции можно представить формирование установки, которая заключается в следующем: повысить устойчивость в стрессе и тем самым понизить напряженность деятельности возможно, во-первых, за счет освоения всего арсенала технических действий, повышения стабильности и эффективности технических приемов, выполняемых в напряженных ситуациях БП; во-вторых, за счет повышения общего уровня функциональных возможностей организма и развития на их основе скоростно-силовых и специальной выносливости; в-третьих, за счет ментальной регуляции состояния спортсмена.

Наиболее внушаемые спортсмены, особенно представители третьей группы, должны обучаться приемам вхождения с помощью так называемой альфа-визуализации в дремотное состояние. Представление успешных действий в дремотном состоянии, воздействуя на альфа-волны коры головного мозга, закрепляет технико-тактические навыки.

Визуализация в форме бета-программирования более осознанная, она бывает тогда, когда спортсмен находится в состоянии бодрствования и помогает ему заранее проигрывать тактические ситуации единоборства, а не просто ощущения от какого-то действия.

Таким образом, визуализация может быть двух видов. При внешней — спортсмен видит себя как бы со стороны, как на экране телевизора, при второй — «помещает» себя в ситуацию борьбы и мысленно не только выполняет действия, но и старается «прочувствовать» их, как они протекают на самом деле.

Альфа-программирование рекомендуется спортсменам второй и третьей групп, бета-программирование — первой и четвертой групп (в зависимости от индивидуальных проявлений других факторов).

Повышению уровня активации спортсменов третьей – четвертой групп способствует изменение ритма дыхания. В частности,

рекомендуется овладевать техникой «полного вдоха» — это максимальное использование легких. Затем изучается медленное и ритмичное дыхание как средство регуляции. Его общий вид:

- произвести глубокий выдох через нос, втянуть живот;
- медленно вдохнуть, расслабить мышцы живота;
- продолжать вдох, распрямить грудную клетку;
- продолжать вдох, поднять плечи;
- задержать дыхание;
- произвести глубокий выдох, расслабить плечи, втянуть живот.

Между повторениями связки «вдох – выдох» нужно удлинять паузу, постепенно доводя ее до счета «10».

Такие упражнения рекомендовались в конце разминки, а также в перерыве между боями тура прямого выбывания.

При неблагоприятном течении турнира и наличии признаков дистресса основные средства психофизиологических воздействий направлялись на спортсменов второй и третьей групп.

Конкретные техники: мысленное создание благоприятных боевых ситуаций, выполнение в разминке и между боями общих упражнений в малом объеме, но с высокой интенсивностью и установкой на активизацию, специальные упражнения, выполняемые интенсивно, упражнения в индивидуальном уроке в виде решений тактических задач с установкой на обязательный выигрыш задачи бинарного вида («или – или»). В последнем случае спортсмену

рекомендуется выполнять комбинации, следующие друг за другом, причем акцентировалось внимание на быстрых ответных действиях после защит. Теоретически график такой разминки представляет собой как бы двухгорбовую кривую, высшими точками которой являются дважды проводимые условные бои, чередующиеся с выполнением специальных упражнений.

В основном, методические рекомендации по организации поведения и деятельности фехтовальщиков с различными индивидуальными особенностями так или иначе связаны с формированием психофизиологической установки на предстоящую деятельность.

Особую роль играют способы управления эмоциональным установочным реагированием на успех. Одних промежуточный успех в бою (преимущество в счете) еще больше мобилизует, других — психически расслабляет, а у третьих часто наступает своего рода «ступор», и они перестают адекватно оценивать ситуации боя. Рекомендуются техники целенаправленного формирования системы установок эмоционального реагирования на успех и неуспех, через моделирование соревновательных ситуаций, регуляцию самооценки и правильное отношение к успеху и неуспеху [15; 21].

Сейчас идет дальнейший поиск таких средств психофизиологических воздействий на психическую сферу спортсмена, чтобы достигнуть индивидуального, адекватного и оптимального, «рабочего» уровня эмоционального напряжения. Процесс регуляции такого уровня должен носить сугубо индивидуальный характер.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 320 с.
2. Антохин А. В., Родионов, В. А. Использование ментальных образов в подготовке фехтовальщиков с помощью сопряженных психофизических воздействий // Ментальная тренировка в спорте: Материалы к психологическому симпозиуму в рамках международной конференции «Олимпийское движение и социальные процессы». М., ВНИИФК, 1997. С. 8.
3. Бальсевич В. К. Актуальные проблемы физической активности человека // Проблемы повышения эффективности системы подготовки спортсменов и развития массовой физической культуры. Л., 1983. С. 26–32.
4. Дрижика А. Г. Индивидуализация совершенствования спортивного мастерства. Ростов-н/Д.: изд-во РПГУ, 1997. 150 с.
5. Жбанков О. В. Лебяжьев А. Н. Компьютеризованная система как средство управления психофизическим состоянием спортсмена // Теория и практика физической культуры. 1995. № 2. С. 46–48.
6. Калмыков Е. В. Индивидуальный стиль деятельности в спортивных единоборствах: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1996. 47 с.
7. Карданов В. А. Формирование состояния готовности к поединку в зависимости от индивидуальных особенностей кикбоксеров-юниоров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 24 с.

8. **Кашин А. П.** О комплексном исследовании психофизиологических особенностей человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1971. 23 с.
9. **Львов В. К., Сальников В. А.** Индивидуальность в манере ведения поединка и особенности нейродинамики у боксеров // Бокс: Ежегодник. М.: Физкультура и спорт, 1983. С. 57.
10. **Люшер М.** Цветовой тест Люшера. СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 192 с.
11. **Пейсахов Н. М.** Саморегуляция и психологические свойства нервной системы. Казань: Казанский гос. университет, 1974. 246 с.
12. **Пуни А. Ц.** Психологическая подготовка к соревнованию в спорте // Физкультура и спорт. М., 1969. 88 с.
13. **Родионов А. В.** Психолого-педагогические методы повышения эффективности решения оперативных задач в спорте: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1990. 43 с.
14. **Родионов А. В.** Практика психологии спорта. Ташкент: Lider Press, 2008. 236 с.
15. **Родионов А. В., Сивицкий В. Г.** Новые подходы в подготовке фехтовальщиков. Минск: ЗАО «Веды», 2002. 182 с.
16. **Сивицкий В. Г.** Диагностика тактических умений спортсменов методом имитации типичных соревновательных ситуаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 24 с.
17. **Сиротин О. А.** Психолого-педагогические основы индивидуализации спортивной подготовки дзюдоистов. Челябинск, 1996. 314 с.
18. **Узнадзе Д. Н.** Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 459 с.
19. **Хачатурян Ю. А.** Индивидуализация средств и методов управления эмоциональной напряженностью у спортсменов высокой квалификации в процессе подготовки и участия в соревнованиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1977. 28 с.
20. **Bednarski J.** Warm up right and win // American fencing. 1993. № 2. P. 29–32.
21. **Czajkowski Z.** Taktyka i psychologia w szermierke. Katowice: AWF, 1984. 258 s.
22. **Kim Ch.** Perceived Motivational Factors Related to Initial Participation and Persistence in Taekwondo: unpublished dissertation. University of New Mexico, 1991. 69 p.
23. **Malmo R. B.** Activation: A neuropsychological dimension // Psychol. Rev. 1959. № 66. P. 367–386.
24. **Serban M.** Aspects of application of psychology // Research quarterly for exercise and sport. 1975. № 12. P. 32–36.
25. **Unesthal L.-E.** Inner Mental Training. Orebro, Sweden: Veje Publishing, 1981. 192 p.

ЭФФЕКТИВНАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКИМ СОСТОЯНИЕМ В СПОРТЕ

Сивицкий В. Г.,
*Белорусский государственный
университет физической культуры,
Минск, Беларусь;*

Родионов В. А.,
МГПУ, Москва

В статье рассматриваются особенности управления психическим состоянием спортсменов, в частности, с учетом особенностей тренировочного цикла. Описываются группы психических проявлений, понятие мобилизационного ресурса, типология методов психорегуляции.

Ключевые слова: спортивная психология, психическое состояние, уровень психической активности, психорегуляция, А. Ц. Пуни, А. В. Родионов.

EFFECTIVE CONTROL SYSTEM OF THE MENTAL STATE IN SPORTS

Sivitsky V. G.,
*Belarus state university
of Physical Training,
Minsk, Belarus;*

Rodionov V. A.,
MCPU, Moscow

In this article the features of a mental state management of sportsmen are considered in particular with the account of the features of a training cycle. The groups of mental displays, the concept of the mobilization resource, the typology of methods of psychoregulation are described.

Key words: sports psychology, mental state, level of mental activity, psychoregulation, A. T. Puni, A. V. Rodionov.

Спорт и психология во многом развивались параллельно. Достаточно вспомнить древнюю Грецию, в которой состязание бегунов превратилось в Олимпиаду — серьезное социальное явление с развитой инфраструктурой. В это время в античном мире впервые зарождаются научные психологические знания, сформулированные философами Анаксагором, Демокритом, Аристотелем [7].

Развитию современного спорта и спортивной науки во многом способствовали возрожденные Олимпийские игры. С начала XX в. эти явления плотно переплелись. Важную роль в спортивной психологии играли представления об управлении психическим состоянием спортсмена.

О психических состояниях написано немало. Только перечисление проведенных исследований и описание различных состояний могут быть самостоятельной книгой. Но, несмотря на это, поиск эффективных мето-

дов оценки и регуляции психических состояний актуален не только для спортивной, но и для любой деятельности человека. Авторы предлагают относительно новый подход к анализу проблемы, который позволяет системно рассмотреть психические состояния и «вооружить» тренера несложными, но эффективными методиками работы с ними. Этот подход обобщает и переосмысливает накопленный опыт исследования состояний из многих отраслей психологии и психотерапии и разрабатывается в русле одного из наиболее бурно развивающихся направлений — интегративной психологии.

Что такое психическое состояние? При всей очевидности самого явления ответить на этот вопрос совсем непросто. Задайте его своим знакомым и убедитесь, что часто отвечающий человек сразу переходит к характеристике, типа «состояние — это когда происходит следующее...», оставляя нераскрытой

сущность явления. А ведь это не просто фон для всех наших действий, но и сама возможность эти действия выполнить!

