

ВЕСТНИК

Московского государственного
гуманитарного университета
им. М.А. Шолохова

Moscow State
Humanitarian University
named after M.A. Sholokhov

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

4. 2009

Москва
2009

ISSN 1992-6391

4. 2009

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. М.А. ШОЛОХОВА**

Издается с 2001 г.

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Учредитель:

Московский
государственный
гуманитарный
университет
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77-19007
от 15.12.2004 г.**

Адрес редакции:

109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16-18

Интернет-адрес:

www.mgoru.ru

Подписной индекс

36734

в основном каталоге
Роспечати

Редакционный совет:

Л.А. Кравцова (председатель)
А.С. Огнев, Е.Г. Замолоцких,
В.П. Борисенков, А.В. Миронов,
Я.А. Ваграменко, А.А. Глазков

Редакционная коллегия:

В.П. Борисенков (главный редактор),
Л.А. Рапацкая (заместитель главного редактора),
Е.Б. Захарова (ответственный секретарь),
Н.Б. Истомина-Кастровская, Т.Б. Филичева,
Т.А. Ратанова, Ю.И. Щербаков

Номер посвящен проблемам и современному
состоянию психологической науки. В подготовке
материалов принимали участие А.Ф. Ануфриев,
А.А. Вербицкий, В.В. Манихин, Е.Б. Пучкова,
В.А. Яковлев

Электронная версия журнала:
www.mgoru.ru

Проблемы практической психологии**Березина Т.Н.**

Развитие когнитивных способностей как проблема практической психологии.....6

Панькина Е.В.

Взаимосвязь ответственности, самоактуализации и зрелости личности ...20

Рыжкова А.Н.

Классификация диагностических ошибок практического психолога.....26

Юдина Е.В.

Дифференциация подходов к диагностике в психологическом консультировании35

Проблемы клинической психологии**Баз Л.Л., Матюхина И.В.**

Исследование подростковой агрессии с позиции нейропсихологии индивидуальных различий.....42

Гамыла М.Е., Серебрянский Ю.Е.

Психологические детерминанты наркозависимого поведения личности.....48

**Проблемы педагогической психологии
и психологии образования****Адаскина А.А.**

Роль спецкурсов в обучении студентов старших курсов (на примере спецкурса «Психологические основы художественного творчества»)56

Антонова Н.В.

Особенности идентичности преподавателя как фактор успешности обучения практических психологов.....60

Вербицкий А.А.

Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов.....73

Герасимова В.С.

К вопросу о структуре курса «Избранные проблемы общей психологии» для магистров.....85

Ильин Г.Л.

Развивающее обучение или развивающее образование?90

Сорокоумова Е.А.

Функции учителя в инновационном обучении..... 102

Библиография

Пучкова Е.Б.

Обзор образовательной программы «Психология» магистерской программы «Педагогическая психология» 112

Наши авторы..... 116

Contents 118

Памятка автору..... 122

ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Т.Н. Березина

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ПРОБЛЕМА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье описаны результаты применения специального развивающего тренинга «Йога интеллекта» для школьников и студентов.

Ключевые слова: способности, интеллект, память, внимание, мышление, тренинг, учебная деятельность.

Образование выполняет, как минимум, две важнейшие функции. Во-первых, студента обучают определенным профессионально важным навыкам и дают необходимый объем знаний по специальности. Во-вторых, современная образовательная система, наряду с обучением школьника и студента, одновременно выполняет дополнительную функцию – функцию развития у него памяти, внимания, мышления, воображения и других познавательных способностей. Подготовка студентов-психологов отличается от обучения любых других специалистов. Если в любом другом вузе студентов просто обучают чему-то и тем самым развивают у них в процессе учебы когнитивные способности, то задача психологического образования не просто обучить и развить студента, но и дать необходимый инструментарий, который позволит ему само-

му обучать других людей и развивать у них способности. Многие выпускники психологических факультетов сами будут работать в сфере образования практическими психологами в школе, и им очень важно уметь входить в контакт с неуспевающими школьниками, в том числе методами развития когнитивных способностей.

Проблема развития когнитивных способностей одинаково важна как для вуза, так и для школы. Но только при подготовке практических психологов эти две проблемы смыкаются в одну. Задача педагогов: развить когнитивные способности студентов-психологов и обучить их эффективным развивающим методикам, которые они смогут в дальнейшем применять в своей практике.

Проблема качества подготовки молодых специалистов в вузе (не только психологов) уже давно встала перед высшей школой. В настоящее время выросло число молодых людей желающих получить диплом о высшем образовании, увеличилось количество институтов, подготавливающих специалистов, бакалавров и магистров по востребованным специальностям. Все больше абитуриентов, ранее ограничивающихся средним специальным образованием, поступает в вузы, однако уровень развития их когнитивных способностей не всегда позволяет им легко усваивать нужные дисциплины, ведь по степени сложности вузовские программы остались прежними. Возникает противоречие: с одной стороны, социуму требуется как можно больше специалистов с высшим образованием, с другой стороны, огромное число абитуриентов, желающих получить высшее образование, не обладают достаточным уровнем развития когнитивных функций (внимание, память, мышление) и просто не в состоянии овладеть всем требуемым объемом знаний. Выходов два. Первый – снизить уровень требований, что, очевидно, не подходит. Второй – развить когнитивные функции до необходимого уровня. Для реализации второго подхода необходимо разработать эффективную программу развития интеллекта и когнитивных функций и внедрить ее в вузы.

Аналогичная проблема существует и в средней школе. Современная статистика показывает, что далеко не все школьники полностью справляются с предусмотренной для них учебной программой. А поскольку у нас среднее образование является обязательным, то работа с неуспевающими детьми ложится в том числе и на плечи школьных психологов. Одна из причин неуспеваемости – низкий уровень развития когнитивных функций.

Сниженное произвольное внимание, плохая кратковременная и долговременная память, неразвитость процессов мышления ведут к тому, что школьнику трудно усваивать обязательные учебные дисциплины. В настоящее время с целью гуманизации образования в школах введены ставки школьных психологов, одной из задач которых является именно диагностика и коррекция познавательных способностей учащихся [2]. Хотя ставки введены, но круг обязанностей не очерчен; не хватает хороших методических программ конкретной деятельности (в частности, в области коррекции познавательных функций).

Применение психодиагностического инструментария позволяет психологам изучить уровень развития основных когнитивных функций у неуспевающих и слабоуспевающих школьников и поставить диагноз. Однако только выявление нарушений в развитии познавательных способностей не решает проблемы школьной успеваемости. Для психологической работы с отстающими школьниками необходима хорошая программа психологической коррекции выявленных расстройств познавательной сферы. В отличие от области психодиагностики, где существует большое количество надежных и валидных стандартных измерительных методик, стандартизованная программа коррекции нарушений развития когнитивных функций у учащихся в настоящее время отсутствует. Школьным психологам приходится самостоятельно создавать такую программу на основе специальной литературы, пройденных тренингов [3; 8].

Для многих школьных психологов, особенно в условиях сельских школ, эта задача является очень сложной в связи с дефицитом методической литературы; часто коррекционная работа в этих школах вообще не ведется. Поэтому разработка комплексной системы психологической коррекции познавательной сферы является очень актуальной для научно-практической деятельности школьных психологов. Разработка подобной системы и включение ее в программу обучения практических психологов могли бы повысить эффективность работы школьной психологической службы и, как следствие, поднять уровень развития когнитивных функций, памяти, внимания и интеллекта у выпускников школ [7].

С самого начала проблема развития когнитивных функций в средней и высшей школе решалась в рамках подхода, который условно можно назвать педагогическим. Готовность к начальной школе определяли по сформированности у дошкольников учебных навыков – читать, считать, писать, – а не по наличию спо-

способностей к овладению ими. Готовность к обучению в высшей школе определяли по имеющимся у абитуриента знаниям в размере средней школы (вступительные экзамены), которые также не всегда характеризовали уровень развития собственно когнитивных функций у будущего студента [12].

Диагностика неготовности к обучению породила соответствующий коррекционный подход. Вместо развития памяти, внимания, мышления претендент продолжал зубрить требуемый учебный материал. Впрочем данный подход в косвенной форме все равно способствует развитию познавательных функций. Таким образом, обучение в школе можно рассматривать как своеобразный педагогический тренинг, развивающий когнитивные функции обучающегося. Уроки литературы (чтение и пересказ художественных произведений, заучивание наизусть стихотворений) – упражнения по развитию памяти. Уроки математики (доказательство теорем, решение задач, подобных, кстати, применяемым в тестах на IQ) – упражнения по развитию мышления. Все вместе, включая школьную дисциплину, – упражнения по развитию внимания. И так далее. И это очень эффективный подход, ибо, как известно, за время обучения, например, в средней школе, ученик не только получает некую сумму знаний, но и у него в несколько раз повышается уровень произвольной и непроизвольной памяти, формируется и развивается логическое мышление, почти в два раза увеличивается величина IQ [1]. Но этот подход исчерпывается областью чистой педагогики, и малоэффективен в психологии. Школьные психологи, работающие в рамках этого подхода, в своей психокоррекционной деятельности с неуспевающими школьниками проводят занятия, похожие на учебные уроки: школьникам с ослабленной памятью предлагают «больше заучивать стихов», детям со слабо развитым словесно-логическим мышлением предлагают «порешать задачи» или «больше читать», т.е. по сути дела, психолог начинает дублировать педагога, а это уже непродуктивно [13]. Если неуспевающий школьник, вынужденный каждый день решать задачи не менее часа на уроке математики, заучивать и пересказывать тексты на уроках литературы, так и не развил соответствующие когнитивные функции, значит, существуют какие-то объективные и субъективные трудности, мешающие ему сделать это. И вряд ли такой школьник разовьет необходимые способности, работая с педагогически ориентированным психологом за несколько часов работы, по сути дела, аналогичной школьным урокам.

Наряду с педагогическим существует и психологический подход в диагностике и коррекции когнитивных функций. Но наиболее развитым он является в работе с дошкольниками при определении готовности ребенка к школе. Психологический подход нельзя назвать однородным, существует несколько психологических школ, выделяющих весьма разнообразный спектр характеристик психологической сферы дошкольника. Наиболее распространённой является точка зрения, что готовность к школе определяется комплексным показателем психической зрелости – развитости отдельных психических функций, характеризующих развитие ребенка в умственном, эмоциональном и социальном отношениях [7]. Соответственно, коррекционные программы, разрабатываемые для неготовых к школе детей, включают в себя занятия по развитию разных сторон психологической сферы ребенка, а не обучение его учебным навыкам.

В рамках школы согласно идее Л.С. Выготского о ведущей деятельности, характеризующей каждый возрастной этап, готовность ребенка к учебе определяется по развитости у него игровой деятельности. Соответственно, работа с неготовым к школе ребенком должна включать тренировку важнейших новообразований игровой деятельности, характерных для предшкольного детства: произвольность игр, подчинение правилу, творческое воображение, символизм и перенос, социальные навыки продуктивного взаимодействия со сверстниками. С этой целью еще в 1980-х гг., в начале реформы школьного начального образования, в школах вводились подготовительные классы, в которых предполагалось сначала совмещать, а затем переводить игровую деятельность в учебную. Л.И. Божович основное внимание уделяла личностному развитию дошкольника и в качестве психологических программ работы с неготовыми к школе детьми предлагала проводить занятия по развитию у них мотивационно-потребностной сферы.

Существует значительное количество программ по диагностике и развитию когнитивных функций, произвольности поведения, эмоционально-волевой сферы дошкольника [5]. Это, безусловно, очень эффективные программы, однако рассчитаны они на дошкольников и младших школьников. А существующие психологические программы по развитию когнитивных функций для взрослых (студентов, профессионалов) и старшеклассников, к сожалению, обладают рядом недостатков. Во-первых, отсутствие эмпирического подтверждения эффективности предлагаемых методик. На-

пример, книга А.Я. Цукаря «Развитие пространственного воображения» предлагает ряд очень интересных заданий «головоломного характера, которые помогут читателям развить пространственное воображение, необходимое не только при изучении геометрии в десятых-одиннадцатых классах, но и для успешного изучения многих предметов в технических учебных заведениях» [13]. Однако нигде не приводятся данные экспериментальной проверки: действительно ли эти упражнения развивают пространственное воображение и улучшают успеваемость по геометрии и техническим дисциплинам, а если да, то насколько и у каких категорий учащихся.

Во-вторых, рекомендуемые тренинги часто не имеют обоснованной теоретической психологической базы. Многие упражнения по развитию когнитивных функций разработаны в рамках педагогического подхода, т.е. являются разновидностями школьных заданий (выучить наизусть, решить задачу и т.п.).

В-третьих, трудоемкость и непривлекательность заданий. Этот недостаток можно преодолеть на специальных коррекционных занятиях со школьниками, которые обязаны посещать эти занятия с психологом; в любом случае такие занятия интереснее обычного урока. Но когда мы имеем дело со взрослым человеком, у которого напряженный рабочий день (например, студент-заочник), трудно ожидать, что он сможет и захочет выделить ежедневно час своего времени, чтобы тараторить, не отводя глаз, на темную точку (развитие внимания) или заучивать бессмысленные слоги (развитие памяти).

Существующие методики развития интеллекта, памяти, внимания и т.п. преимущественно реализуют педагогический подход, наш же проект предполагает создание уникальной системы совершенствования, построенной на высших достижениях психологических теорий. Предполагается теоретическая и эмпирическая валидизация всех разработанных методик. Рекомендуемые техники развития когнитивных функций созданы на основании новейших достижений психологической науки, основаны на работах выдающихся ученых (К.А. Абульханова, С.К. Бондырева, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, П.С. Гуревич, В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, М.К. Мамардашвили, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков и др.), а также на оригинальных авторских исследованиях. В настоящее время подобная целостная психологическая система развития когнитивных функций отсутствует, хотя существует высокоэффективная система диагностики интеллектуальных способностей у профессионалов и школьников.

Целью нашего эмпирического исследования была проверка эффективности предлагаемого нами тренинга. Мы предположили, что если провести специальные тренинги, на которых обучить людей экологическим методам развития восприятия, внимания, памяти, мышления и воображения и предложить им в последующем самостоятельно использовать развивающие упражнения, то у таких людей разовьются все тренируемые функции, возрастут показатели интеллекта, креативности, а также учебной успеваемости.

Предметом исследования стало развитие интеллектуальных способностей с помощью специальных тренингов.

Объектом выступили испытуемые: школьники, студенты, профессионалы, использующие нашу систему для интеллектуально-совершенствования.

Гипотеза. Если систематически в течение полугода развивать восприятие, внимание и память с помощью предлагаемых нами упражнений из цикла «Йога интеллекта» [2], то разовьются как тренируемые функции (внимание, восприятие, память), так и показатели интеллекта и креативности.

Метод исследования. Эксперимент проводился по квазиэкспериментальному плану для двух статистических групп [6]. Независимая переменная – проделывание испытуемыми развивающих упражнений из цикла «Йога интеллекта». Зависимые переменные – внимание, память, мышление, интеллект.

Мы провели две серии исследований. В первой серии принимали участие студенты вузов, а во второй – школьники.

1-я серия. В исследовании приняли участие 115 человек. Экспериментальная выборка – 86 человек, мужчины и женщины в возрасте 18–50 лет. Контрольная выборка – 27 человек (две группы) в возрасте 18–40 лет.

2-я серия. В эксперименте приняло участие 45 человек, детей в возрасте от 11 до 13 лет. Все испытуемые составляли 3 естественные группы (школьные классы). У каждого испытуемого проводилось по 2 измерения особенностей мышления: в начале учебного года и в конце 2-й четверти (через полгода).

Экспериментальная группа. Два класса (5 и 6 классы) Кемецкой школы Тверской области составили экспериментальную группу; в нее вошли 28 человек (14 девочек и 14 мальчиков).

Контрольная группа. Один класс (6 класс) Принцевской школы Белгородской области составил контрольную группу. В нее вошли 17 человек.

Методы исследования. Диагностические методики:

1. Корректирующая проба – измеряет объем и концентрацию внимания.

2. Методика Мюнстерберга – измеряет избирательность внимания.

3. Методика «Муха» – измеряет устойчивость и переключаемость внимания.

4. Тест на кратковременную словесную память «13 слов» – измеряет объем кратковременной памяти.

5. Тест на кратковременную память на цифры «Ряды чисел».

6. Тест «Банка» для измерения продуктивности и оригинальности дивергентного мышления (субтест Дж. Гилфорда). Предлагалось назвать как можно больше способов использования: а) пустой консервной банки; б) листка бумаги.

7. Оценка вербальной продуктивности (продуктивности вербальной памяти).

8. Тест на интеллект Ганса Айзенка – по количеству правильно решенных задач рассчитывается IQ.

С испытуемыми школьниками использовались методики 6 и 7. Кроме этого у них применялись:

1. Методика исследования гибкости вербального (дивергентного) и образного мышления.

2. Исследование внутреннего диалога методом анализа употребляемых местоимений, в результате чего подсчитывается:

- общая продуктивность внутренней речи – количество использованных слов;

- субъективность автора – количество употреблений местоимения Я;

- объективность автора – количество употреблений местоимений Меня/Мне/Мной;

- диалогичность внутренней речи – общее количество любых форм местоимений Ты/Вы по отношению к себе и по отношению к другому;

- тенденция к коллективизму – общее количество форм местоимения Мы.

3. Подборка задач на сообразительность и головоломок (7 задач).

Методики экспериментального воздействия. Предлагались:

1. Упражнения на развитие восприятия: «Определение ширины поля зрения», «Прогулка по аудитории», «Опасный коридор», «Скорочтение», «Прогулка по улице», «Фигура и фон», «Го-

логографические рисунки», «Трехмерные рисунки», «Обычный пейзажный рисунок» и др.

2. Упражнения на развитие внимания: «Концентрация внимания на внешнем образе», «Описание точки (вслух)», «Мысленное описание точки», «Концентрация внимания на внутреннем образе», «Бегание глазами», «Смотрение на небо», «Радуга» и др.

3. Упражнения по развитию памяти: «Оценка памяти», «Знакомство с методом группировки», «Вспомни вчерашний день», «Вспомни сегодняшней сон», «Вспомни момент пробуждения», «Анализ способов запоминания снов», «Разыгрывание новых способов запоминания снов» и др. [2].

Организация исследования. На первом этапе проводили предварительную диагностику способностей у обеих групп. На втором этапе применяли полугодовой тренинг с испытуемыми экспериментальной группы, с испытуемыми контрольной группы не проводили ничего. На третьем – проводили итоговую диагностику способностей у обеих групп.

В первой серии с испытуемыми экспериментальной группы (студенты) проводилось 1 занятие (10 академических часов) или 2 занятия по 6 академических часов. После каждой группы упражнений испытуемым предлагалось подобрать себе экологическое домашнее задание на следующие полгода и определить, как часто и в каких случаях они будут делать его. По окончании тренинга испытуемые расходились по домам. Через 4–6 месяцев группа встречалась снова. Проводилась экспериментальная беседа на тему «Как я тренировался в течение полугода», после чего проводилось повторное измерение всех выделенных показателей.

Во второй серии (школьники) в начале учебного года провели замер когнитивных способностей у обеих групп. Далее с контрольной группой специально не занимались. В течение полугода испытуемые вели обычный образ жизни, посещали обычные уроки, делали домашние задания, никаких специальных развивающих упражнений с ними не проводилось. Второе измерение было проведено в начале третьей четверти.

С экспериментальной группой использовался разработанный в рамках нашего проекта тренинг по развитию творческого мышления. Занятия с экспериментальной группой проводились 1 раз в неделю, по 1 уроку, в течение всего учебного периода.

Результаты 1-й серии. В процессе исследования было показано увеличение практически всех когнитивных способностей: устойчивости

и переключаемости внимания, кратковременной памяти на числа и слова, продуктивности долговременной памяти, дивергентного мышления и даже IQ у участников эксперимента. В отличие от них у членов контрольной группы, не участвовавших в тренинге, а проходивших обычный курс обучения в вузе, показатели почти не изменились.

Достоверным является повышение у экспериментальной группы устойчивости внимания, объема внимания, памяти на слова, долговременной памяти (по непараметрическому критерию знаков, $p < 0,05$). Также, в отличие от контрольной группы, в экспериментальной наблюдалось достоверное устойчивое повышение высокоскоростного интеллектуального показателя (IQ).

Результаты 2-й серии. Под действием специально организованного тренинга (1 урок в неделю в течение полугода) происходит развитие всех аспектов творческого мышления значительно сильнее, чем в контрольной группе без тренинга. Школьники экспериментальной группы через полгода тренировки образного и вербального компонентов мышления стали решать около 80% всех задач (а в контрольной – всего 50%). Объем внутренней речи у экспериментальной группы вырос значительно сильнее (в среднем на 23 слова), чем у испытуемых контрольной группы (в среднем на 8 слов). При этом у них получило развитие не только монологичное (как в контрольной группе), но и диалогичное мышление; дети экспериментальной группы в среднем чаще стали употреблять в своих мыслях местоимение «Ты», как по отношению к себе, так и по отношению к другому.

Обсуждение результатов. Развитие человеческих способностей неотделимо от развития личности. Не получившие развитие способности вытесняются подобно другому психологическому материалу, что может привести у взрослого человека к тяжелым внутренним конфликтам [4]. Классификаций способностей много, но при любом подходе важнейшими из них считаются когнитивные: способности восприятия, памяти, внимания, мышления [11].

Многие интеллектуальные и творческие функции развиваются на обычных учебных занятиях в школе и вузе (вербальные, математические способности), однако некоторые характеристики творческого мышления обычным способом не получают должного развития. То, что многие показатели креативности (гибкость, оригинальность, разработанность продуктивность мышления) практически не изменяются на протяжении всего обучения в школе, указывал Ф. Вильямс (автор методики CAP – модифицированные креативные тесты Вильямса). Его результаты были подтверждены

на российской выборке Е.Е. Туник. Например, согласно данным Е.Е. Туник, оригинальность мышления 5–7-летних равна 25,3 балла, а 13–17-летних – 25,7 балла. Сходная тенденция прослеживается и для других показателей творческого мышления: гибкости, гибкости, разработанности и вербальной креативности [9].

Проведенный нами тренинг развил также аспекты творческого мышления, которые практически не получили развития у испытуемых контрольной группы. Это гибкость образного и вербального мышления, а также продуктивность вербального мышления и диалогичность внутренней речи. В принципе развития гибкости образного и вербального мышления можно было ожидать, поскольку наш тренинг был нацелен на этот аспект мыслительных процессов. Мы полагали, что именно тренировка разнообразия образной и вербальной сфер приведет к развитию процессов творческого мышления. И исследование подтвердило нашу гипотезу. Важность развития гибкости мышления как одной из составляющих креативности подчеркивали многие исследователи (В.Н. Дружинин, Дж. Гилфорд). В процессе тренинга у наших испытуемых выросли многие когнитивные способности.

Если посмотреть результаты исследования, то возраст – 11–13 лет – один из самых интересных в развитии ребенка. Как известно из литературы, это сенситивный период для развития большинства когнитивных функций и творческих способностей. Под влиянием обычных школьных занятий (даже в отсутствие специальных тренингов) происходит резкое повышение уровня развития всех познавательных процессов.

Этому соответствуют полученные нами результаты обследования контрольной группы. У испытуемых под воздействием систематического школьного обучения (без специального тренинга) в течение полугода произошло заметное увеличение некоторых параметров творческого мышления (но не всех). Развивается общая вербальность (продуктивность внутренней и внешней речи) и способность решать задачи на сообразительность. Это объясняется тем, что школьные занятия усиленно развивают именно эту составляющую мышления (изучение математики, решение задач, написание сочинений, изложений, заучивание стихотворений, пересказ текстов и т.д.). При проведении обычного учебного процесса другие творческие характеристики мышления (гибкость, продуктивность, оригинальность образного и вербального мышления, диалогичность внутренней речи) практически не развиваются.