В самом общем понимании психическое состояние — это действительно характеристика текущих и потенциальных возможностей организма. Причем одни и те же свойства психики в зависимости от своего проявления образуют разные состояния. Рассмотрим сочетание всего лишь трех психических процессов: познавательного (мышления), эмоционального (переживание радости) и волевого (выдержки) — и предположим, что они могут быть только в двух своих проявлениях — сильном и слабом. В итоге, получаем 8 сочетаний, каждое из которых является вполне самостоятельным состоянием, отличающимся от других и внешне (поступками), и внутренне:

1. П+ Э+ В+: рабочее вдохновение;
2. П+ Э+ В–: интеллектуальное озарение, инсайт;
3. П+ Э– В+: боевая готовность;
4. П+ Э– В–: поиск решения в дефиците времени;
5. П– Э+ В+: радостный шок;
6. П– Э+ В–: веселое нетерпение, игривость;
7. П– Э– В+: «ступор», фрустрация;
8. П– Э– В–: тревога, паника.

Однако психических процессов, как и других свойств, гораздо больше! И каждый из них у разных людей протекает по-разному. Понятно, что такой путь, когда видов состояния окажется бесконечно много, не приведет нас к простой типологии, а значит, и к практическому применению новых знаний, хотя в отдельных ситуациях подобный анализ может оказаться очень конструктивным.

Продуктивнее представляется другой подход, рассматривающий состояние как динамическую характеристику психики, т. е. постоянно присутствующую и изменяющуюся. Но тогда мы должны выделить диапазон изменений и какой-то критерий (или группу критериев), отличающий одно состояние от другого. Таким показателем мог бы стать уровень возбуждения нервной системы, но, во-первых, ее различные участки одновременно могут быть возбуждены и находиться в покое, а во-вторых, не существует простой информативной методики фиксации этого показателя.

Поэтому представляется логичным объединить два подхода и ввести условный пока-

затель — уровень психической активности (УПА), который может быть опосредованно изучен по показателям ведущих для данной деятельности психических свойств: например, кожно-гальванической реакции (КГР), теппинг-тесту, сенсомоторным реакциям и т.д. В этом случае уровень психической активности, т. е. степень мобилизации различных систем организма, является сущностью и определением понятия «текущее состояние».

В качестве диапазона изменений УПА будем использовать общепринятую в психологии систему отсчета, привязанную к сознанию как способности воспринимать окружающую действительность, на основании чего планировать и выполнять действия по ее преобразованию. В этом случае получаем 4 зоны, в которых может находиться текущее психическое состояние человека: бессознательная, предсознательная (которую еще называют подсознательной), сознательная и надсознательная.

Кратко охарактеризуем выделенные зоны.

Бессознательная зона психики является основой для всей психической активности. Одной из функций бессознательного является первичная обработка поступающих сигналов, в процессе которой отбирается наиболее значимая информация, поступающая затем в другие зоны. Важнейшим критерием такого отбора является новизна сигнала, придающая ему приоритет на пути к нашему сознанию. Только этой зоной организм ограничивается редко, в ситуациях крайнего дефицита жизненных сил, например, в коме, обмороке и т.д.

Предсознательная зона очень важна, потому что является своеобразным «накопителем» информации, поступающей как из бессознательного, так и из вытесненной зоны сознания. Известно, что любая установка действует эффективнее, оказавшись в этой зоне. В процессе обучения двигательным действиям освобождение сознания для решения других задач, например, планирования поведения, происходит тоже путем вытеснения навыка в предсознательную зону. Главной особенностью этой зоны является неспособность человека произвольно влиять на события, а часто и отличать реальные сигналы от образов из памяти и воображения. Типичным примером являются сновидения, сопровождающие «быструю» фазу сна, где мы участвуем в спектакле с обычно неизвестным сценарием.

Далее следует *сознательная зона*, где человек целенаправленно использует доступную информацию для изучения ситуации и выводов, воплощая их в решениях и произвольных действиях. Особенностью сознательной зоны является способность к логическому анализу и синтезу, систематизации сигналов, формированию и проверке гипотез для решения различных задач: от бытовых ситуаций («что за шум меня разбудил?») до тактических замыслов и научных экспериментов.

Надсознательная зона выделяется психологами давно. Ее принципиальное отличие от предсознательной зоны — высокая интенсивность всех процессов. Это быстро истощает энергетические ресурсы организма, поэтому надсознательные состояния обычно бурные, но кратковременные. Кроме случайного попадания в эту зону, например, в состоянии аффекта (истерики или ярости), вдохновения, глубокого сосредоточения на решении определенной задачи, надсознательные состояния могут быть достигнуты путем целенаправленных упражнений: дыхательных, медитативных, двигательных-ритмичных и т.д. Именно в надсознательных состояниях устанавливаются спортивные рекорды и выполняются другие, казалось бы, невозможные действия. Интервью спортсменов, рассказывающих о своих впечатлениях в процессе установления рекорда, являются лучшей иллюстрацией сказанному.

В литературе можно встретить понятие «измененное состояние сознания», фактически тождественное состояниям из перечисленных выше зон. Но, как правило, «измененное» не раскрывает направление изменения и предполагает искусственное воздействие извне, поэтому мы не используем этот термин.

В спорте одним из структурных элементов тренировочного процесса является микроцикл, обычно состоящий из 5–7 дней, т. е. недели. Циклично повторяясь, микроцикл формирует адаптацию организма к определенному чередованию нагрузок и отдыха, поэтому логичным будет анализ не суточной динамики психического состояния, а микроциклового. На рисунке 1 изображен пример такого анализа.

К сожалению, по многим причинам организационного и методического характера такой анализ проводится крайне редко, хотя именно он позволяет эффективно планировать психологическую подготовку, согласовывая

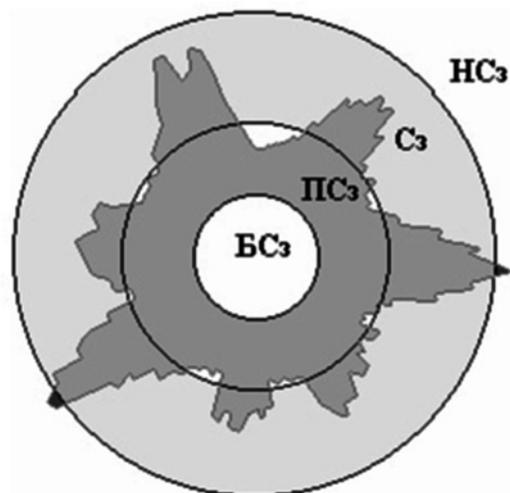


Рис. 1 Динамика психического состояния в недельном микроцикле.

Обозначения зон: НСз — надсознательная; Сз — сознательная; ПСз — предсознательная; БСз — бессознательная

состояние с различными видами тренировочных нагрузок.

Общая психология в качестве отдельных состояний рассматривает периоды, когда показатели относительно стабильны. При этом в самом состоянии выделяют следующие компоненты: эмоциональный (энергетический), когнитивный (мыслительный) и физический (телесно-поведенческий), которые и охватывают все многообразие их проявлений. В целом, данный подход следует признать удачным, но для спортивной деятельности мы посчитали целесообразным сосредоточить внимание на переходе от одного уровня к другому, а также разделить физический компонент еще на два — мотивационный (потенциальный) и поведенческий (реализаторский). Вызвано это тем, что наличие качества еще не гарантирует его проявления в деятельности как усилия: например, из-за низкой значимости соревнований, большой разницы в счете и т.д.

Таким образом, для оценки состояния спортсмена предлагается изучать 4 группы психических проявлений:

- 1) эмоциональные — особенности переживаний своего отношения к различным сторонам спортивной деятельности: тренировочным нагрузкам, соревнованию, соперникам, болельщикам, ожидаемому результату и т.п.;
- 2) когнитивные — особенности восприятия, памяти и представлений, мышления и

воображения, а также специализированные «чувства»: воды, дорожки, ковра, снаряда и т.д.;

3) мотивационные — желание выполнять большой объем тренировочной нагрузки, участвовать в соревнованиях, взаимодействовать с тренером, психологом, партнерами, болельщиками и др. Сюда же относится и самооценка, которая хоть и получена на основе когнитивных процессов, но выступает мотивационным фактором активности;

4) поведенческие — способность хорошо выполнять действия, требующие концентрации и переключения внимания, быстроты реакции, выдержки, точности пространственной и временной антиципации и т.д.

Особенности эмоциональных проявлений обусловлены преимущественно врожденными свойствами, в частности, темпераментом, и относительно стабильны для конкретного спортсмена. Для анализа этого компонента следует изучать типичные формы выражения радости, злости и других эмоций, а также стресс-факторы, т. е. причины негативных изменений в состоянии спортсмена, и стремиться к их ограничению или компенсации. Нетипичные формы эмоционального реагирования (демонстративность поведения или, наоборот, молчание и уход в себя) являются тревожными признаками состояния.

Когнитивные или познавательные способности могут существенно варьироваться, но тоже являются довольно устойчивой характеристикой конкретного спортсмена. Сообразительность, логичность рассуждений, склонность к образному или действенному мышлению, быстрота запоминания и воспроизведения информации, оригинальность суж-

дений и поступков — все это индивидуальные показатели психической активности различных спортсменов, которые могут развиваться упражнениями или «пущены на самотек», но являются индикаторами состояния. И, когда спортсмен перед стартом не реагирует на привычную шутку или не понимает вопроса, требующего немного сообразительности, это негативный показатель, так как излишняя концентрация на предстоящем соревновании так же вредна, как «зажатые» мышцы при выполнении движения. К сожалению, иногда спортивные чиновники или неопытные тренеры, не знающие эту закономерность, так нагнетают обстановку, что спортсмен перестает нормально мыслить и воспринимать окружение.