Многие исследователи рассматривают внутренний диалог как признак креативного мышления, как творческий атрибут мышления, как способность к рефлексии. Г.М. Кучинский показал, что решение многих задач на сообразительность возможно только при смене внутреннего монолога диалогом. К.А. Абульханова считает диалогичность мышления важнейшим фактором развития творческой личности.

Результаты работы со студентами подтверждают данные, полученные в школьных группах. У контрольной группы также в процессе обычного обучения в вузе развиваются когнитивные способности. У студентов, даже не посещающих наш тренинг, улучшились все показатели внимания (устойчивость и объем), увеличилась скорость обработки текстовой информации, повысилась память на числа, однако увеличение не очень большое, и его достоверность – только на уровне тенденции. Студенты экспериментальной группы, специально занимающиеся развитием когнитивных способностей, показали достоверно лучшие результаты, у них улучшились показатели и памяти, и внимания, и мышления.

Наш тренинг позволяет развить многие аспекты мышления, не получающие достаточного развития в процессе обычного обучения, но он не идеален. Как показало наше исследование, остались процессы, не захваченные тренировкой. Например, показатели творческой продуктивности и оригинальности, определяемые по тесту Дж. Гилфорда (количество применений предмета, например, консервной банки). Этот показатель практически не изменился в течение полугода. Он незначительно возрос как в опытной, так и в контрольной группе. Поскольку динамика опыта и контроля практически не отличается (увеличение творческой продуктивности на десятые доли), мы предполагаем, что на развитие этого аспекта мышления наш тренинг влияния не оказал. При этом обычное школьное образование также не способствует развитию творческой продуктивности и оригинальности дивергентного мышления. А значит, школьным психологам необходимо включать в практику специальные развивающие упражнения, иначе этот важнейший аспект творческого мышления так и останется недоразвитым. Наш же тренинг требует также доработки и включения в него упражнений, направленных на развитие творческой продуктивности.

Исходя из теоретических и эмпирических данных можно сделать вывод, что в любом возрасте развиваются только те аспекты мышления, которые кто-либо систематически и целенаправленно

развивает. Школьная и вузовская программы развивают только некоторые аспекты мышления (связанные с учебными дисциплинами: математикой, литературой). Для развития других аспектов мышления (гибкость, оригинальность, творческая продуктивность) необходимо проведение дополнительных специальных занятий, иначе они развития не получают.

Начинать развивать способности нужно с восприятия. Способности восприятия – первичны, ибо именно с помощью восприятия человек получает все знания о мире. Наш проект направлен на расширение восприятия; с помощью специальных упражнений вы можете научиться воспринимать мир полнее, глубже, четче. В предлагаемом нами комплексном тренинге активно используются упражнения, развивающие панорамное восприятие (широта восприятия) и объемное восприятие (его глубина).

Не менее важным является развитие внимания. Наши упражнения направлены не только на тренировку статической концентрации (устойчивость внимания), но и динамической (переключаемость и объем).

Также оригинальным является наш подход к развитию памяти. В тренинге приводится множество упражнений для развития способности запоминания информации (обучение мнемотехникам), но взрослому человеку этого мало. Следует учесть, что подобного рода психотехникам он учился все школьные годы, и у многих людей уровень кратковременной памяти уже достигает своего природой отпущенного предела. Поэтому мы сделали упор не на развитие запоминания, а на развитие воспроизведения. Взрослый человек, в связи с богатым жизненным опытом, уже имеет массу всевозможной информации. Он просто не может вспомнить ее в нужный момент. Согласно представлениям современной науки, единожды запомненная информация никуда не девается, а хранится где-то в закоулках долговременной памяти, и научится извлекать ее в нужный момент – вот главная задача нашего тренинга. И, конечно, одна из основных целей тренинга – развитие мышления и воображения. Необходимо развивать как образное, так и вербальное мышление, как пространственно-зрительное мышление, так и социальное. Это важно для многих профессий. Социальное мышление необходимо всем, кто собирается работать с людьми: политикам и руководителям всех звеньев, психологам и юристам, бизнесменам и писателям. Образное мышление играет важнейшую роль в творческих профессиях,

оно необходимо для инженеров и изобретателей, визажистов, художников. При этом тренинг когнитивных способностей должен отличаться от обычных школьных или вузовских занятий. Его особенностью должна стать экологическая валидность всех разработанных методик. Поскольку предполагается работать со взрослыми людьми (студентами-заочниками, профессионалами), а также со студентами дневных отделений и старшими школьниками, живущими в напряженном темпоральном режиме и не имеющими возможности дополнительно выделять время на специальные тренировки, все рекомендуемые упражнения должны соответствовать двум требованиям экологической валидности: 1) быть интересными (т.е. вызывать желание практиковать их даже у занятого своими делами взрослого человека) и 2) легко включаться в повседневную жизнь человека, сочетаться с его обычными делами (т.е. выполняться по дороге на работу, на прогулке, при просмотре телевизора, перед сном и т.д.).

Подготовка практических психологов должна заключаться не только в том, чтобы дать им некоторую сумму знаний по общей психологии и смежным дисциплинам, но и развить их когнитивные способности, а также дать им в руки эффективный инструмент повышения интеллектуального и творческого уровня, востребованный в современном мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айзенк Г. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995, № 1.
2. Березина Т.Н. Интеллектуальные и творческие способности человека. М., 2009.
3. Вьюжек Т. Логические игры, тесты, упражнения. М., 2001.
4. Гуревич П.С. Теория и практика психоанализа. М.; Воронеж, 2000.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2004.
6. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб., 2000.
7. Дубровина И.В. Практическая психология образования. М., 1997.
8. Стайн Дж. Расширение возможностей интеллекта. М., 2001.
9. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб., 2003.
10. Цукарь А.Я. Развитие пространственного воображения. СПб., 2000.
11. Шадриков В.Д. Способности человека. М.; Воронеж, 1997.
12. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. М.; Ростов н/Д, 1996.
13. Энциклопедия головоломок. М., 1997.

Е.В. Панькина

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТВЕТСТВЕННОСТИ, САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена такой актуальной проблеме, как взаимосвязь ответственности, самоактуализации, самореализации и зрелости личности.

В работе представлена точка зрения как известных авторов, так и мнения молодых ученых, занимающихся данной проблемой. Автор рассматривает понятие «психологическая зрелость», открывает сущность «самореализации» и приходит к выводу, что одним из необходимых условий для формирования этих качеств является присутствие ответственности.

Ключевые слова: личность, зрелость, ответственность, самоактуализация, самореализация, успех.

В настоящее время в отечественной психологии все более актуальными становятся проблемы личностного роста, самореализации, самоактуализации. Не в последнюю очередь это связано с социальными изменениями, произошедшими за последние десятилетия в нашей стране. Если раньше интересы государства и

общества ставились на первое место в ущерб человеческой индивидуальности, то сейчас со стороны политиков, ученых, общественных деятелей все большее внимание уделяется вопросам нравственности, свободы и ответственности. В изучении этих вопросов, помимо других наук, важная роль принадлежит психологии.

Определенные изменения наметились и в подходе к проблеме здоровья. Если раньше приоритет отдавался здоровью физическому, то сейчас уже ни для кого не является секретом важность психологического самочувствия человека, его образ мыслей и удовлетворенность собой и своей жизнью.

Изучением этих аспектов занимается психология личности. Термины «самоактуализация», «самореализация», «личностное развитие» берут свое начало в рамках гуманистической психологии. В основе лежат потребности роста, развития и самосовершенствования. Изучением этих вопросов занимались А. Адлер, К. Роджерс, А. Маслоу, которые в рамках теории личности определили подход к категориям «личность», «структура личности», «развитие личности». Причем понятия «самоактуализация», «самореализация» в теориях этих психологов имеют важное значение.

На сегодняшний день наиболее распространенным является определение самоактуализации, предложенное А. Маслоу: «Самоактуализация... может быть определена как полное использование и реализация способностей, таланта, потенциала личности. Самоактуализирующиеся личности полностью реализуют все, на что они способны...» [3]. Также им был выделен ряд характеристик самоактуализирующихся людей: «более эффективное восприятие реальности и более комфортабельные отношения с ней; принятие (себя, других, природы); спонтанность, простота и естественность; центрированность на задаче; некоторая отъединенность и потребность в уединении, автономия, независимость от культуры и среды; постоянная свежесть оценки; мистичность и опыт высших состояний; чувства сопричастности, единения с другими; более глубокие межличностные отношения; демократическая структура характера; различение средств и целей, добра и зла; философское, невраждебное чувство юмора; самоактуализирующееся творчество; сопротивление аккультурации» [3]. Кроме того, он выделяет также восемь типов поведения, ведущих к самоактуализации: «переживание полное, живое, беззаветное, с полной концентрацией и полным впитыванием; в каждом вы-

боре решать в пользу роста; способность становиться реальным, существовать фактически, а не только в потенциальности; независимость от мнений и точек зрения других; честность и принятие ответственности за свои действия; способность верить своим суждениям и инстинктам и действовать в соответствии с ними; постоянное развитие своих потенциальностей; «пик-переживания»; обнаружение своих защит и работа отказа от них» [3].

Идея самоактуализации занимает одно из центральных мест во взглядах К. Роджерса. Тенденция к самоактуализации, по его мнению, свойственна не только людям, но и всему живому вообще. «Это стремление расширяться, распространяться, становиться зрелым, – стремление выражать и задействовать все способности организма, в той мере, в которой это действие усиливает организм или самость» [3]. По К. Роджерсу, одним из показателей того, что личности присуща тенденция к самоактуализации, является конгруэнтность как соответствие между тем, что человек чувствует, тем, что реально происходит в действительности, и тем, что он сознает. Способность осознавать, что выбор – это его личное дело, чувствовать, что локус (источник) оценки лежит внутри него, по мнению К. Роджерса, является одной из важных характеристик самоактуализирующейся личности.

В современных исследованиях также наблюдается интерес к проблемам зрелости личности, самоактуализации, самореализации. По мнению И.А. Акиндиновой, «человек никогда не бывает статичен, он всегда находится в процессе становления. Как свободное существо человек ответственен за реализацию как можно большего числа возможностей, он живет по-настоящему подлинной жизнью, только если выполняет это условие» [1].

Таким образом, многие исследователи выделяют следующие характеристики зрелой личности:

- 1) развитое чувство ответственности;
- 2) потребность в заботе о других людях;
- 3) способности:

– к активному участию в жизни общества и к эффективному использованию своих знаний и способностей;

– к психологической близости с другим человеком;

– к конструктивному решению различных жизненных проблем на пути к полноте самореализации.

Итак, ответственность является одним из необходимых условий для развития самоактуализации и самореализации лич-

ности. Свое начало проблема ответственности берет в экзистенциализме, направленном в философии и психологии, которое в своей основе рассматривает проблему смысла, стремления к ценностям, к свободе и ответственности. Эти вопросы волновали таких известных философов, как С. Кьеркегор, М. Хайдеггер и др. Ж.-П. Сартр «высоко оценивает личность, которая принимает на себя полную ответственность» [6]. Постепенно идеи свободы и ответственности стали развиваться в рамках психологических теорий и психотерапевтических систем. Впервые о важности личной ответственности пациента в рамках психотерапевтического процесса заговорил З. Фрейд [6]. По мнению К. Роджерса, человек становится более психологически здоровым, когда он способен нести личную ответственность, которая сначала формируется в рамках психотерапевтического пространства, а затем переносится на различные аспекты его жизни. Роджерс утверждает, что человек «перемещается от того состояния, где его мышление, чувства и поведение управляются суждениями и ожиданиями других, по направлению к тому состоянию, в котором он полагается на свои собственные переживания относительно своих ценностей и стандартов» [4]. Эта точка зрения тесно переплетается с концепцией внутреннего и внешнего контроля Дж. Роттера. Понятие внешнего и внутреннего контроля является составной частью личностной теории социального научения и «обозначает генерализованное ожидание, связанное с детерминантами наград и наказаний в жизни человека» [2]. Одни люди имеют внутренний локус контроля и верят в свою способность контролировать события жизни; другие, имеющие внешний локус контроля, убеждены, что жизненные награды и наказания являются результатом внешних обстоятельств, таких, как судьба, случай или везение. Кроме того, взгляды последних напоминают убеждения, характерные для людей с выученной беспомощностью. «Выученная беспомощность – понятие, введенное Селигменом для характеристики неадекватной пассивности и сниженной мотивации, возникающих в результате повторных столкновений с неконтролируемыми событиями» [2].