Наиболее динамичным является мотивационный компонент, поэтому к нему должно быть особое внимание: иногда одно – два слова, сказанные в нужный момент, образ, случайно возникший или целенаправленно сформированный, могут кардинально изменить состояние, вскрывая резервные возможности или, наоборот, заставляя «опустить руки» в шаге от победы. Мотивация тоже может быть недостаточной, оптимальной или излишней, но для разных спортсменов этот уровень очень индивидуален. Следует отметить еще один типичный недостаток тренерской работы — пренебрежение мотивацией к тренировочным заданиям. Ведь любая нагрузка выполняется лучше, если спортсмен готов к ней и осознает ее необходимость, иначе может происходить лишь имитация активности, чтобы избежать тренерских или партнерских претензий.

Поведенческий компонент специализирован к предстоящей деятельности и включает

Таблица 1 – Комплекс показателей для оценки психического состояния

Качество	Показатель	Методика
Мотивация	к тренировочным нагрузкам	Шкала ТСС (Тренировка, Сотрудничество, Соревнование)
	к сотрудничеству	
	к участию в соревнованиях	
	самооценка готовности	
Сенсомоторика	точность оценки отрезков времени	Компьютерный тест-тренажер «KRIS»
	быстрота сенсомоторных реакций	
	быстрота «перестройки» к сигналу	
	точность оценки дистанции	
Внимание	концентрация и устойчивость	Компьютерные тест-тренажеры «KROSS» и «NUMBER»
	распределение и переключение	
	мобилизационный ресурс	
Чувство ритма	точность идеомоторного выполнения	Компьютерный тест-тренажер «RITMIK»
	устойчивость повторения ритма	



Рис. 2 Настройка на выполнение приема с помощью программы «Ритмик»

показатели, необходимые для ее успешного выполнения, поэтому для различных видов спорта его состав будет различаться. В таблице 1 предложен комплекс качеств, актуальных для анализа мотивационного и поведенческого компонентов психического состояния в единоборствах и спортивных играх, с указанием возможных методик изучения (В. Г. Сивицкий, 2011).

Большинство перечисленных качеств достаточно полно описываются в специальной литературе. Подробнее остановимся на трех последних показателях как относительно новых для тренировочного процесса.

Одной из актуальных проблем спортивной психодиагностики, да и тренировки вообще, является создание ситуаций, в которых спортсмен проявил бы максимум своих возможностей. Перебрав множество факторов, создающих экстремальные условия, мы остановились на ограничении времени выполнения задания. Причем ограничение должно быть индивидуальным для конкретного спортсмена, иначе задание будет или слишком легким, или слишком трудным. В режиме ограничения времени, который мы назвали индивидуально-критическим, взяв за основу время выполнения задания без временного лимита, фактор дефицита времени (а в тесте еще и его обратного отсчета) оказался для одних испытуемых непреодолимым барьером, когда они не могли повторить свой собственный результат, а для других, наоборот, послужил мотивационным стимулом для существенного улучшения результата.

Обнаруженный эффект мы и назвали «мобилизационным ресурсом», т. е. запасом сил, которые спортсмен сознательно или бессознательно экономит при выполнении задания в льготных условиях. В проведенных экспериментах испытуемые могли до

5–6 (!) раз улучшать собственный результат, но в большинстве случаев было достаточно 2–3 повторений. Кроме количества успешных повторений, можно оценивать разницу времени выполнения первой и последней успешной попыток. Знание «мобилизационного ресурса» спортсмена дает возможность тренеру обосновать тренировочную нагрузку, например, количество подходов к снаряду. Кроме диагностической задачи, работа в таком режиме имеет большое развивающее влияние на спортсмена, ведь умение мобилизовать свои силы, концентрировать свое внимание, настраиваться на максимальное проявление своих возможностей актуально практически для любого вида спорта.

Чувство ритма является не только одной из способностей к обучению, как было показано ранее, но также весьма информативным показателем состояния и средством для его регуляции! Для этого можно использовать идеомоторные образы действий предстоящей деятельности, т. е. мысленную имитацию выполнения различных соревновательных упражнений. Если известен типичный ритм конкретного приема, то сравнение с ним текущего выполнения может показать низкую готовность спортсмена, например, излишнее волнение. При этом состоянии можно корректировать, стараясь точнее воспроизвести привычный ритм. На рисунке 2 показан пример работы фехтовальщика с программой «Ритмик»¹, когда использовалось трехкратное выполнение

¹ Программа «Ритмик» демонстрировалась, в частности, на научно-практической конференции «Современные технологии формирования здорового образа жизни у молодежи. Волонтерское движение: от инициативы к действию», проводимой Институтом психологии, социологии и социальных отношений МГПУ в декабря 2011 г.

приема: в спокойной ситуации и дважды перед боем — более быстрый, чем обычно, повтор корректируется во второй попытке.

Систематическое тестирование важных для конкретного спорта показателей (например, по предложенному комплексу) помогает изучать индивидуальную динамику психического состояния спортсмена и прогнозировать его поведение, что дает возможность подобрать для него наиболее эффективные методы психорегуляции. Регулярность диагностики определяется этапом подготовки, условиями тренировки, календарем соревнований и т.д.

В спорте особое значение имеют состояния, возникающие накануне и в процессе соревнования. Традиционно их разделяют на 4 вида, взаимосвязанные друг с другом. Задача психологической регуляции — удержание уровня психической активности в зоне боевой готовности. В процессе тренировок и соревнования возникают и другие состояния: «мертвой точки» (Е. П. Ильин, 1980), «угрозы отказа» (П. М. Касьяник, 1983), фрустрации, перенапряжения и т.д., которые описаны в специальной литературе [3, 4].

Наибольший интерес, естественно, представляет самое продуктивное состояние — «боевая готовность» (А. Ц. Пуни, 1952) или «оптимальное боевое состояние» (А. В. Алексеев, 1982), формирование которого и удержание в период соревновательной деятельности — главная задача психологической подготовки. А. Ц. Пуни выделил в состоянии боевой готовности 5 компонентов [5]:

- 1) трезвая уверенность в своих силах;
- 2) готовность бороться до конца и с полной отдачей;
- 3) оптимальный уровень эмоционального возбуждения;
- 4) высокая помехоустойчивость;
- 5) способность к саморегуляции психического состояния.

В зависимости от развития каждого из компонентов можно выделить 4 уровня готовности:

- полная;
- близкая к полной;
- неполная;
- неготовность.

Примечательно, что начинать выступление в продолжительных по времени соревнованиях рекомендуется в состоянии готовности, близкой к полной, чтобы достичь полной

готовности позже, в кульминационных моментах соревнования. Удерживать максимальный уровень возможностей нельзя очень долго, и есть немало примеров, когда успешное начало выступления сменялось «провалом» и, наоборот, когда «среднячок» отборочного тура в финале соревнования легко побеждал фаворитов.

Методы психорегуляции разнообразны и многочисленны (рисунок 3). Фактически любая ситуация, любые жест, слово и даже молчание могут стать решающим воздействием на психическое состояние. Но задачи регуляции, условия применения, срочность результата и другие факторы делают в конкретной ситуации наиболее эффективным лишь конкретное «точечное» воздействие, найти которое удастся далеко не всегда. Это умение является частью профессионального мастерства тренера и спортивного психолога, формируется в процессе продолжительного и внимательного изучения личности спортсмена. Надеемся, что приведенные далее примеры помогут читателю найти адекватные формы и методы, ведь регуляция психического состояния нужна не только в спортивной деятельности, но и в повседневной жизни.



Рис. 3 Основания для типологии методов психорегуляции

Большинство методов психорегуляции для эффективного использования требуют предварительного обучения и закрепления

в соревновательных ситуациях, а отдельные из них еще и постоянной практики: аутогенная, идеомоторная, психомышечная тренировки, прогрессивная релаксация, ментальный тренинг и др. Результаты различных методов тоже отличаются: от однократного изменения состояния в конкретной ситуации до формирования устойчивого ритуала предсоревновательного и соревновательного поведения. Психологическая подготовка обычно предполагает изучение индивидуальных особенностей спортсмена и обучение его наиболее эффективным приемам саморегуляции психического состояния, так как на соревнованиях тренер или психолог не всегда могут быть рядом в нужный момент. Это очень творческий, порой даже интимный процесс, когда методы регуляции могут утратить свою эффективность, если о них узнают другие, даже самые близкие, люди.

Другой подход, который может использоваться для определения нужных методов регуляции, разделяет их по зонам воздействия (таблица 2). Следует помнить, что в процессе соревновательного выступления спортсмен, а часто и тренер, находятся в особом состоянии, когда внешние сигналы, например, реплики болельщиков, подсказки секундантов, высказывания судьи, соперников или товарищей, могут быть восприняты иначе, чем это произошло бы в другой ситуации. Поэтому анализ ситуации человеком, не втянутым в эмоциональные переживания хода соревнований, каким должен быть, по нашему мнению, статус спортивного психолога, может быть более объективным, а его воздействие — более адекватным ситуации.

Психическое состояние — это совокупность устойчивых особенностей человека

(например, свойств внимания, восприятия, психомоторных и волевых качеств) и его субъективных реакций на различные события. Эта ситуативность состояния требует учета всех факторов, даже если они не имеют рационального объяснения и научного подтверждения, но значимы для конкретного спортсмена. Использование таких предметов (талисманов) и событий (примет) называют «наивной» психорегуляцией, и она широко распространена в спорте. В этой ситуации мы имеем дело со своеобразным предрассудком или, говоря иначе, с поведенческой установкой с неверным содержанием познавательного компонента. Предрассудок обуславливает неверное восприятие отдельных элементов («нельзя бриться до победы») действительности и соответствующие действия по отношению к ним («не будем бриться»). Особой логики, конечно же, в подобных ритуалах или обрядах нет. Однако спортсмены ориентируются здесь не на логику, а на чувства, иными словами, их поведение основывается на субъективных предпосылках [8].

Важно, чтобы для каждой негативной, по мнению спортсмена, приметы было известно нейтрализующее действие, которое и должно быть выполнено при необходимости. В ряде случаев психолог со спортсменом целенаправленно разрабатывает такие действия, формируя алгоритм поведения в конкретной ситуации: например, «сбрасывание» негатива через прикосновение (например, к столу в настольном теннисе, бильярде), с выдохом или специальным жестом.