По данным, приводимым В.Г. Сахаровой, «ответственность положительно коррелирует с самостоятельностью, самодостаточностью и самоактуализацией, альтруизмом, социальной зрелостью, надежностью, общительностью, уравновешенностью. Такие личности... в то же время более независимы. Им не свойственны

робость, психология жертвы, обидчивость» [5]. Таким образом, кажется очевидной ценность интернальности как в личностном плане, так и в социальном. Такая позиция характерна для большинства исследователей. Однако следует обратить внимание на позицию МакМаллина, который слабой стороной интернальности (внутреннего локуса контроля) считает стремление брать всегда и во всем вину на себя, результатом чего может быть невротический комплекс вины. Российский психолог А.А. Реан также высказывает сомнения относительно ценности интернальности, несмотря на ее положительную корреляцию с социальной зрелостью. В.Г. Сахарова, ссылаясь на результаты собственных исследований, ставит закономерный вопрос не столько относительно ценности интернальности, сколько о степени ее выраженности. «Высокие показатели интернальности коррелируют с общей адекватностью, адаптивностью и многими личностными особенностями, обеспечивающими человеку успех. Сверхвысокие показатели ... коррелируют с проблемами в различных областях жизнедеятельности, в том числе и в области здоровья» [5].

Таким образом, на сегодняшний день вопрос самоактуализации, личностного развития, самореализации является актуальным в современном обществе. Реализация своих способностей, использование потенциала является необходимым условием для этого. Большинство как зарубежных, так и отечественных исследователей полагают, что необходимым условием для этого является наличие ответственности. Существенное влияние на развитие ответственности оказывает локус контроля. Считается, что люди, имеющие внутренний локус контроля, более ответственны, зрелы и адаптированы к изменяющимся условиям жизни. Однако некоторые исследователи ставят под сомнение такое однозначное мнение. Проблему они видят в наличии крайней степени выраженности интернальности/экстернальности. Ответственность, таким образом, является одной из важнейших характеристик адаптированности личности и критерием эффективности функционирования в различных областях жизни.

Анализ всех приведенных ранее определений указывает на наличие такой общей для них черты, или способности, как ответственность. Наличие ответственности является одним из критериев определения как личностно зрелой, так и самоактуализирующейся личности. Относительно взаимосвязи последних двух понятий можно отметить, что личностная зрелость подразуме-

вадет полноценное функционирование в обществе, ассимиляцию принятых в нем норм и правил, в то время как самоактуализация предусматривает в первую очередь реализацию потенциала личности, способность к росту, иногда даже вопреки установленным общественным нормам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акиндинова И.А. Особенности самоактуализации личности в профессиях различного уровня социального престижа. СПб., 2000.
2. Первин Л., Джон О. Психология личности: теория и исследования. М., 2001.
3. Райгородский Д.Я. Психология личности: Хрестоматия. Т. 1. Самара, 2008.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
5. Сахарова В.Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики. Хабаровск, 2003.
6. Яковлева О.П. Атрибутивные тенденции личностной ответственности у людей с различным уровнем успешности. Омск, 2004.

А.Н. Рыжкова

КЛАССИФИКАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ОШИБОК ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Статья посвящена рассмотрению видов диагностических ошибок в работе практического психолога. Предложенная в статье авторская классификация создана путем обобщения описанных в психологии видов диагностических ошибок и построена на основании выделения трех критериев: субъективные и объективные источники диагностических ошибок, тактические ошибки.

Ключевые слова: *диагностическое мышление, диагностическая ошибка, психологическая диагностика, психодиагностическая деятельность.*

В эпоху современных технологий к физическому и психическому здоровью человека предъявляются повышенные требования, в связи с чем увеличиваются требования к качеству и эффективности работы психологов, что сегодня является крайне актуальным. Одним из путей повышения качества работы психолога является анализ диагностических ошибок, которые допускаются психологом-практиком. Такой анализ необходим для формирования диагностического мышления психолога и улучшения ка-

чества оказания психологической помощи клиентам на основании распознавания их психологических особенностей.

Вместе с тем в наше время, когда происходит дифференциация общепсихологических дисциплин на многие прикладные и практические, что приводит к образованию узких специализаций психолога, общие методологические вопросы диагностического мышления приобретают особую важность. Мы считаем, что в психологии настало время и появилась необходимость в рамках разрабатываемой общей теории психологического диагноза [1] формирования нового раздела, посвященного анализу ошибок психолога, и, в частности, диагностических.

Ввиду того, что в психологии диагностические ошибки до сих пор являются малоизученными [3; 5; 6; 13; 14], для понимания содержания ошибки в диагностике, а также их разновидностей целесообразно использовать данные, накопленные в других областях диагностической деятельности, в частности – в медицине. Медицинская диагностика является уже сложившейся, достаточно разработанной и имеющей методологически сформированную дисциплину по изучению профессиональных ошибок врача – деонтологию, являющуюся одним из разделов медицинской психологии. Медицинская деонтология является составной частью врачебной этики – учения о профессиональной морали и нравственности. Врачебная эрология, или учение о профессиональных ошибках, является весьма существенным аспектом в медицинской деонтологии. Учитывая специфику диагностики как особого вида деятельности распознавания, состоящую в том, что она является общенаучным понятием, имеет свою собственную структуру и является крайне индивидуальной, методологический анализ диагностических ошибок в медицинской диагностике позволит установить линию исследования диагностических ошибок в психологии и выделить гносеологическую основу для построения их классификации.

В медицинской диагностике существует многочисленные труды, посвященные рассмотрению диагностических ошибок [2; 4; 9; 11], а также ряд классификаций причин диагностических ошибок, в которых осуществляется попытка их обобщения. Многовековая история медицины свидетельствует о том, что на всех этапах ее развития освещению врачебных ошибок придавалось особое значение. Еще Гиппократ утверждал, что хорошим врачом является тот, кто ошибается редко, но превосходным – тот, кто

признается в ошибке. Обращаясь к своим коллегам, он говорил: «Если мы будем требовательны к себе, то не только успех, но и ошибка станет источником знания». Неизбежность ошибок во врачебной деятельности признается учеными и сегодня. Возникновение любых врачебных ошибок (и, в первую очередь, диагностических) объясняется прежде всего тем, что врачу приходится иметь дело не со стандартным материалом, легко поддающимся оценке и учету, а со всевозможными индивидуальными особенностями организма человека. Работа клинициста носит в определенной степени вероятностный характер, и врач часто совершает выбор одного из нескольких вариантов, характерный для творческого работника. Поэтому только признание своих оплошностей, самокритичное отношение к ним и тщательный анализ происхождения каждой ошибки может способствовать совершенствованию теоретических познаний и практического опыта врача потому, что выявленные и признанные ошибки учат, как не ошибаться. При этом необходимыми предпосылками для совершенствования медицинской помощи населению являются систематический анализ допущенных ошибок и их обнародование в кругу коллег.

В методологической литературе, посвященной анализу медицинской диагностики, отмечается, что врачебную ошибку нужно отличать от диагностической. В понятие врачебных ошибок следует включать все издержки, промахи, недочеты, упущения в организации медицинской помощи и проведении лечебно-диагностического процесса, что кратко обозначают термином «дефектура». Таким образом, понятие врачебной ошибки более широкое. Оно включает в себя диагностическую, прогностическую, лечебную, экспертизу трудоспособности и другие ошибки. По мнению большинства ученых, из всех врачебных ошибок именно диагностические ошибки встречаются наиболее часто.

В медицинской диагностике существует достаточно большое количество определений диагностических ошибок. Например, В.М. Сырнев и С.Я. Чикин под диагностической ошибкой понимают правильный, но запоздалый диагноз [12]. По мнению И.П. Осипова и П.В. Копнина, ошибочным является диагноз, установленный только на основании одного анамнеза [7]. Ригельман диагностические ошибки понимает как ошибки, допущенные по неведению (отсутствию или неправильному применению необходимых знаний врачом) и по ложному умозаключению [9].

И.Я. Султанов под диагностической ошибкой понимает ошибку, возникшую на одном из этапов распознавания заболевания, в результате которой ставится диагноз неверный, неточный или недостаточно полный [11].

В психологическом словаре ошибка диагноста понимается как разновидность артефакта, обусловленная недостаточной опытностью или предубежденностью исполнителя методики.

Обобщение известных определений позволяет построить новые определения ошибки и диагностической ошибки в психологии.

Ошибка психологическая – все издержки, промахи, недочеты, упущения в организации психологической помощи и проведении коррекционно-развивающего процесса.

Диагностическая ошибка – ошибка, возникшая на одном из этапов распознавания психологической симптоматики, описанная в теоретических конструктах, при расхождении мысленной картины состояния системы, выраженного в диагнозе с реальным ее состоянием, в результате чего ставится психологический диагноз неверный, неточный или недостаточно полный.

Поскольку в гносеологии самыми широкими понятиями являются субъект и объект познания, а любой диагностический процесс совершается при их взаимодействии, то в психологической диагностике, так же как и в медицинской, критериями классифицирования всех диагностических ошибок должно являться их деление на: 1) субъективные источники; 2) объективные источники и 3) ошибки взаимодействия субъекта и объекта диагностики (тактические ошибки). Обобщая многочисленные сведения о диагностических ошибках, имеющихся в психологической диагностике, можно построить их новую классификацию.

1. Субъективные источники диагностических ошибок.

1.1. *Ошибки, связанные со сбором феноменологических данных.*

1.1.1. Ошибки наблюдения, связанные с психологическими эффектами.

1.1.2. Ошибки регистрации феноменологических данных (отсутствие схемы регистрации; эмоциональная окрашенность записей в протоколе; случаи, когда абстрактная оценка выдается за предметную; различия в понимании одних и тех же терминов разными людьми).

1.1.3. Ошибки, связанные с количеством феноменологической информации:

а) дефицит информации (недостаточность феноменологической информации или времени для консультации; языковой барьер, бессимптомность/малосимптомность или отсутствие примеров проявления трудностей);

б) избыток информации (многосимптомность проявления трудностей);

в) деформация информации (ввиду ее искажения со временем, наличие семантических барьеров, противоречивых симптомов);

г) прочие факторы, влияющие на информативность феноменологии.

1.2. *Ошибки инструментальные* (неумение пользоваться тестами, аппаратурой и другой измерительной техникой как в техническом, так и в интерпретационном аспекте; нарушение/незнание психометрических требований психодиагностики; использование «модных» и/или «устаревших» тестов и т.д.).

1.3. *Логические ошибки.*

1.3.1. Нарушения в соотношении категорий:

а) общих (причина-следствие; сущность-явление; форма-содержание; возможность-действительность и др.);

б) частных (норма-патология, социальное-биологическое и др.).

1.3.2. Нарушения формально-логического характера:

а) требований (всестороннее изучение исследуемого предмета, вскрытие всех его связей и опосредований; рассмотрение предмета в развитии; включение в полное определение предмета практики как критерия истины; конкретность истины);

б) методов (аналогии, обобщения, индукции, дедукции, гипотезы, доказательства, умозаключений и др.);

в) законов (тождества, непротиворечия, исключенного третьего, достаточного основания).

1.3.3. Ошибки, связанные с несформированностью диагностического мышления психолога-диагноста (нарушение этапов диагностического процесса и ошибки, возникающие на каждом этапе; несамостоятельность, ригидность, механистичность и консерватизм мышления; разновидности когнитивных стилей; диагноз по интуиции).

1.4. *Ошибки, связанные с презентацией диагностических данных* (наличие психологических барьеров; способ сообщения информации без содержательного объяснения, без учета личностных особенностей интервьюера, его образовательного уровня,

отсутствие знаний по психологии и ожидаемой эмоциональной реакции на информацию).

1.5. *Ошибки, связанные с личностными особенностями психодиагноста:*

а) характерологические особенности (недисциплинированность, безответственность, неаккуратность, застенчивость, ригидность, подозрительность, закрытость, доминантность (авторитарность), чрезмерная самоуверенность, эгоцентризм, низкая коммуникативная компетентность);

б) особенности эмоционально-волевой сферы (высокий уровень тревожности и/или чувствительности, эмоциональная лабильность и/или неустойчивость, раздражительность, невротичность, конфликтность);

в) особенности познавательной и психомоторной сферы:

– нарушение функций памяти (ее видов, свойств и процессов);

– нарушение свойств внимания;

г) особенности мотивационно-потребностной сферы (потребность в социальном одобрении и дефекты Я-концепции);

д) особенности профессиональных характеристик и компетентности диагноста (уровень образования и качество профессиональной подготовки, т.е. запас теоретических знаний); стаж работы и опыт диагностической деятельности; «узость специалиста»; его положение по отношению к испытуемым и др.);

е) особенности состояния здоровья и функционального состояния диагноста (настроение психолога; острое, хроническое переутомление; психологический стресс; монотония; десинхронизация; «трудные» психические состояния; синдром эмоционального выгорания).

2. Объективные источники диагностических ошибок.

2.1. *Ошибки, связанные с восприятием личности диагноста и отношением к нему* (диссимуляция клиента; уровень доверия к психологу; эффекты плацебо, Хотторна, социальной фасилитации (усиления) и др.).

2.2. *Ошибки, связанные с мотивацией испытуемого* (наличие прошлого консультативного и диагностического опыта; установки на согласие и/или на отказ; мотив «социальной желательности» или мотив симуляции психологического неблагополучия и т.п.).

2.3. *Ошибки, связанные с личностными особенностями клиента* (особенности Я-концепции, мышления (когнитивные дихото-

мии) и репрезентативной системы; наличие семантических барьеров; уровень образования и др.).

2.4. *Инструментальные ошибки* (неправильное понимание инструкции или утверждений тестов; эффекты «психологического барьера» и «сверхдоверия» при компьютерном обследовании и др.).

3. *Тактические ошибки* (нарушение взаимодействия субъекта и объекта диагностики).

3.1. *Противоречивая направленность подходов качественной и количественной оценок личности в психологической диагностике и вариативность в названиях компонентов личности.*

3.2. *Отсутствие или несовершенство психологических методик* (психометрические характеристики тестов; неполнота руководства тестов; быстрота «старения» тестов; широкая доступность методики; погрешности при формулировке вопросов в тестах или в ключах; использование не адаптированных методик и др.).

3.3. *Нарушение стандартности условий тестирования* (организационные формы испытаний и порядок предъявления тестов; наличие контактов между обследуемыми во время тестирования; особенности микроклимата в обследуемом коллективе и т.д.).

3.4. *Нарушение эргономических характеристик средств труда* (условия освещенности и тишина в помещении; цвет стен; неудобное или тесное размещение испытуемых в кабинете тестирования; качество стимульного материала и др.).

3.5. *Ошибки, связанные с применением компьютерных тестов* (отсутствие рестандартизации компьютерной версии методики на ее адекватность традиционному «ручному» аналогу и др.).

Обобщая, можно еще раз отметить, что диагностические ошибки в психологической диагностике являются следствием комплекса субъективных, объективных и тактических причин в работе практического психолога. В основе тактических диагностических ошибок лежат нарушения взаимодействия субъекта и объекта диагностики. Основой объективных причин диагностических ошибок являются личностные особенности обследуемого человека. В основе субъективных причин диагностических ошибок находятся профессионально-методические особенности психолога, а также нарушения диагностического процесса диалектического и формально-логического характера. По нашему мнению, большая часть субъективных диагностических ошибок психоло-

га обязательно связана с формально-логическими ошибками, которые, в свою очередь, всегда приводят к ошибкам фактическим и, как следствие – к ложному диагнозу.

Учитывая «удельный вес» субъективных ошибок по сравнению с объективными и тактическими ошибками и осознавая, что для практического психолога особенно важно иметь сформированное диагностическое мышление, мы считаем, что практических психологов необходимо специально обучать законам правильного логического мышления. Такое специально выстроенное обучение позволит повысить качество работы психологов-практиков за счет снижения количества диагностических ошибок.

Таким образом, профессиональное мастерство психолога – это творческий процесс, который неразрывно связан с чутким, сердечным, душевным отношением его к обследуемому человеку, а также с вниманием к собственной личности психодиагноста. Успех в диагностике начинается с изучения психологом особенностей своей личности и кропотливой работой над результатами собственной деятельности, а все неудачи и беды, как правило, начинаются с дефицита такого внимания. Особенно яркое тому свидетельство – категория субъективных психодиагностических ошибок. Такие ошибки ведут к очень серьезным последствиям для обследуемых психологом людей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. Система основных понятий. М., 2006.
2. Бойко Ю.Г., Силяева Н.Ф. Проблема врачебных ошибок в медицинской деонтологии. Обзор // Медицинские новости. 1999. №9.
3. Вахрушев С.В. Психодиагностика трудностей в обучении учителями начальных классов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
4. Димов А.С., Витер В.И., Неволин Н.И. Врачебное диагностическое мышление: дефекты и пути оптимизации. / Ижевск; Екатеринбург, 2004.
5. Костромина С.Н. Исследование процесса решения психодиагностических задач практическим психологом: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.
6. Лаак Я. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. М.; Воронеж, 1996.
7. Осипов И.П., Копнин П.В. Основные вопросы теории диагноза. Томск, 1962.
8. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности / Под ред. В.А.Бодрова. М., 2003.

9. Ригельман Р. Как избежать врачебных ошибок. М., 1994.
10. Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под ред. С.Т. Посоховой. М.; СПб., 2005.
11. Султанов И.Я. О некоторых проблемах так называемых «быстрых диагнозов по интуиции», а также роли лабораторно-инструментальных исследований в происхождении диагностических ошибок в практической деятельности врачей // Вестник РУДН. Серия «Медицина». 2001. №3.
12. Сырнев Б.М., Чикин С.Я. Врачебное мышление и диалектика (истоки врачебных ошибок). М., 1973.
13. Юдина Е.В. Соотношение личностных качеств практического психолога и эффективности диагностической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
14. Plewiska Z. Podstawy diaqnozy psihologicznej // Stosowana psihoioqia wychowawcza. Warszawa, 1980.

Е.В. Юдина

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОДХОДОВ К ДИАГНОСТИКЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

В статье рассмотрены различные подходы к пониманию функций и места диагностики в процессе психологического консультирования. Автор обращает внимание на теоретические предпочтения консультанта, модели психологической помощи. Основанием для деления подходов на каузальный и феноменологический является различие концептуальной позиции относительно сути проблемы клиента, отношение к клиенту как объекту исследования или субъекту взаимодействия. Еще одним основанием для дифференциации подходов является классификация моделей психологической помощи, исходя из которой, различают пять диагностических моделей: медицинскую, поведенческую, феноменологическую, модель развития, системную. Кроме различий в подходах отмечены общие представления о важном месте и функциях диагностики в процессе консультирования.

Ключевые слова: психодиагностика, консультирование, каузальный и феноменологический подходы, диагностические модели.

Психодиагностика в консультировании занимает вполне определенное место: использование различных диагностических методов должно быть направлено на оказание помощи клиенту в решении его проблем, что требует высокого уровня профессиональной квалификации и ответственности. Психологический диагноз в процессе консультирования опирается на анализ проблемы клиента и «включает исследование причин трудностей клиента, их развитие во времени, отнесение к определенному классу проблем, определение специальных способов помощи и прогноз вероятности благоприятного исхода» [5].

Тем не менее в последнее время приходится сталкиваться с распространенным мифом о том, что консультанту и клиенту диагноз мешает устанавливать доверительные отношения, поэтому консультант не ставит диагноз клиенту. Такая радикальность в отношении диагноза в консультировании говорит скорее о непрофессионализме и искаженном представлении о процессе консультирования в целом. Так, бурное развитие краткосрочной помощи клиенту, использование «новых технологий» в инструментальных подходах консультирования привели к тому, что психолог, выслушав просто жалобу клиента, без анализа причин проблемы клиента, применяет техники оказания помощи на снятие и коррекцию симптома, что является вредным для клиента, т.к. симптом часто выполняет адаптивную функцию. Если клиент не осознает свою проблему, а совершает некие действия по устранению нежелательного своего поведения, то проблема «проявляется» в другом симптоме, часто еще больше подрывающем устойчивость клиента. Таким образом, без тщательного исследования сути проблемы клиента в процессе диагностики невозможна квалифицированная психологическая помощь [6].

Существуют различные точки зрения на задачи и функции, которые выполняет диагноз в консультировании, а также различные взгляды на выбор методов диагностики. Следует отметить, что в консультировании одним из основных принципов является принцип диалогичности, подразумевающий отношение к клиенту как к субъекту; не поощряется пассивность и зависимость клиента [3; 7]. Безоценочность, диалогичность, активность клиента в процессе консультирования, с одной стороны, и исследование проблемы клиента, определение уровня сложности проблемы, типологизация личности клиента, с другой, создают поле для возникновения двух противоположных подходов к использова-

нию диагностики в консультировании. Представители одного подхода, к которому относят консультантов психоаналитической и бихевиоральной ориентации, большое внимание уделяют исследованию прошлого клиента, причин травматического опыта в прошлом и сформированного деструктивного поведенческого паттерна. По мнению представителей данного каузального подхода, диагноз позволяет предвидеть дальнейшее развитие нарушения и определяет особую стратегию помощи при различных нарушениях. Кроме того, диагностические схемы позволяют эффективно сотрудничать профессионалам, поскольку каждая диагностическая категория соответствует конкретным характеристикам поведения; диагноз определяет границы научно-исследовательских работ [4].

Иначе относятся к роли и задачам диагностики в консультировании представители экзистенциально-гуманистического подхода. Они полагают, что увлечение диагностическим исследованием в поисках объективной информации исключает диалог, т.к. диалог невозможен с «характером», с «самооценкой», с «невротиком» – он возможен только со свободной личностью, несводимой к любым сколь угодно точным и тонким формулам, определяющим ее как внешний объект [3]. Напротив, любая типологизация упрощает понимание личности клиента, сводит клиента к объекту, носителю симптомов, что мешает клиенту брать ответственность на себя за свои проблемы. Так, например, попытки найти объяснение своих проблем в детстве, прошлом опыте, отношении родителей и т.д. приводят к тому, что клиент чувствует свое бессилие что-либо изменить и не берет ответственность на себя за нынешние обстоятельства, обвиняя других в своих сложностях.

Предметом исследования экзистенциально-гуманистического подхода (к которым относят клиент-центрированное консультирование, гештальт-ориентированное консультирование и экзистенциальное консультирование) становятся ресурсы клиента, его способности переносить и решать проблемные ситуации, подчас возникшие объективно, независимо от субъективных особенностей клиента (например, кризисы, травматичный опыт и т.д.). С точки зрения экзистенциально-гуманистического подхода, диагностический процесс призван помочь ответить на вопросы не почему у клиента возникли трудности, а как он их преодолевает, как формируется деструктивный паттерн поведения и осмысления, как клиент может изменить ситуацию к лучшему. Вопросы

клиента «Почему со мной это происходит?» и «Что делать?» трансформируются в вопросы «Каковы мои ресурсы? В чем мои силы? Как справиться? Как улучшить свою жизнь?». Экзистенциально-гуманистические подходы в своей полемике с психоанализом развивают феноменологическую теорию сознания, диалогическую теорию отношений, нелинейную модель причинности, идею уникальности человеческого существования [2]. Диагностика, с точки зрения данного подхода, не является чем-то противоположным диалогу, диагноз – это не ярлык, а описание того, как человек организует свой опыт, это феноменологическое исследование в процессе диалога клиента и психолога [2].