Устойчивую последовательность действий, выполнение которых регулирует психическое состояние, называют ритуалом.

Таблица 2 – Уровни управления организмом и поведением (по Г. Д. Горбунову)

Зона	№	Уровень	Пример
Сознательная	8	Интеллектуальный	Рациональный анализ ситуации, логический поиск решений
	7	Мнемический	Вспоминание образа людей и прошлых событий
	6	Сенсорно-перцептивный	Использование цвета, звука или тишины, ритма движений
Предсознательная	5	Подсознательный	Автоматизмы, привычки, условные рефлексy
	4	Нервно-соматический	Безусловные рефлексy, чихание, мышечный тремор
Бессознательная	3	Вегетативный	Ритм дыхания, сердцебиения, сокращение перистальтики
	2	Гуморальный	Действие гормонов и химических препаратов
	1	Клеточный	Заживание раны, свертывание крови

В жизни и, конечно, в процессе занятий спортом мы стихийно или целенаправленно используем множество различных ритуалов: от приветствия соперника до поведения после забитого гола. Иногда выполнение ритуала регламентировано правилами соревнований: например, танец перед поединком в муай-тай, а во многих спортивных играх ритуал сохраняет традиции команды. По форме, содержанию, длительности, направленности, составу участников и т.п. можно создать самые разнообразные ритуалы [9], и психологическая подготовка часто предусматривает такую работу. Надо лишь помнить, что любой ритуал проходит период формирования и имеет свой «срок службы», после чего он может стать пустой тратой сил и времени.

Из предсоревновательных ритуалов особо следует отметить необходимость последовательности действий в периоды свободного времени: в дороге к месту соревнований, при ожидании вызова к выступлению, технических перерывах и т.д. Именно в таких, часто незапланированных паузах и происходит критическое нарастание волнения, которое приводит к эмоциональному «перегоранию». И очень важно, чтобы спортсмен имел план действий для таких ситуаций: от бесед с товарищем или прослушивания музыки до идеомоторной тренировки. Иногда тренер не обращает внимания на действия спортсмена в такие периоды, отдавая его состояние на волю случая, но правильнее было бы совместно со спортсменом предусмотреть какие-то задания, так как переоценить важность этих моментов невозможно.

И еще одна группа воздействий должна рассматриваться отдельно — это методы

оперативной психорегуляции, которые нужны для срочной коррекции состояния. Среди них Г. Д. Горбунов [2] предлагает выделять две основные группы: воздействие «через тело», т. е. через регуляцию поведенческих и вегетативных проявлений, и воздействие «через сознание», т. е. с помощью выполнения определенных психических упражнений:

Через тело	Через сознание
<ul style="list-style-type: none"> • регуляция тонуса мышц • регуляция мимики • регуляция темпа движений • регуляция частоты дыхания • регуляция темпа и ритма речи 	<ul style="list-style-type: none"> • отвлечение • переключение • отключение • изменение цели

Кроме перечисленных, срочным эффектом обладают практически все контактные методы: похлопывание, поглаживание, обнимание, душ, массаж и т.д., но использовать их надо осторожно, ведь прикосновение — это вторжение в интимную зону спортсмена, и не каждый может быть готов к этому.

Выбор и применение методов регуляции психического состояния производится очень индивидуально, что делает бессмысленной категорическую рекомендацию конкретной технологии. В каждом виде спорта существует традиционная система средств и методов психорегуляции, обусловленная особенностями тренировки и соревнований, но работать она начинает только после анализа спортивной деятельности, задач психологической подготовки и модификации методов под возможности спортсмена. Надеемся, что материал этой статьи поможет читателю в формировании эффективной системы управления психическим состоянием как своим, так и своих учеников.

Литература

1. **Алексеев А. В.** Система «АГИМ». М.: ФиС, 1987. 88 с.
2. **Горбунов Г. Д.** Психопедагогика спорта. М.: Советский спорт, 2006. 296 с.
3. **Мельник Е. В., Шемет Ж. К.** Психология физической культуры и спорта в вопросах и ответах: пособие для студентов, учащихся училищ олимпийского резерва / под научн. ред. Л. В. Маришук. Минск: БГУФК, 2006. 95 с.
4. **Некрасов В. Н.** Психорегуляция в спорте. М.: ФиС, 1985. 132 с.
5. **Пуни А. Ц.** Очерки психологии спорта. М.: Физкультура и спорт, 1959. 308 с.
6. **Родионов А. В.** Психогимнастика. М., 1994. 90 с.
7. **Родионов В. А.** История спортивной психологии // Системная психология и социология. 2010. № 2 (1). С. 104–123.
8. **Родионов В. А.** Примета свыше нам дана // Спорт в школе. 2010. № 18. С. 42–43.
9. **Сивицкий В. Г.** Использование ритуала в работе спортивного психолога // Спортивный психолог. 2004. № 1.

**СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ПОЭМЫ С. А. ЕСЕНИНА «ЧЕРНЫЙ ЧЕЛОВЕК»**

Комаров Р. В.,
МГПУ, Москва

В статье приводится психологический анализ одной из известных поэм творчества С. А. Есенина с позиций междисциплинарного подхода.

**SYSTEM-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE POEM
BY S. YESENIN «THE BLACK MAN»**

Komarov R. V.,
MSPU, Moscow

In this article the system-psychological analysis of one of the known poem by S. A. Yesenin is discussed from the positions of the interdisciplinary approach.

«Шея ноги» в «Черном человеке» — удивительный художественный образ, превратившийся для есениноведов в гордиев узел на канате поэмы, который, как на соревнованиях, тянут в противоположные стороны (кто перегадет); разумеется, каждый с благим намерением таким образом его развязать.

Что выходит из этого, наглядно показал международный научный симпозиум «Сергей Есенин: Диалог с XXI веком». Глазами из зала — вывод, который напрашивается после доклада В. А. Дроздова [1]: примирение «канатоборцам» только снится, и сон этот явно из разряда кошмарных. Пока не появится свой Македонский, роком которому уготовано занести меч, чтобы одним ударом гордиев узел разрубить, не составляет труда спрогнозировать, что ждет образ-загадку в будущем.

На роль такового (Македонского), на мой взгляд, может претендовать междисциплинарный подход. А именно: рабочий альянс наук — филологии с психологией. У психолога есть важное преимущество: как ребенок в известной сказке Х. К. Андерсена, воскликнувший «Король-то голый!», он, в силу филологической неискушенности, может на ставшую камнем преткновения проблему посмотреть непредвзято, с чистым наивным удивлением, замечая детали, видимые только ему.

Эти детали себя обнаруживают, если не потерять контекст, в котором они существуют: во-первых, контекст целостного произведения и, во-вторых, еще более широкий контекст биографии поэта, способный пролить свет на личностные детерминанты

творческого процесса. Так, на уровне конкретной творческой личности преломляется психологический закон, который в декабре 1924 г. в докладе, сделанном на заседании Кантовского общества, озвучил близкий друг Альберта Эйнштейна Макс Вертхаймер. «Существуют связи, — сказал он, — в которых не из отдельных кусков и их соединения выводится то, что происходит в “целом”, а наоборот — то, что происходит в одной из частей “целого”, определяется внутренними законами структуры этого целого. Я дал вам формулу. Гештальттеория есть именно это, не больше и не меньше. Сегодня эта формула в приложении к различным сторонам действительности (часто очень различным) выступает как решение проблемы» [2].

Последовательное претворение в жизнь подобной системной логики заставляет усомниться: такая ли уж «шея ноги» — «нелепица» (В. А. Вдовин) и «логическая бессмыслица плюс совершеннейшее отсутствие образа» (С. П. Злобин) или же этот «безвкусный и непонятный образ» (В. А. Дроздов) — на самом деле одна из драматичнейших и психологически очень точных есенинских находок, которую по недоразумению осмеливаются уничтожить, подменив беспомощной «шеей ночи». Итак, откуда есть пошла «шея ноги»?

По признанию самого Есенина, «Черный человек» — это лучшее, что он когда-либо сделал. Вещь, пробирающая до жути, рефлексивная, предельно автобиографичная, что, конечно, ничуть не умаляет ни ее философского, ни эстетического содержания.

«Эта жуткая лирическая исповедь, — вспоминал В. Ф. Наседкин, — требовала от него [Есенина] колоссального напряжения и самонаблюдения. Я дважды заставлял его пьяным в цилиндре и с тростью перед большим зеркалом с непередаваемой нечеловеческой усмешкой, разговаривавшим со своим двойником-отражением или молча наблюдавшим за собою и как бы прислушивающимся к самому себе» [3].

По мистической иронии судьбы финальные правки поэмы спустя два года кропотливой работы были сделаны в ночь с 13-го на 14-е ноября 1925 г. — в пятницу 13-го — за полтора месяца до самоубийства и ровно за месяц до последнего письма, которое Есенин отправил начинающему поэту Я. Е. Цейтлину. Это письмо оказалось во многом знаковым, ибо оно венчает предел развития взглядов поэта на природу искусства, без чего загадочный образ — «шея ноги» — не поддастся разгадке.

20 июня 1924 г. в автобиографии Есенин писал: «Прежде всего я люблю выявление органического. Искусство для меня — не затейливость узоров, а самое необходимое слово того языка, которым я хочу себя выразить» [4].

К этой мысли он пришел уже раньше: «<...> Дело не в сравнениях, а в самом органическом», — замечал он в «Железном Миргороде» [5].

Оно и понятно. Сравнение — лишь инструмент в руках мастера, некая связь в системе между элементами. Здание строится из кирпичей и цемента с помощью мастерка (кельмы), но само здание не цемент, не кельма и не груда кирпичей. Там, где есть целое, оно не просто сумма частей, его составляющих. Появляется нечто отличное от суммы — системообразующая функция [6] или, как частный ее случай, ф-феномен [7], открытый психологией еще в 1912 г. Есенин его хорошо чувствовал: по рождению ф-феномена можно судить о рождении в искусстве органического.