Таким образом, в процессе консультирования можно выделить два подхода к диагностике проблемы клиента: каузальный подход – поиск причины возникновения проблемы, и феноменологический подход – исследование способа бытия как опыта переживания и процесса.

На настоящий момент развития психотерапевтического консультирования имеется тенденция эклектичного подхода и к самому процессу консультирования, и к пониманию проблемы клиента, следовательно, в процессе консультирования психолог часто опирается на оба подхода в понимании и диагностировании сущности проблемы клиента.

Следующая дифференциация подходов к диагностике в консультировании связана с использованием различных диагностических моделей, каждая из которых имеет свою структуру, свои допущения, преимущества и недостатки. Различают пять основных моделей: медицинская, модель развития, феноменологическая, поведенческая и системная [4].

При использовании медицинской модели рассматриваются отдельные категории психопатологии; источниками информации являются данные, основанные на количественных исследованиях. Данная модель позволяет выявить классификацию симптомов и прояснить прогноз.

Диагностическая модель развития исследует прогнозируемые стадии нормального развития; источниками информации служат казуистические исследования, количественные и качественные исследования.

В рамках феноменологической модели используется комплексное описание человека с опорой на качественное исследование и с минимальным числом ярлыков. Преимуществами являются со-

средоточение на сути проблемы, гибкость, а недостаток состоит в том, что модель субъективна и подвержена искажениям. Данная модель используется в основном в личностно ориентированном психотерапевтическом консультировании. Вместо поиска того, что с клиентом не так, консультант в рамках данной модели пытается обратиться к внутренним силам клиента, способности к изменению и ресурсам преодоления закономерных жизненных кризисов.

Поведенческая модель используется для получения точного описания и идентификации формы поведения и подкрепления, опираясь на данные непосредственного наблюдения и количественные измерения.

В семейном консультировании в основном используют системную диагностическую модель, дающую контекстуальные описания на основе непосредственного наблюдения и изучения семейной истории.

Выбор диагностической модели связан не только с теоретическими предпочтениями консультанта. Важно учитывать личностные особенности клиента и специфику его проблемы, тогда выбор той или иной модели будет уместным и эффективным. В то же время на разных этапах консультативного процесса консультант может менять диагностическую модель.

Помимо различий в позициях о месте диагностики в консультировании следует отметить признание разными подходами общего представления о функциях и задачах психодиагностики в консультировании. Так, общим является определение основных функций диагностического процесса – выявление сущности проблемы клиента, определение дальнейшей стратегии помощи и выбор методов работы, оценка результативности психологической помощи, организация терапевтической коммуникации, создание и укрепление мотивации для психологической помощи [1; 4; 5; 7].

Независимо от того, к каким методам диагностики консультант прибегает, какой характер носит диагностический процесс, он ищет ответы на вопросы: Что происходит сейчас в жизни клиента? Каковы потенциальные возможности и ограничения клиента? В чем основные ресурсы клиента, чтобы изменить жизнь к лучшему?

Таким образом, диагностический процесс в консультировании является процессом анализа и понимания проблемы клиента, исследования и описания, носит характер диалога, в котором

психолог выступает не экспертом, а собеседником, что позволяет вместе прийти к пониманию трудностей клиента. Диагностический процесс носит перманентный характер. Во время консультирования идет процесс понимания проблемы клиента, учитывая поступающую информацию, динамику консультативного процесса, специфику проблемы клиента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барлас Т.В. Психодиагностика в психологическом консультировании: задачи и подходы // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. №1.
2. Калитеевская Е.Р. Диагностика в гештальттерапии // Гештальт-98: Сб. материалов Московского гештальтинститута. М., 1998.
3. Копьев А.Ф. Диалогический подход в психологическом консультировании и вопросы психологической клиники // Московский психотерапевтический журнал. 1992. №1.
4. Коттлер Дж., Браун Р. Психотерапевтическое консультирование. СПб., 2001.
5. Кочюнас Р.-А. Б. Основы психологического консультирования / Пер. с лит. М., 1999.
6. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. М., 1997.
7. Тутушкина М.К. и др. Практическая психология. СПб., 2001.

ПРОБЛЕМЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Л.Л. Баз

И.В. Матюхина

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИИ С ПОЗИЦИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ

В данной работе предлагается анализ особенностей агрессивного поведения подростков с позиций нейропсихологии индивидуальных различий. Сопоставляется степень проявления агрессии с типами профилей латеральной организации головного мозга. Описываются результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: агрессия, нейропсихология, подросток, левополушарный, правополушарный.

За последние годы увеличилось число подростков, стоящих на внутрешкольном учете и в милиции за правонарушения. Прояв-

ления агрессии распространяются на любой возраст; от агрессии страдают и взрослые, и дети. В этих условиях особенно актуализируется анализ проблемы агрессивного поведения детей подросткового возраста.

Эта проблема всегда являлась предметом большого числа психологических работ в нашей стране и за рубежом. Ей, в частности, посвящено значительное число экспериментальных работ [1; 2; 3; 4; 9; 13].

Изучение различных проявлений эмоционально-личностной сферы в контексте проблемы межполушарной асимметрии мозга проводятся уже давно известными учеными [5; 6; 7; 12; 15]. Накоплен большой фактический материал о неравнозначности левого и правого полушарий мозга в обеспечении эмоциональных явлений.

Широкое внедрение нейропсихологического луриевского анализа в практику установления причин детской дезадаптации «в норме» доказало его валидность и эффективность как дифференциально-диагностического, прогностического, профилактического и коррекционного инструмента. Правомерность такого утверждения подтверждается той популярностью, которой пользуются у психологов, логопедов, детских невропатологов и учителей разработки ученых [8; 10; 14].

Нейропсихологический метод действительно занимает особое место в ряду научных дисциплин, обращенных к проблеме онтогенеза в норме и патологии. Только он позволяет оценить и описать те системно-динамические перестройки, которые сопровождают психическое развитие ребенка с точки зрения его мозгового обеспечения.

Имеющиеся способы исследования агрессивного поведения и способы коррекции проводятся без учета мозгового онтогенеза, в то время как в других ситуациях, например, при изучении трудностей в обучении, уже давно распространен нейропсихологический подход. Нам представляется целесообразным использовать этот подход при изучении агрессивного поведения.

В нашем исследовании предпринята попытка проанализировать особенности агрессии подростков с позиции нейропсихологии индивидуальных различий, т.е. сопоставить проявление агрессии с типами профилей латеральной организации головного мозга.

Испытуемые. Для исследования были отобраны здоровые (без соматических и психических заболеваний) испытуемые из благополучных семей (где нет физического насилия, родителей, страдающих алкоголизмом, имеются благоприятные материальные условия) для исключения социального фактора, влияющего на проявление агрессивного поведения.

В исследовании участвовали 80 человек (40 мальчиков и 40 девочек) в возрасте 14–16 лет, учащиеся 9 класса средней общеобразовательной школы № 868. Все испытуемые по результатам оценки межполушарной организации были разделены на 5 групп. Группа А – мальчики правополушарные. Группа Б – девочки правополушарные. Группа В – мальчики левополушарные. Группа Г – девочки левополушарные. Группа Д – смешанная группа (А и Б правополушарные).

Методы исследования. Нейропсихологическая диагностика типа профиля латеральной организации функций предполагает изучение мануальной асимметрии (опросник М. Аннетт, луриевские пробы), зрительной асимметрии («Проба Розенбаха», «Проба с прицеливанием»), слуховой асимметрии, определение ведущего уха (проба «Часы», пробы «Разговор по телефону», «Прислушивание»). Для исследования агрессии проведена стандартизированная диагностика (использован тест эмоций) и проективная диагностика (тест руки (hand-test), тест «Несуществующее животное»).

Результаты. Статистическая обработка количественных данных была проведена с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Для статистической обработки были присвоены численные значения. Были подсчитаны взаимные корреляции между всеми полученными показателями (тест руки, тест эмоций, нейропсихологическая диагностика типа профиля латеральной организации головного мозга).

У мальчиков выявлена статистически значимая связь вербальной агрессии и степени левополушарности. Также выявлена статистически значимая связь результатов теста руки и теста эмоций по вербальной агрессии.

Обсуждение результатов. Выявлено, что по мере накопления левополушарных признаков сильнее проявляется вербальная агрессия; чем больше степень левополушарности, тем свойственнее подростку проявление вербальной агрессии. У правополушарных подростков такой связи нет. Это указывает на раз-

личие между подростками с различным профилем латеральной организации головного мозга. Наша гипотеза частично подтвердилась.

Если проанализировать разные формы агрессии у подростков с разным профилем латеральной организации головного мозга, то преобладание косвенной агрессии свойственно правополушарным (левшам); они имеют более высокий показатель по этому виду агрессии в отличие от своих сверстников. Другие виды агрессии распределились иначе: правополушарные мальчики проявляют вербальную агрессию, как и левополушарные девочки, в то время как левополушарные мальчики проявляют те же виды агрессии (физическая и общий коэффициент агрессии), что и правополушарные девочки. Также надо заметить, что группа правополушарных мальчиков и левополушарных девочек агрессивнее, чем группа левополушарных мальчиков и девочек.

Интересными, на наш взгляд, получились результаты по тесту «Несуществующее животное». Если смотреть на гендерные различия подростков, можно заметить, что правополушарные и левополушарные мальчики агрессивнее, чем левополушарные и правополушарные девочки. Причем у мальчиков агрессия проявляется как психологическая защита. Интересно, что у группы левополушарных мальчиков и девочек доминирует открытая агрессия, в отличие от групп правополушарных девочек и мальчиков.

Диагностика показала, что левополушарные подростки проявляют вербальную агрессию (по тесту эмоций); они же (по тесту «Несуществующее животное») проявляют открытую агрессию.

Статистически значимой оказалась связь теста руки и теста эмоций по вербальной агрессии. Надо заметить, что по физической и косвенной агрессии есть тенденция корреляции этих шкал стать статистически значимой.

Выводы. Выявлены различия в поведении и проявлении агрессии подростков с различным типом латеральной организации головного мозга. По мере накопления левополушарных признаков проявляется вербальная агрессия, значит, чем больше степень левополушарности, тем свойственнее подростку проявление вербальной агрессии. Правополушарные подростки превосходят по уровню косвенной агрессии своих

левополушарных сверстников на уровне тенденций. Обнаружены гендерные различия в поведении и проявлении агрессии на уровне тенденций. Выявлено сходство в проявлении агрессии группы правополушарных мальчиков с левополушарными девочками и правополушарных девочек с левополушарными мальчиками на уровне тенденций. Группе левополушарных мальчиков свойственно проявление открытой агрессии. Правополушарным и левополушарным группам мальчиков свойственно проявление агрессии как психологической защиты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния семейных отношений. М., 1999.
2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб., 2001.
3. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997.
4. Лоренц К. Агрессия. М., 1994.
5. Лурия А.Р. Высшие корковые функции. М., 1969.
6. Моносова А.Ж., Чайнов Н.В. Зависимость времени реакции от интенсивности и модальности эмоционального выражения лица у участников ЛПА // Медико-психологические последствия чернобыльской катастрофы. М., 1992.
7. Москвин В.А. Профили латеральной и некоторые особенности психических процессов (в норме и патологии): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М., 2002.
9. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учеб. пособие. М., 2005.
10. Симерницкая Э.Г. Мозг и психические процессы в онтогенезе. М., 1985.
11. Хомская Е.Д., Батова И.Я. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование). М., 1992.
12. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий. М., 1997.
13. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М., 1994.
14. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. М., 1985.
15. Чуприков А.П. Клинические особенности течения, асимметрия головного моз-

га, иммунологическая активность при эпилепсии: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1975.

М.Е. Гамыла
Ю.Е. Серебрянский

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ НАРКОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Одной из проблем наркозависимого поведения является вопрос о способностях, склонностях личности к действиям антисоциального характера. Авторы статьи под психологическими детерминантами предрасположенности к наркозависимому поведению понимают характеристики личности, которые под воздействием условий, ситуаций способны провоцировать человека к употреблению психоактивных веществ.