«— Хорошие стихи Володя читал нынче. А? Тебе — как? Понравались? — задавал Есенин вопрос В. Эрлиху. — Очень хорошие стихи! Видал, как он слово в слово вгоняет? Молодец! <...> Очень хорошие стихи... Одно забывает! Да не он один! Все они думают так: вот — рифма, вот — размер, вот — образ, и дело в шляпе. Мастер. Черта лысого — мастер! Этому и кобылу научить можно! Помнишь “Пугачева”? Рифмы какие, а? Все

в нитку! Как лакированные туфли блестят! Этим меня не удивишь. А ты сумей улыбнуться в стихе, шляпу снять, сесть — вот тогда ты мастер!..» [8].

Поэзия суть рождение чуда. И мысль поэта предельно прозрачна: не ремесло красит творчество. Ремесло — всего-навсего орудие творчества. Поэтому в последние годы о технике в поэзии Есенин отзывался неодобрительно и относился к ней даже враждебно: «Знаем мы все эти штуки. Они думают, что все эти формальные приемы и ухищрения нам неизвестны. Не меньше их понимаем и в свое время обучились достаточно всему этому» [9].

К концу 1924 г. мысль Есенина об органическом искусстве находит свое развитие в идее, которая рано или поздно озаряет всякую крупную творческую личность.

В письме Жорж Санд Фредерик Шопен писал: «Простота приходит последней» [10]. Применительно к театральному искусству талантливый ученик К. С. Станиславского Михаил Чехов делал вывод: «Четыре качества присущи истинному произведению искусства: легкость, форма, целостность (завершенность) и красота» [11].

К простоте (легкости) как критерию органического искусства приходит и Есенин. «Писать надобно как можно проще. Это трудней» [12], — говорил он А. К. Воронскому.

За непонимание открывшейся ему сущности искусства он в письме из Батуми выговаривал Гале Бениславской: «Только одно во мне сейчас живет. Я чувствую себя просветленным, не надо мне этой глупой шумливой славы, не надо построчного успеха. Я понял, что такое поэзия.

Не говорите мне необдуманных слов, что я перестал отделять стихи. Вовсе нет. Наоборот, я сейчас к форме стал еще более требователен. Только я пришел к простоте и спокойно говорю: “К чему же? Ведь и так мы голы. Отныне в рифмы буду брать глаголы”» [13].

Не всякий на это имеет право. Пушкин, которого он цитирует, имел. Теперь вот он имеет. Товарищ Я. Е. Цейтлин пока нет, поскольку стоит только у истоков творческого пути, по случаю чего Есенин дает ему творческое наставление: «Дарование у Вас безусловное, теплое и подкупающее простотой. Только не упускайте чувств, но и строго следите за расстановкой слов.

Не берите и не пользуйтесь избитых выражений. Их можно брать исключит<ельно> после большой школы, тогда в умелой рамке, в руках умелого мастера они выглядят по-другому» [14].

Налицо в контексте судьбы поэта очевидная диалектическая спираль. К концу жизни Есенин в творческом развитии проделал серьезный закономерный виток: первые стихи его были шаблонны и несамостоятельны в смысле подражательности. Их надо было преодолеть. Он преодолел (переход в противоположность). Особенно ярко от шаблонности он бежал в бытность имажинистом и за новаторство в борьбе с шаблонностью искренне ценил В. Брюсова [15]. Теперь же Есенин диалектически — двойное отрицание — к шаблонности возвращается при условии, что она, как часть, бытует органично в структуре целого. В таком состоянии она не только не убивает чудо по имени Поэзия; напротив, ее рождению лишь содействует.

В своих мемуарах А. К. Воронский отмечал за Есениным это: «Его “простое” мастерство было высоким. Поэтический лексикон Есенина с первого взгляда незатейлив и даже беден, но проследите, что он делает в своих стихах с черемухой, с садом, с березкой: они у него всегда наши, родные и всегда выглядят по-иному. Даже избитое, шаблонное и трафаретное освежалось у него напором чувств и подкупающей искренностью» [16].

Яркий пример органичной шаблонности в творчестве Есенина — располагающееся по соседству с «шеей ноги» и подводящее к ее разгадке сравнение в «Черном человеке»:

Голова моя машет ушами,
Как крыльями птица [17].

Образ птицы в литературе и музыке — крайне избитый шаблон. Вспомнить хотя бы песню «The Beatles» «Free as a Bird» или строки Маргариты Пушкиной в исполнении группы «Ария»:

Я свободен,
Словно птица в небесах.

Не говоря уже про школой набитую «оскомину» сознания из «Грозы» А. Н. Островского: «Отчего люди не летают так, как птицы?» [18].

Казалось бы, от какого-какого сравнения в первую очередь стоило бы отказаться, так это от образа птицы, машущей крыльями. Имажинисты так бы и сделали — в лучшем случае. В худшем — надругались бы над ним, как в свое время Вадим Шершеневич, сравнивший людей с воробьями, копошащимися в помете [19]. Но Есенин осознанно идет на рискованный шаг и использует стереотипную ассоциацию, ибо его эстетическое чувство, чувство истинного художника, видение которого обладает внутренним критерием качества, говорит ему: именно в этом месте образ птицы как нельзя кстати, потому что органичен.

Эта органичность двоякого рода. Стратегически образ птицы прокладывает мостик тревожности ко второй части поэмы, где, трансформируясь, еще раз объявляет себя — плачем большой зловещей птицы. Тактически, рождаясь естественным образом, по аналогии (ассоциация по сходству), он служит органичным продолжением другого органического образа — головы, которая машет ушами.

А вот почему уши вдруг превратились в крылья, причина на этот раз лежит в другой плоскости. Здесь в свои права вступает тоже ассоциация по сходству, однако первичный стимул ее рождению лежит не вовне, а внутри — в интерорецептивных ощущениях.

Не стоит списывать со счетов тот факт, что и рождение замысла поэмы, и работа над «Черным человеком» протекали на фоне сформированной у поэта алкогольной зависимости. Последняя так или иначе тематически пронизывает позднее творчество поэта.

На лице часов в усы закрутились стрелки.
Наклонились надо мной сонные сиделки.

Наклонились и хрипят: «Эх ты, златоглавый,
Отравил ты сам себя горькою отравой.

Мы не знаем: твой конец близок ли, далек ли.
Синие твои глаза в кабаках промокли» [20].

* * *

Я отцвел, не знаю где. В пьянстве, что ли?
В славе ли?
В молодости нравился, а теперь оставили [21].

Не забывает алкогольный мотив заявить себя и в «Черном человеке» как возможная причина (в действительности — следствие) «болезни» главного героя:

Друг мой, друг мой,
Я очень и очень болен.
Сам не знаю, откуда взялась эта боль.
То ли ветер свистит
Над пустым и безлюдным полем,
То ль, как рошу в сентябрь,
Осыпает мозги алкоголь [22].

Логично провести связь между алкоголизмом Есенина и образом головы, машущей ушами. И зависимость эта весьма очевидная. Меньше всего только ее следует выводить *напрямую*. Поступать так вульгарно и примитивно. Хотя, увы, были и есть такие [23], кто идет по пути наименьшего сопротивления, редуцируя талант к «помешательству» и закрывая глаза на всем известную данность, что Есенин пьяным никогда не писал. Больше того, в «Черном человеке» каждое слово — плод глубинной рефлексии и осознания. Есенин давал себе полный отчет: о чем поэма, ради чего она написана, что с ней надо делать и чего не надо. Недаром, передавая рукопись поэмы сестре Кате, он наказывал: «Шуре читать эту вещь не нужно» [24].

Каким же образом в «Черном человеке» бытует связь между «машущими ушами» и алкоголизмом поэта? Присутствие ее завуалировано или (что то же) *опосредовано*.

Чтобы почувствовать ее происхождение, достаточно проделать несложный эксперимент, доступный каждому. Надо сесть и склонить голову себе на грудь. Не пройдет и минуты, как в голове возникнут ощущения жара и пульсации, отдающей в виски и уши. Спровоцированные приливом крови, эти ощущения органически порождают ассоциацию, избирающую проторенный путь и ведущую к шаблонному образу взмахов крыльями. При этом основанием для сходства между ними служит общность побуждения к действию: во взмахах есть определенная цикличность и в пульсации крови тоже есть циклический ритм. На этом эксперимент можно закончить. Дальнейшее его продолжение лучше воссоздать с помощью воображения, представив, что это пульсация после воздействия алкоголя, расширяющего сосуды и приводящего тем самым к усилению кровотока, да вдобавок это все усугубляется головными болями...

К сожалению, подобные состояния были знакомы Есенину не понаслышке. К концу жизни все чаще и чаще про него зву-

чало: «Мертвецки пьян». Одной бедной Гале Бениславской сколько всего по этому поводу пришлось перенести. Чего только стоит жалостливая фраза Сергея в одну из попок: «Мне надо ехать домой. Иначе мозг кончится, кончится здесь» [25], — и показал на голову.

Анатолий Мариенгоф по возвращении Есенина из-за границы тоже описывал печальную сцену: «На извозчике на полпути к дому Есенин уронил мне на плечо голову, как не свою, как ненужную, как холодный костяной шар.

А в комнату на Богословском при помощи чужого, незнакомого человека я внес тяжелое, ломкое, непослушное тело. Из-под упавших мертвенно-землистых век сверкали закатившиеся белки. На губах слюна. Будто только что жадно и неряшливо ел пирожное и перепачкал рот сладким, липким кремом. А щеки и лоб совершенно белые. Как лист ватмана» [26].

После знакомства с таким Есениным трудно не согласиться с А. Никольским, который в поэме «Черный человек» среди всех прочих возможных значений слова «маячить» применительно к голове:

Ей на шее ноги
Маячить больше невмочь [27] —

останавливается [28] на значении «шевелиться на воздухе, мотаться» [29] из «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля.

А в итоге, уже с первых строк поэмы, учитывая ее автобиографический характер, вырисовывается весьма удручающая картина. Главный герой, в лице которого представлен сам Есенин, сидит перед зеркалом пьяный, с опущенной головой. Та — некрепкая, ослабшая, обессиленная — мотается приблизительно так же, как Есенин о ней напишет весной 1925 г.:

Есть одна хорошая песня у соловушки —
Песня панихидная по моей головушке.