Ключевые слова: *детерминанты, личность, наркозависимость, предрасположенность, структура, направленность, способности, самооценка, коммуникативность, характер.*

Трудность объяснения наркозависимого поведения личности с позиции психологии заключается в широком спектре ее внутренних механизмов. В психологических исследованиях встречаются определения: психологические черты, психологический портрет наркозависимой личности и психологические детерминанты.

Само понятие «детерминанты» происходит от латинского слова *determinantis* – «определяющий, определитель» [8].

Под психологическими детерминантами предрасположенности к наркозависимому поведению понимаются характеристики личности, которые под воздействием условий, ситуаций способны провоцировать человека к употреблению психоактивных веществ.

Наркотическая зависимость, как и прочие аддикции (*addiction* – «пристрастие»), тесно связана с вопросом развития личности. Ученые, разрабатывая собственные структурно-типологические концепции, едины в том, что для психологического исследования важно понять, что существенно для личности, что ее характеризует. Для этого необходимо выделить значимые параметры личности.

К основным параметрам структуры личности относятся: 1) психофизиологические свойства личности; 2) направленность; 3) способности; 4) самооценка; 5) коммуникативные качества личности; 6) характер.

Рассмотрим данные параметры структуры личности в свете детерминант предрасположенности к наркозависимому поведению.

1. Психофизиологические свойства личности, к ним относятся:

- 1) центральная нервная система, ее типы и свойства;
- 2) мозг человека, специфика и функции его ассиметричных полушарий и других структур;
- 3) тип темперамента (в том числе выделяемый на основе особенностей строения тела);
- 4) физиологическая база эмоций и общественного настроения;
- 5) рефлексy, инстинкты как психофизиологические феномены;
- 6) генетическая детерминация свойств личности и ее поведения;
- 7) половые, возрастные и некоторые этнические особенности;
- 8) либидо – сексуальная энергия.

Многие зарубежные и отечественные исследователи наркозависимого поведения личности (П.Б. Ганнушкин, А.Е. Личко, И.Н. Пятницкая, О. Fenichel, S. Rado, E. Simmel) отмечают тот факт, что происхождение и сущность наркомании детерминированы не химическим воздействием наркотического средства, а структурой психики личности. Все определяет преморбидная (предшествующая) личность.

Существует мнение о том, что слабый тип высшей нервной деятельности у личности, а также преобладание астенического телосложения могут предопределять в дальнейшем наркозависимое поведение. В исследованиях В.Д. Менделевича автор в качестве гипотезы выдвигает предположение о том, что малая мозговая дисфункция, сопровождаясь синдромом дефицита внимания, дизлексией (нарушение речи), дисграфией (нарушение письма), значительно повышает риск вероятности развития химической зависимости [7].

2. **Направленность** составляет важнейшую сторону личности, определяющую ее социальную и нравственную ценность, а также выражает отношение к объектной действительности, коллективу и самой себе, служит «психологической базой» ценностной ориентации личности. Ее основными проявлениями можно считать потребности, интересы, мотивы, идеалы, мировоззрение, убеждения [1]. В исследованиях Б.М. Гузикова, А.А. Вдовиченко и Н.Я. Иванова значимым мотивом употребления наркотических средств является мотив изменения человеком своего подавленного состояния, избавление от тревоги, а также желание уйти с помощью наркотика от решения жизненных проблем [3].

3. **Способностями** принято считать индивидуально-психологические особенности личности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности [1].

И.Н. Пятницкая полагает, что лица, предрасположенные к употреблению наркотиков, характеризуются низким интеллектуальным уровнем [9]. Кроме того, в работах Н.Ю. Максимовой, А.М. Свядощ, S. Beals, S. King, S. Marson в качестве возможных факторов приобщения человека к употреблению наркотиков отмечаются: низкая способность прогнозирования – умения выбрать и обозначить тактические действия, обеспечивающие продвижение личности к намеченной цели; слабое развитие самоконтроля, самодисциплины – умения критически отнестись к своим поступкам, действиям, чувствам и мыслям, регулировать свое поведение и управлять им.

4. **Самооценка** является показателем определенного уровня психологического развития личности, выступает как уровень

самоопределения, как «зеркало» личностных качеств человека и служит необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности [1].

Исследования, проведенные Н.С.Курек, позволили автору сделать вывод о том, что у лиц, предрасположенных к наркозависимому поведению, наблюдается противоречивость самооценки и уровня притязаний, что приводит личность к алогичности, непоследовательности в своих действиях [5].

Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский, изучая самооценку молодых людей, эпизодически употребляющих ПАВ, констатируют негативную, искаженную Я-концепцию у аддиктов, а также низкую самооценку [10].

5. Коммуникативные качества личности в общепсихологическом плане представляют собой свойства, отвечающие специфическим требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие ее эффект [1].

Понятие «качество» как научный инструмент познания человека используется для описания базовых, универсальных или структурно-динамических характеристик личности.

По мнению ученых, основным акцентом исследования коммуникативных качеств личности, предрасположенной к наркозависимому поведению, является изучение особенностей трансформации общительности и эмпатии, т.к. данные качества в самом широком их толковании могут выступать показателями способности личности к самоанализу своих действий и осознанию своего положения.

Как социально-психологическое свойство эмпатия состоит из ряда способностей:

- 1) способность эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого;
- 2) способность распознавать эмоциональное состояние другого и как бы переносить себя в его мысли, чувства;
- 3) способность давать адекватный эмпатический ответ как вербального, так и невербального типа на переживания другого.

По мнению С.А. Кулакова, О.В. Черемисина и Э.Г. Эйдемиллер, «стиль межличностного поведения у личности, предрасположенной к аддиктивному поведению, пассивно-зависимый, характеризующийся стремлением уйти от конфронтации и интровертированностью» [4].

В исследованиях Н.А. Сирота и В.М. Ялтонского отмечается, что для лиц, предрасположенных к употреблению ПАВ, свойствен низкий уровень восприятия социальной поддержки, их отличает низкий уровень эмпатии, изолированность, а также слабая выраженность интервального контроля [10].

6. По определению К.К. Платонова, «**характер** – каркас личности или качество личности, обобщающее наиболее выраженные, тесно взаимосвязанные и потому отчетливо проявляющиеся в разных видах деятельности свойства личности» [2]. Как пишет С.Л. Рубинштейн, «характер – это единство личности, опосредующее все ее поведение» [2].

Следует отметить, что исследованию характера личности, предрасположенной к наркозависимости, посвящены работы таких отечественных ученых, как Е.А. Бабаян, П.Б. Ганнушкин, М.Х. Гогюподъский, А.Е. Личко, П.Я. Шабанов, О.Ю. Штакельберг.

П.Б. Ганнушкин среди конституциональных предрасположенностей к наркомании первое место отдавал эпилептоидным, гипертимным, циклоидным и истероидным типам акцентуаций [6].

Итак, рассмотрев основные параметры структуры личности с позиции ее предрасположенности к наркозависимому поведению, можно сделать следующие выводы.

1. Детерминантами, вытекающими из психофизиологических свойств личности, являются: генетическая предрасположенность; слабый тип высшей нервной деятельности; малая мозговая дисфункция.

2. Детерминанты, исходящие из направленности личности, связаны с процессом мотивации. Мотивация аттарактического характера, направленная на поиск средств для снятия напряжения, встречается чаще остальных мотивов, выступающих в качестве детерминант предрасположенности личности к употреблению ПАВ.

3. В качестве детерминант предрасположенности личности к наркозависимому поведению в определенной степени могут выступать способности личности. Однако психологи не имеют единого мнения о взаимосвязи способностей личности и причин употребления наркотических веществ. Слабое развитие самоконтроля, низкая способность прогнозирования, низкая саморегуляция и интеллектуальный уровень считаются неоспоримо

важными показателями предрасположенности личности к наркомании.

4. Основными параметрами самооценки, выступающими в качестве детерминант предрасположенности личности к наркозависимому поведению, являются низкая самооценка, а также резкое несоответствие положительного и отрицательного в оценке себя.

5. Психологи выделяют такой параметр в структуре личности, как коммуникативные качества. Психологическими детерминантами в данном параметре будут являться низкая способность к установлению контактов с окружающими людьми, внутренняя изолированность, низкий уровень эмпатии.

6. Детерминанты, исходящие из характера личности, связаны с типом ее акцентуации. Среди конституциональных предрасположенностей личности к наркомании первое место занимают такие типы акцентуаций характера, как шизоидный, эпилептоидный, гипертимный и истероидный.

Вышеперечисленные аспекты личности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Направленность личности, ее установки переходят в характер и закрепляются и нем в виде свойств личности. Наличие интереса к определенной области деятельности стимулирует развитие способностей в соответствующем направлении, а наличие определенных способностей, обеспечивая плодотворную работу, стимулирует интерес к ней.

Также тесна и неразрывна взаимосвязь способностей и свойств характера. Например, наличие способностей не может не отразиться на характерологических свойствах человека, порождая в одних случаях уверенность в себе, твердость, решительность, упорство, трудолюбие, в других – робость, неуверенность, сомнение и т.п. Такие наиболее существенные характерологические свойства, в свою очередь, обуславливают развитие способностей, поскольку способности развиваются реализуясь, а реализация их зависит от характерологических данных – целеустремленности, настойчивости и т.п. Так, в реальной жизни личности все стороны ее психического облика переходят друг в друга, образуют неразрывное единство, а также при определенных условиях могут выступать факторами предрасположенности личности к наркозависимому поведению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
2. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий от темперамента к характеру и типология личности. М., 2001.
3. Гузиков Б.М., Вдовиченко А.А., Иванов Н.Я. Выявление контингента подростков с риском злоупотребления наркотическими и другими токсическими веществами // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. М., 1993. Т. 1.
4. Кулаков С.А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков. М., 1996.
5. Курек Н.С. Гедонистическое мировоззрение в молодежной субкультуре как фактор, способствующий вовлечению в потребление психоактивных веществ // Вопросы наркологии. 1996. №2.
6. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология: Руководство для врачей. Л., 1991.
7. Менделевич В.Д. Наркозависимость и коморбидные расстройства поведения (психологические и психопатологические аспекты). М., 2003.
8. Психология. Словарь/Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М., 1990.
9. Пятницкая И.Н. Общая и частная наркология: Руководство для врачей. М., 2008.
10. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Профилактика наркомании и алкоголизма. М., 2003.

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Адаскина

РОЛЬ СПЕЦКУРСОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦКУРСА «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА»)

В статье рассматриваются некоторые принципы построения спецкурсов для старших курсов психологических факультетов. Автор полагает, что одна из задач спецкурсов – интеграция теоретических знаний, полученных в рамках различных курсов (общая психология, возрастная психология, психология одаренности и т.п.).

Ключевые слова: *особенности обучения студентов старших курсов, психология творчества, интеграция отраслей психологии, гуманитарные знания в психологии.*

Психология художественного творчества (как и психология искусства) не относится к основным курсам, традиционно читаемым на факультетах психологии. Данная область психологии представляет собой, несомненно, один из наиболее сложных разделов психологического знания, и, естественно, данный

спецкурс может быть рекомендован только для студентов старших курсов.

Как нам кажется, построение курсов для старшекурсников факультетов психологии должно отличаться от курсов, предназначенных для студентов младших курсов, и преследовать некоторые дополнительные цели. Одной из основных задач этих спецкурсов, на наш взгляд, должна быть помощь студентам в синтезе знаний, накопленных в результате обучения многим дисциплинам, в единое целостное мировоззрение. На наш взгляд, это должно – в идеале – произойти в вузе, поскольку многие выпускники, погружаясь в практическую деятельность, часто – вследствие дефицита времени, отсутствия соответствующей среды и по ряду других причин – отдаляются от теоретических проблем. А это, в свою очередь, сказывается и на качестве их практической деятельности.

По-видимому, для успешного завершения образования желательно, чтобы студенты совершили некоторый «качественный» скачок, который позволил бы им интегрировать информацию различных отраслей психологии (общей, возрастной, педагогической, клинической и многих других) в некоторую единую систему. Ведь, несомненно, что грани между этими дисциплинами проведены весьма условно, и большинство действительно важных проблем, как практических, так и теоретических, невозможно решить в рамках одной узкой области.