Цвела — забубенная, росла — ножевая,
А теперь вдруг свесилась, словно неживая [30].

Голова действительно свешена. Вот герой приходит в себя. В этот момент он испытывает жуткую боль и тревогу. Их причину ему никак не удастся определить. Понятно, что боль частично алкогольного происхождения. Но не менее понятно и то, что это лишь повод найти

ей оправдание. Не в алкоголе дело. Истинная причина глубже, за пределами физиологических процессов.

Вот герой поднимает взгляд и видит в зеркале свое отражение. Это он, и в то же время не он, потому что отражение искажается... перед ним — Черный человек:

Черный человек
На кровать ко мне садится,
Черный человек
Спать не дает мне всю ночь [31].

Из черновых редакций поэмы известно, что в ранних ее версиях присутствовали строки, впоследствии вычеркнутые:

Друг мой, друг мой,
Я знаю, что это бред.
Боль пройдет,
Бред погаснет, забудется.
Но лишь только от месяца
Брызнет серебряный свет,
Мне другое синее,
Другое в тумане мне чудится [32].

Смысл, спрашивается, было их уничтожать, ведь звучит стройно и благодаря этим строкам многое, что последует за встречей главного героя с Черным человеком, казалось бы, встает на свои места, вплоть до разбитого зеркала.

Ан нет. Есенин осмысленно отказывается от признания бреда. Психологически это очень мудрый шаг. Логика здесь непререкаема.

Если всё разворачивающееся в поэме действие — бред, значит, Черный человек — это галлюцинация. Суть последней состоит в том, что испытывающий ее видит то, чего в действительности не существует [33]. Следовательно, Черный человек — объект, которого в реальности нет. Такой расклад Есенину решительно не подходит, ибо признать Черного человека за галлюцинацию означает дать однозначный ответ на вопрос, поставленный в начале поэмы. Вопрос: откуда у главного героя взялась болезнь? Ответ: главный герой в бреду. Одним росчерком интрига напрочь убита. Таинственная неопределенность, создавшая художественный эффект, рассеивается.

Признать бред... тогда рухнет весь идейный контекст произведения. Не признать... тогда на проблему — болезнь главного

героя — надо смотреть в ином ракурсе. Она уже морально-нравственного порядка; где-то из области духовного и творческого; она в той системе ценностей, на которые герой держал ориентир, в образе жизни, который он вел, в действиях и поступках, которые совершал.

Таким образом, оставь поэт вычеркнутые строки, он тем самым не оставил бы поводов для сомнений, и любой, кто даже поверхностно прочитал бы поэму, пришел к выводам, что сделал И. Б. Галант без знания этих строк.

«Поэма “Черный человек”, — писал психиатр, — дает нам <...> ясную типичную картину алкогольного психоза, которым страдал Есенин. Это типичный алкогольный бред с зрительными и слуховыми галлюцинациями, с тяжелыми состояниями страха и тоски, с мучительной бессонницей, с тяжелыми угрызениями совести и влечением к самоубийству. Этот тяжелый алкогольный психоз и повел Есенина к тому самоубийству, которым он закончил 28 декабря 1925 г. свою печальную жизнь несчастного поэта» [34].

Искренне завидуешь таким психиатрам: гений... бездарность... без разбора... Ответ почти на все готов. Есенину было гораздо сложнее. Когда он работал над поэмой, ему принципиально важно было показать, что Черный человек не галлюцинация. Вычеркнуть из поэмы бред — осмысленное выверенное действие, которое преследовало цель вывести главного героя из области психопатологии, потому что Черный человек существует объективно. Это вторая реальность. Ощутимая. Он материален. Он — в главном герое. Он — отчужденная часть его. А посему встреча с Черным человеком суть иллюзия, т. е. искаженное восприятие реальности, сплошь и рядом встречающееся и в норме, например, при синдроме утраты.

Да, конечно, такая иллюзия — иллюзия воплощенной осознаваемости (ощущение, что рядом якобы кто-то находится) [35] — граничит с галлюцинацией. Как за тревожным предвестником бреда, за ней тоже нужен глаз да глаз. Однако она еще не галлюцинация. Совершится ли опасный переход одной в другую или нет — интрига сохраняется.

У этой интриги свое предназначение. Размытость границ, когда непонятно, где вымысел, а где правда; где реальность, а где видение, напоминает одно явление, в котором граница с явью размыта. Да-да, речь о *сновидении*.

В поэме ему отведено особое место, драматическое по накалу, ведь главный герой страдает бессонницей. Бессонница измучила. И иллюзия в ситуации последней как бы берет на себя функцию заместителя сновидения, становится своеобразным его суррогатом, строящимся (конституированным) по всем законам и механизмам сновидения.

Теперь самое главное: *основной механизм сновидения — ключ к разгадке десятой строки*. Эта гипотеза — тот самый меч, занесенный над гордиевым узлом.

Дело, по сути, осталось за малым: чтобы последовательно проследить генезис образа «шея ноги», надо нащупать ту сквозную линию в жизни Есенина, которая будет сродни месту, куда попадает камень, брошенный в воду. Как его ни кидай, все равно он оказывается в центре круга. Объявись таковая, сразу станет ясно и откуда берет происхождение алкоголизм Есенина, и замысел «Черного человека», и иллюзии главного героя поэмы, и т.д.

Благо, такая линия есть. Ее концентрированное выражение находим в расхожей фразе, знакомой всем и каждому в быту: «*Всё перевернулось с ног на голову*». Жизнь Есенина с раннего детства — череда таких переворотов.

Первый: в деревне все дети как дети, худо ли бедно родители их любят; он же при живых отце и матери рос сиротой [36].

Второй переворот: по природе Есенин женственный — мягкий и нежный. Среди мальчишек себя приходится отстаивать чуждыми нутру методами хулигана и сорванца.

Третий переворот (это уже юность): жизнь — постоянная «стойка на голове». Как умом ни бейся, в жизни нет смысла. Дорогому, любимому, полному сил и благих намерений другу Грише жить бы да жить, но судьба отняла его. Любовь — это чувство, при котором любящие друг перед другом абсолютно открыты, однако любимая (Маша Бальзамова) над его душевной открытостью надругалась, а над ним посмеялась. «Людишки» вместо того, чтобы его хоть немного успокоить, «приносят обиду» [37].

Дальше: наставник (Николай Клюев), которого он идеализировал, на которого в творческом плане равнялся, оказался всего лишь коварным ремесленником с хитрецей, подчинившим творческое мирскому. Несколько лет хватило оплатить сполна: ученик перерос учителя.

Потом: лучший друг — Анатолий Мариенгоф — клялся в вечной творческой дружбе, а итог клятвам: предал — на женщину променял. Изменил, как изменяют все женщины.

Еще переворот: про себя и Дункан, разочаровавшись, Есенин лаконично скажет:

Я искал в этой женщине счастья,
А нечаянно гибель нашел [38].

Про народ и Россию:

Вот так страна!
Какого ж я рожна
Орал в стихах, что я с народом дружен?
Моя поэзия здесь больше не нужна,
Да и, пожалуй, сам я тоже здесь
не нужен [39].

Это только некоторые перевороты «с ног на голову». Впрочем, и их достаточно, чтобы прочувствовать, с чего бы Есенину писать в апреле 1925 г.:

Пусть меня ласкают нежным словом,
Пусть острее бритвы злой язык.
Я живу давно на все готовым,
Ко всему безжалостно привык.

Холодят мне душу эти выси,
Нет тепла от звездного огня.
Те, кого любил я, отреклись,
Кем я жил — забыли про меня [40].

Итак, к моменту рождения замысла «Черного человека» в жизни Есенина уже «все перевернуто с ног на голову». Разве что только и остается молить Бога не умереть душой и любовью к искусству [41]. Жизнь и искусство — между ними давно для него стоит знак равенства. Впрочем, к концу 1925 г. и это тождество опрокидывается.

— Сережа, почему ты пьешь? Ведь раньше меньше пил? — за два дня до самоубийства спросила Е. А. Устинова.

Есенин ответил:

— Ах, тетя, если бы ты знала, как я прожил эти годы! Мне теперь так скучно!

— Ну, а твое творчество?

— Скучное творчество! — Он остановился, улыбаясь смущенно, почти виновато. — Никого и ничего мне не надо — не хочу! Шампанское, вот веселит, бодрит. Всех тогда люблю и... себя! [42]

Вся радость, что осталась, — алкоголь. Понятно, что это не цель, а средство. Средство компенсации всего того, что струсилось, того, что образом жизни убил вдохновение. Он признается В. Эрлиху: «Слушай... Я — конечный человек... Я очень болен... Прежде всего — малодушием» — и будет жаловаться: «Я потерял дар», «Что у меня осталось в этой жизни? Слава? Господи боже мой! Ведь я же не мальчик! Поэзия? Разве что... Да нет! И она от меня уходит» [43].

В конце концов, алкоголь — компенсация самого ужасного. 6 декабря 1925 г. он обмолвится в письме И. В. Евдокимову: «Я ведь теперь не знаю, чем пахнет жизнь» [44].

Налицо классический экзистенциальный вакуум — потеря смысла жизни [45], где исковерканное бытие породило исковерканное сознание. Естественно, собственным душевным разладом поэт наделяет и главного героя поэмы, у которого тоже все перевернуто с ног на голову:

Счастье, — говорил он, —
Есть ловкость ума и рук.
Все неловкие души
За несчастных всегда известны.
Это ничего,
Что много мук
Приносят изломанные
И лживые жесты.

В грозы, в бури,
В житейскую стынь,
При тяжелых утратах
И когда тебе грустно,
Казаться улыбчивым и простым —
Самое высшее в мире искусство [46].

Вместо того чтобы быть собой, скандальный поэт из поэмы играет себя; натуральное и органическое (свою самость) подменяет напускным и вымученным (фальшивой социальной ролью).

А ведь когда-то, в бытность своей юности, Есенин не в пример герою поэмы «крепко стоял на ногах», он был «с головой», у него «голова была на плечах». Так обычно говорят о человеке, который активно строит себя и карьеру, творчески развивается, в жизни которого есть цели, «много прекраснейших мыслей и планов» [47], который трезво (в прямом и переносном смысле) смотрит на жизнь, у которого

все стабильно и устойчиво. У Есенина все это было. Его «голова была на месте».

А на месте это где? На шее.

Я, разумеется, не случайно привел все эти обороты. Умысел их появления — показать два родственные отношения: первое — шеи к голове, второе — ног к туловищу и человеку в целом. И там, и там имеется общее — функция опоры. При этом «голова на шее» соотносится с «человеком на ногах» как часть и целое.

Теперь же, когда приготовления сделаны, настал момент связать найденное соотношение с близкой снаподобному состоянию иллюзорностью восприятия реальности главным героем поэмы и соответственно с психологическим механизмом, посредством которого совершается работа сновидения.

Слово З. Фрейду: «<...> Мы изучали отношения между элементами сновидения и его собственным [содержанием] и установили при этом четыре такие основные отношения: части к целому; приближения, или намека; символического отношения и наглядного изображения слова. <...>

Первым достижением работы сновидения является *сгущение* (*Verdichtung*). Под этим мы подразумеваем тот факт, что явное сновидение содержит меньше, чем скрытое, т. е. является своего рода сокращенным переводом последнего. Иногда сгущение может отсутствовать, однако, как правило, оно имеется и очень часто даже чрезмерное. Но никогда не бывает обратного, т. е. чтобы явное сновидение было больше скрытого по объему и содержанию. Сгущение происходит благодаря тому, что: 1) определенные скрытые элементы вообще опускаются; 2) в явное сновидение переходит только часть некоторых комплексов скрытого сновидения; 3) скрытые элементы, имеющие что-то общее, в явном сновидении соединяются, сливаются в одно целое.

Если хотите, то можете сохранить название «сгущение» только для этого последнего процесса» [48].

Хотим. И видим, что в снаподобном состоянии, благодаря работе сгущения, «нога» и «шея», за счет функционального сходства, легко могут образовывать единый гештальт. В свою очередь, это дает право применительно к человеку, в жизни которого все нормально («все на своих местах»), который «крепко стоит на ногах» и у которого «голова на плечах», без каких-либо видимых затруднений

употребить образ «нога-шея» или, что то же, «нога шеи».

Однако, что сам Есенин к концу жизни, что его прямая проекция — главный герой поэмы, — стабильностью не отличались:

Ах, и сам я нынче чтой-то стал нестойкий [49].

Больше того, в жизни обоих все перевернулось наоборот: встало с ног на голову. А значит, во след и «нога шеи» должна перевернуться.

Однажды Есенин что-то подобное уже проделывал. Весной 1920 г. матери одного из детей от него поэт подарил книгу с дарственной надписью: «Надежде Вольпин с надеждой». А спустя примерно полгода на другой книге нечаянно повторился.

«Мне промолчать бы, — писала Надежда, — ведь повторение лишь усиливало смысл. Но я не утерпела и, как бы усмотрев в новой надписи только дешевую игру слов, да еще и вовсе обесцененную повторением, сказала:

— Таковую надпись вы мне уже сделали в прошлый раз.

— Дайте книгу! — с сердцем потребовал Есенин и вписал, втиснув перед подписью, добавочную строку. Теперь можно было прочесть:

Надежде Вольпин
с надеждой,
что она не будет больше надеждой.
Сергей Есенин.

— Как это прикажете понимать? — я спросила.

Есенин с вызовом:

— Взял и вывернул» [50].

Выверт — очень удачный прием. Игра на контрастах была вообще характерна для

имажинистов, кого ни возьми, особенно для Мариенгофа [51]. На разные лады использовал контрасты и Есенин.

Вот и «нога шеи» переворачивается. В шестом списке поэмы, выполненном С. А. Толстой-Есениной, «в строке 10 первоначально написано: “Ей на шее-ноге”, затем дефис зачеркнут и в слове “ноге” “е” исправлено на “и”» [52].

Есенину такой поворот очень и очень нужен; он просто необходим; его неизбежно надо сделать, чтобы подчеркнуть излом сознания главного героя. Через сгущение и инверсию поэт достигает наивысшей достоверности в передаче «болезненной» искаженности сознания главного героя и трагедии его души. Причем Есенин стреляет дуплетом: с одной стороны, остается верен сущности искусства как выявления органического. По-другому (к примеру, «шея ночи») он написать просто не мог, иначе психологически вышла бы фальшь. С другой стороны, примером образа «шея ноги» Есенин объективно доказывает, что на тот момент, когда вдохновение ему этот образ подарило, его талант как высший уровень развития творческих способностей прекрасно функционировал, ибо лежащий в основе механизма сгущения психический процесс генерализации отношений не что иное, как «лакумовая бумажка» творческого самочувствия.

Каков может быть итог всего сказанного? Очевидно, что образ «шея ноги» в поэме «Черный человек» гармонично бытует в структуре целого. Он осмыслен, логичен, понятен, красив и по праву достоин считаться одной из вершин есенинской образности. Искренне хочется теплить надежду, что отныне по поводу его «невключенности» «в процесс достижения поэтической выразительности текста» [53] больше не потревожат сомнения. Гештальт завершен. Узел разрублен. Время с миром убрать меч в ножны.

Литература

1. URL: ftp://ftp_guest:111@83.149.240.211/ESEININ_2010/09.mp4 (дата обращения: 15.09.2011).
2. **Вертгеймер М.** О гештальттеории // Хрестоматия по истории психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. С. 84–99.
3. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es3/es3-435-.htm?cmd=0> (дата обращения: 15.09.2011).
4. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/e77/e77-014-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
5. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/e75/e75-161-.htm?cmd=0> (дата обращения: 15.09.2011). (дата обращения: 15.09.2011).
6. **Рыжов Б. Н.** Системная психология (методология и методы психологического исследования). М.: Изд-во МГПУ, 1999. С. 72.

7. URL: <http://chetvericov.ru/illyuzii/illyuzornoe-dvizhenie-fi-fenomen-i-beta-fenomen/> (дата обращения: 12.10.2011).
8. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/critics/ev2/ev2-319-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
9. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/critics/ev2/ev2-067-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
10. URL: http://news.bbc.co.uk/hi/russian/entertainment/newsid_3595000/3595251.stm (дата обращения: 12.10.2011).
11. URL: http://tlf.narod.ru/school/M_Chekhov.html (дата обращения: 15.09.2011).
12. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/critics/ev2/ev2-067-.htm?cmd=0> (дата обращения: 15.09.2011).
13. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/ES6/es6-1912.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
14. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/ES6/es6-2312.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
15. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/e75/e75-227-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
16. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/critics/ev2/ev2-067-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
17. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es3/es3-188-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
18. URL: http://az.lib.ru/o/ostrowskij_a_n/text_0060.shtml (дата обращения: 12.10.2011).
19. URL: http://az.lib.ru/s/shershenewich_w_g/text_0010.shtml (дата обращения: 12.10.2011).
20. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es1/es1-177-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
21. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es1/es1-217-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
22. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es3/es3-188-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
23. URL: <http://pathographia.narod.ru/new/t2v2/part4.htm>; <http://esenin.niv.ru/esenin/text/chernyj-chelovek-primechaniya.htm> (дата обращения: 12.10.2011).
24. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/critics/ev1/ev1-055-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
25. URL: <http://esenin.ru/vospominaniya/benislavskaya-g-vospominaniya-o-esenine.html> (дата обращения: 12.10.2011).
26. URL: <http://lib.ru/RUSSLIT/MARIENGOF/roman.txt> (дата обращения: 12.10.2011).
27. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es3/es3-188-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
28. URL: <http://www.esenins.ru/c68.html> (дата обращения: 12.10.2011).
29. URL: <http://slovari.yandex.ru/маячить/Толковый%20словарь%20Даля/МАЯЧИТЬ/> (дата обращения: 12.10.2011).
30. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es1/es1-217-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
31. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es3/es3-188-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
32. URL: <http://esenin.niv.ru/esenin/text/chernyj-chelovek-varianty.htm> (дата обращения: 12.10.2011).
33. URL: <http://www.genon.ru/GetAnswer.aspx?qid=7be2be70-ec86-4f51-acf6-f66380dc8573> (дата обращения: 12.10.2011).
34. URL: <http://pathographia.narod.ru/new/t2v2/part4.htm> (дата обращения: 12.10.2011).
35. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Иллюзия> (дата обращения: 12.10.2011).
36. Комаров Р. В. Сергей Есенин... в петле судьбы. МО: Щелково, 2010. Ч. 1. 200 с.
37. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/ES6/es6-0112.htm> (дата обращения: 12.10.2011).
38. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es1/es1-173-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
39. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es2/es2-094-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
40. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es1/es1-239-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
41. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/ES6/es6-1494.htm> (дата обращения: 12.10.2011).
42. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/critics/ev2/ev2-354-.htm> (дата обращения: 12.10.2011).
43. URL: <http://esenin.ru/forum/viewtopic.php?t=3087&postdays=0&postorder=asc&start=0&sid=dd33271fd92fc0a6d5273b60347957e> (дата обращения: 12.10.2011).
44. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/ES6/es6-2292.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
45. URL: <http://psylib.org.ua/books/franv01/index.htm#6> (дата обращения: 12.10.2011).
46. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es3/es3-188-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
47. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es3/es3-188-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
48. URL: http://litergrig.narod.ru/vved_psih/11.htm (дата обращения: 12.10.2011).
49. URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/e74/e74-233-.htm?cmd=0> (дата обращения: 12.10.2011).
50. URL: <http://esenin.ru/vospominaniya/volpin-nadezhda-svidanie-s-drugom.html> (дата обращения: 12.10.2011).
51. Сухов В. А. Очерки о жизни и творчестве Анатолия Мариенгофа. Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2007. 192 с.
52. URL: http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es3/Es3-435-.htm#Черный_человек.Примечания_к_тексту.Голова_моя_машет (дата обращения: 12.10.2011).
53. URL: <http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/1953/1967/> (дата обращения: 12.10.2011).

Департамент образования города Москвы
ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
Институт психологии, социологии и социальных отношений
приглашает принять участие в Городской научно-практической конференции
«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ»

15 февраля 2012 года

Планируемые темы для обсуждения:

- Теоретические и методологические основы психолого-педагогического сопровождения студентов высшего профессионального образования.
- Современные подходы и технологии психологической службы в системе высшего профессионального образования.
- Психологическое консультирование и психотерапия — теория и практика.
- Психологическая поддержка молодой студенческой семьи.
- Профессиональная деятельность психолога-консультанта в вузе.
- Роль психодиагностики в общем процессе психологического сопровождения студентов
- Психологическое сопровождение профессионального становления студента.

Заявка участника для публикации тезисов:

В заявке должны быть указаны:

1. Фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и ученое звание (если есть), организация, контактный телефон, E-mail;
2. Названия тезисов;
3. Почтовый адрес с индексом (при заочном участии и публикации статьи)

Организационный взнос:

Организационный взнос за участие в конференции и получение сборника тезисов составляет **1000 рублей** (в случае заочного участия сборник высылается без дополнительной оплаты) и включает: право личного участия, публикацию статьи (при соблюдении условий публикации), папку участника, включающую сборник материалов конференции.

Участие в конференции только в качестве слушателя – бесплатно.

Организационный взнос **направлять почтовым переводом** по адресу: 127287, г. Москва, Петровско-Разумовский проезд, д. 27, Институт психологии, социологии и социальных отношений, Морозовой Татьяне Юрьевне.

Заявки на участие и **тезисы** следует направлять до **15 января 2012 г.** в виде приложений (вложений) к электронному письму по электронному адресу: **psysluzhba@mail.ru**

Место и время проведения конференции:

Институт психологии, социологии и социальных отношений МГПУ (Москва, Петровско-Разумовский проезд, д. 27).

Начало конференции — 10.30

Начало регистрации — 09.30

Условия публикации статей в сборнике материалов конференции:

– статьи принимаются в электронном варианте в формате «.doc» только одновременно с заполненной заявкой на участие в конференции;

– максимальный объем одной статьи 14000 знаков с пробелами, текстовый редактор Word 2000, параметры страницы: поля сверху, снизу, справа и слева по 2 см, полуторный интервал, шрифт Times New Roman, 12 кегль;

– тексты статей сохраняйте в файлах в формате Word под своей фамилией и инициалами, например, «Иванов ИИ». В одном письме вместе со статьей вторым прикрепленным файлом пришлите заявку в формате Word. Название файла с заявкой должно состоять из Вашей фамилии и инициалов и слова заявка (например, «Иванов ИИ заявка»);

– от одного автора принимается только одна статья.

Требования к оформлению:

– название статьи выделяется жирным шрифтом и располагается по центру (точка в названии статьи не ставится). Фамилия и инициалы автора указываются на следующей строке (выравнивание по правому краю). Название организации (без сокращений и аббревиатур), в которой работает автор, и города указывается рядом с ФИО через запятую;

– допускаются выделения полужирным шрифтом и курсивом, не допускаются выделения прописными (большими) буквами;

– ссылки на литературные источники оформляются в соответствии с правилами библиографического описания и с требованиями к научным публикациям, в противном случае ссылки не публикуются;

– рисунки, таблицы и др. графемы **не публикуются**;

– редакционная коллегия имеет право отказать в публикации статей, не соответствующих проблематике конференции, а также при несоответствии вышеперечисленным требованиям.

Телефон для справок: (495) 614-96-20, 612-14-36

E-mail: psysluzhba@mail.ru

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2011, № 4 (II)**



РОМАНОВА Евгения Сергеевна — доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ, декан психологического факультета ИПССО ГОУ ВПО МГПУ, заведующая кафедрой общей и практической психологии ИПССО ГОУ ВПО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник высшего профессионального образования, Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования за 1998 г., Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования за 2009 г. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов РФ.

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna — Doctor of Psychology, Full professor, Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU, Dean of the Faculty of Psychology of IPSSR of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU, Head of the Department of General and Practical Psychology of IPSSR of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU. Honoured Teacher of the Russian Federation, Honorary member of the Higher Professional Education. Laureate of the Award of the President of the Russian Federation in a sphere of Education 1998, Laureate of the Award of the Government of the Russian Federation in a sphere of Education 2009. The Emeritus Professor of MСPU, the member of presidium of Educational and Methodological amalgamation of the Universities of the Russian Federation.

E-mail: olgak@psy.mgpu.ru



НАБАТНИКОВА Людмила Петровна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

NABATNIKOVA Ludmila Petrovna — PhD (Psychology), Docent, docent of the Department of General and Practical Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU.

E-mail: lpnabat@mail.ru



АБУШКИН Борис Михайлович — кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ по науке.

ABUSHKIN Boris Mikhailovich — PhD (psychology), Docent, Deputy director for Science of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU.

E-mail: bma1947@mail.ru



МАШИЛОВ Кирилл Вадимович — кандидат медицинских наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

MASHYLOV Kirill Vadimovich — PhD (Medicine), docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU
E-mail: k.v.mashilov@mail.ru



ЖИГАРЕВА Екатерина Борисовна — заместитель директора по опытно-экспериментальной работе НОУ школы «Выбор», преподаватель биологии и экологии высшей квалификационной категории.

ZHYGAREVA Ekaterina Borisovna — Deputy director for the research work of the school «Choice», the higher skill category teacher of Biology and Ecology.



КОГАН Борис Михайлович — доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

KOGAN Boris Mikhailovich — Doctor of biology, Full professor, Head of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU.
E-mail: boriskogan@mail.ru



ТЮТЧЕНКО Александр Максимович — кандидат исторических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

TYUTCHENKO Alexander Maksimovich — PhD (history), Full professor, professor of the Department of Social work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU.
E-mail: tyutchenkoam@yandex.ru



КОНСОН Григорий Рафаэлевич — доктор искусствоведения, доцент факультета мировой музыкальной культуры Государственной классической академии имени Маймонида, заведующий кафедрой истории и теории исполнительского искусства и Научный руководитель аспирантуры ГКА имени Маймонида, член Союзов журналистов Москвы и РФ, Союзов композиторов Подмосковья и РФ, глава отдела «Портреты ученых» Российского научного специализированного журнала «Проблемы музыкальной науки», эксперт и специальный консультант Первого канала Российского телевидения по проекту Национального музыкального портала «Красная звезда».

KONSON Grigory Rafael'evich — Doctor of Science, associate professor of world music culture's faculty of the State Classic Academy named after Maimonides, the head of the Department of History and Theory of Performing art and Supervisor of Graduate HCA named after Maimonides, a member of the Union of Journalists in Moscow and the Russian Federation, Union of Composers and the Moscow region of Russia, head of «Portraits of scientists» Department of the Russian scientific specialized magazine «Problems of musical science», the expert and special adviser of First Channel of Russian TV on the National Music Portal «Red Star».

E-mail: gkonson@yandex.ru.



ЕРЁМИНА Лариса Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ по учебной работе.

EREMINA Larisa Yurevna — PhD (psychology), Docent, docent of the Department of Social work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU, Deputy director for the studies work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU.

E-mail: larisa_eremina@mail.ru



КОРНИЛОВА Ольга Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры экономической теории и социально-гуманитарных дисциплин Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский институт — высшая школа приватизации и предпринимательства».

KORNEEVA Olga Alexeevna — PhD (psychology), docent of the Department of the economic theory and social-humanities disciplines of the Private educational Institute of a Higher Professional Education «Samara Institute — the Higher School of Privatization and Enterprise»

E-mail: quality@samin.ru



СВИСТУНОВА Екатерина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

SVISTUNOVA Ekaterina Vladimirovna — PhD (psychology), Docent, docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU.

E-mail: proficiat@mail.ru



АНАНЬЕВА Елена Владимировна — старший преподаватель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

ANANEVA Elena Vladimirovna — assistant professor of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU.



Кожина Ольга Владиленовна — старший преподаватель кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

KOZHINOVA Olga Vladilenovna — assistant professor of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU.

E-mail: kozhiniva59@mail.ru



БЕЛОУСОВ Александр Сергеевич — аспирант кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

BELOUSOV Alexander Sergeevich — post-graduate student of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU.

E-mail: krigspair@yandex.ru



БОРИСОВА Вера Александровна — старший преподаватель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

BORISOVA Vera Alexandrovna — assistant professor of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU.

E-mail: veraalekx@mail.ru



РОДИОНОВ Альберт Вячеславович — доктор психологических наук, профессор, ведущий научных сотрудник лаборатории социально-психологического сопровождения образовательного процесса НИИСО МГПУ, заведующий кафедрой психологии Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, спортивный психолог национальных сборных России.

RODIONOV Albert Vyacheslavovich — Doctor of Psychology, Full professor, Leading researcher of the Laboratory of social-and-psychological maintenance of the educational process of the Scientific Research Institute of Capital Education (NIISO) of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU, Head of the Department of Psychology of the Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (RSUPESY&T). Laureate of the Award of the Government of the Russian Federation in a sphere of Education, psychologist of sports of national Russian teams.



СИВИЦКИЙ Владимир Геннадьевич — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Белорусского государственного университета физической культуры.

SIVITSKY Vladimir Gennadevich — PhD (psychology), Head of the Department of Psychology of the Byelorussian State University of Physical Education.



РОДИОНОВ Вадим Альбертович — доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и практической психологии ИПССО ГОУ ВПО МГПУ.

RODIONOV Vadim Albertovich — Doctor of Pedagogy, Full professor of the Department of General and Practical Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU.

E-mail: rodionov55@inbox.ru



КОМАРОВ Роман Владимирович — кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ по организационной работе и международным связям, секретарь ученого совета Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

KOMAROV Roman Vladimirovich — PhD (psychology), Docent, Deputy director for the organizational work and international relationship of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU, the secretary of the scientific council of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU.

E-mail: komarovrv@yandex.ru

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ
Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал

№ 4 (II) 2011

Выходит 2 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
Е. Смолян
В. Демкин

Формат 70 x 108 1/16. Усл. печ. л. 11,375. Тираж 500 экз.

Изготовлено ООО фирмой «Ин-Кварто»
119034, Москва, Курсовой пер., 17
Тел. +7(495) 233-27-98