Один из возможных путей решения этой задачи – спроецировать различные теории, взгляды разных школ и разных концепций на определенную проблемную область, что дает возможность их сопоставления, диалога между ними. Психология художественного творчества является благодатной почвой для этого, т.к. вызывала и вызывает интерес представителей самых разнообразных психологических школ и направлений: психоанализ [5], аналитическая психология [6], гуманистическая психология [3], культурно-историческая теория [2], гештальтпсихология [1], а также связана со многими отраслями психологии: психофизиология [4], психотерапия, психология способностей и одаренности, психодиагностика и многие другие. Помимо этого желательно выявить методологические истоки конкретных практических разработок (например, от психодиагностических методов до лежащих в их основе теорий).

Отметим интересный факт – на примере исследования психологии художественного творчества возможна полноценная

демонстрация взаимодополняемости качественных и количественных методов, используемых при изучении психологических проблем. Данный вопрос является глубинной методологической проблемой психодиагностики (взаимодействие и взаимодополнение понимающего и объясняющего подходов в психологии).

Помимо этого особенности материала данного курса позволяют решить следующие задачи, связанные как с теоретической, так и с практической подготовкой студентов-психологов:

- способствовать формированию у студентов понимания междисциплинарного характера многих разделов психологии, установок на привлечение в практической работе гуманитарного знания;
- сделать акцент на феномене творчества и самореализации личности в противовес отзвукам механистической концепции (тенденции «измерить» и «откорректировать» личность);
- продемонстрировать на примере конкретных проблем теоретических столкновений различных психологических школ их «разноголосицу» и точки столкновения;
- показать проблемный характер различных теоретических построений и их практических следствий, уязвимые места этих концепций, что создает необходимость формирования собственного аргументированного взгляда на проблему;
- способствовать знакомству студентов с современными теориями художественного творчества и диагностическими методиками, носящими характер небольших творческих заданий;
- обратить внимание студентов на связь рассматриваемых в курсе проблем творческого самовыражения личности с вопросами практической педагогики и психотерапии.

Спецкурсы для старшекурсников должны отличаться еще одной особенностью – проблемностью изложения материала не как системы устоявшихся раз и навсегда знаний, а как процесс поиска ответов на конкретные вопросы. По нашим наблюдениям, на младших курсах такой подход подачи материала только затрудняет его освоение, в то время как старшекурсники уже готовы к самостоятельной исследовательской деятельности.

Таким образом, при отборе материала акцент делается не на объеме информации, а на сопоставлении и на анализе теоретических и экспериментальных данных. Наверное, в рамках одного курса трудно (практически невозможно) решить все заявленные задачи. Некоторые из них представляются слишком гло-

бальными (задачу интеграции психологических знаний в рамках одного короткого спецкурса решить невозможно). Однако, мы уверены, что согласованная система подобных спецкурсов могла бы способствовать серьезному продвижению в обозначенном направлении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1968.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. М., 1999.
4. Ротенберг В.С. Психофизиологические аспекты изучения творчества // Хрестоматия по психологии художественного творчества. М., 1998.
5. Фрейд З. Леонардо да Винчи. Воспоминание детства. М., 2006.
6. Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэзии // Юнг К., Нойманн Э. Психоанализ и искусство. М., 1996.

Н.В. Антонова

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

В статье анализируются особенности идентичности преподавателей как фактор обучения практических психологов. Подчеркивается необходимость развития и поддержания у преподавателей сильной открытой идентичности, что способствует формированию аналогичного типа идентичности у студентов.

Ключевые слова: *метадеятельность, идентичность, статус идентичности, кризис идентичности, конструктивный кризис, деструктивный кризис, социальная идентичность, личностная идентичность, профессиональная идентичность, сила идентичности, личностная открытость.*

Проблемы, связанные с обучением, обычно рассматриваются с точки зрения вопросов, возникающих у обучаемых субъектов. Однако обучение – процесс двусторонний: важную роль в нем играют характеристики обучающего субъекта. Особенно актуально это в случае подготовки практических психологов. Как известно, основной «инструмент» практического психолога – это его лич-

ность, и формирование, развитие этого «инструмента» в процессе обучения в вузе – сложнейшая задача. Невозможно стать хорошим практическим психологом, лишь вооружившись набором техник и приемов. Основные навыки, позволяющие установить контакт с клиентом – эмпатия, принятие клиента и т.д., формируются лишь в результате личностного развития самого студента. Это развитие происходит в непосредственном контакте с преподавателем, который транслирует студентам свои установки, ценности в процессе педагогического общения.

Одной из важнейших подструктур личности преподавателя, позволяющей ему стать фасилитатором личностного развития студентов, является его идентичность. Однако некоторые характеристики педагогической деятельности могут приводить к профессиональным деформациям личности педагога, и к деформации идентичности в том числе.

Мы выделили следующие характеристики деятельности субъекта социально ориентированных профессий, к которым относится и педагогическая деятельность.

1. Основное содержание деятельности – управление деятельностью других людей. Для педагогов это – управление учебной деятельностью учащихся. Деятельность педагога является метадеятельностью [8], т.е. направлена на организацию деятельности других людей. Следовательно, в процессе деятельности возникают два типа отношений: а) отношение к ученику или подчиненному как к объекту деятельности (субъект-объектные отношения); б) отношение к нему как к субъекту, совместно с которым осуществляется эта деятельность (субъект-субъектные отношения). Это базовая специфическая особенность деятельности субъекта социально ориентированных профессий, определяющая другие ее характеристики.

2. Объектность отношений в системе деятельности, т.е. восприятие партнера (ученика) как объекта своей деятельности. Как указано выше, в процессе метадеятельности происходит удвоение отношений субъектов деятельности. Однако, как показывают исследования, учителя не всегда осознают наличие указанных двух планов отношений. Чаще они уделяют внимание лишь предметным отношениям, что приводит к обезличиванию общения учителя с учеником [8].

3. Основным инструментом деятельности является общение. Поэтому подобные профессии относятся к так называемому со-

ционическому типу, согласно классификации Е.А. Климова [8]. Спецификой педагогического и управленческого общения является тот факт, что партнер по общению – ученик – выступает одновременно и как объект деятельности педагога. Этот факт является причиной многих трудностей в общении педагога и руководителя.

4. Общение педагога с учениками носит формализованный характер, т.е. это общение значительно опосредовано деятельностью, статусно-ролевыми позициями, что затрудняет обратную связь со стороны ученика. Недостаток обратной связи, которая, как известно, является важным регулятором деятельности [12], приводит к снижению эффективности общения и, следовательно, к снижению эффективности педагогической деятельности в целом.

5. Для людей социально ориентированных профессий важным моментом является социальная идентификация, определяющая их статусную позицию. Управление деятельностью других людей подразумевает, что управляющий находится на более высокой статусной позиции, чем управляемый. Поэтому изменения в статусной иерархии (реальные или субъективно воспринимаемые) болезненно воспринимаются управляющими.

Все перечисленные особенности деятельности педагогов приводят к формированию определенных профессиональных деформаций их личности и общения [3; 6]:

- недостаток обратной связи приводит к снижению рефлексивности, формированию неадекватного образа «Я», формированию иллюзии «непогрешимости»;
- объектная деформация заключается в тенденции рассматривать партнера как объект своих воздействий, что ведет к деформации образа «другого», восприятию другого человека лишь с точки зрения его профессионально-деловых или учебно-значимых качеств;
- объектная деформация также приводит к стремлению воздействовать на других, что проявляется в назидательности, оценочности, формализованности общения;
- привязка к статусно-иерархическим отношениям формирует фиксацию на коммуникативной позиции «сверху» и ведет к излишнему самоконтролю, личностной закрытости.

Особенности деятельности и общения субъекта социально ориентированных профессий неизбежно сказываются на стату-

се его идентичности. Мы исследовали идентичность педагогов в 1990-х гг., на пике социальной нестабильности [1; 3; 4], и разрабатывая модель идентичности, опирались на идеи E. Erickson [15], J. Marcia [18], G. Breakwell [14]. Мы понимаем идентичность как систему представлений о себе, убеждений, ценностей, жизненных целей человека, переживаемую субъективно как ощущение тождественности и постоянства своей личности при восприятии других признающими это тождество [2].

Существуют различные точки зрения на соотношение идентичности и Я-концепции. Мы считаем, что Я-концепция является одной из составляющих идентичности. Я-концепция – это обобщенное представление о себе, система установок относительно собственной личности, «теория самого себя». Я-концепция более изменчива во времени, это как бы «срез идентичности», идентичность же более постоянна, она обеспечивает ощущение себя в прошлом, настоящем и будущем как единой личности, связывает воедино Я-концепции, развернутые во времени («Я-прошлое», «Я-настоящее», «Я-будущее»).

Структура идентичности по G. Breakwell [14] включает в себя 3 измерения:

- 1) содержательное измерение – что человек знает о себе;
- 2) оценочное измерение – как он себя оценивает;
- 3) временное измерение – динамика идентичности во времени.

Содержательное измерение идентичности расширяется по мере жизни человека. Актуальные содержания идентичности не статичны, как и их структурная организация. Они изменяются вслед за изменением социального контекста.

Люди различаются по степени связанности элементов идентичности. Одни обладают строгой иерархической структурой идентичности, другие – хаотичным набором отдельных элементов.

В структуре идентичности выделяют два основных аспекта: личностный и социальный. Традиционно личностный и социальный аспекты идентичности противопоставлялись друг другу. В теории социальной идентичности Н. Tajfel предлагается идея существования определенного социально-поведенческого континуума, на одном полюсе которого локализованы формы межличностного взаимодействия, а на другом – межгруппового. В первом случае актуализируется личностная идентичность, во втором – социальная. Личностная и социальная идентичности

оказываются на противоположных полюсах континуума, что включает их одновременную актуализацию [19] .

G. Breakwell решает данную проблему иначе [14]. Она считает, что личностная и социальная идентичность – не различные части или аспекты единой идентичности, а разные точки в процессе развития последней. Таким образом, личностная и социальная идентичность тесно взаимосвязаны, причем личностная идентичность вторична по отношению к социальной. Во взаимодействии с социальным миром человек усваивает понятия, с помощью которых познает затем себя как личность. С помощью категорий социальной идентичности (норм, задаваемых референтной группой) человек также оценивает элементы собственной идентичности. Но, будучи сформированной, личностная идентичность начинает влиять на социальную, задавая, в свою очередь, критерии оценки последней (но теперь уже исходя из личностных ценностных ориентаций человека). Таким образом, развитие идентичности – процесс непрерывного диалектического взаимодействия личностной и социальной идентичности.

Социальная идентичность имеет сложное строение и включает в себя в зависимости от типа групп, с которыми происходит идентификация индивида, следующие виды: семейная, возрастная, профессиональная, гражданская, этническая, религиозная и т.д. [7; 10]. Важным компонентом социальной идентичности является профессиональная идентичность. Л.Б. Шнейдер определяет профессиональную идентичность как «объективное и субъективное (т.е. данное в переживании) единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преэминентность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов) личности» [13]. Она вводит также понятие профессионального отчуждения как отвержение этого единства. Причем, по мнению автора, профессиональная идентификация без принятия ответственности за нахождение смысла деятельности является вынужденной, а при принятии ответственности – произвольной. Истинная профессиональная идентификация возникает в случае осознанной интеграции в профессиональную группу на основе единства целей и ценностей деятельности. Л.Б. Шнейдер выделяет три аспекта профессиональной идентичности: дело (идентификация с деятельностью); отношения (идентификация с профессиональным сообществом) и образ Я (самоактуализация своего идеала). Фактически выделение последнего аспекта сближает профессиональ-

ную идентичность с личностной, выводит на линию их стыка: идентифицируясь с профессией, человек формирует определенные единицы личностной идентичности, которые затем включаются в структуру профессиональной идентичности. Причем именно в случае произвольной самоидентификации с профессией человек достигает идентификации со своим идеалом Я, что позволяет ему стремиться к самореализации в профессии. При вынужденной идентификации происходит фактически распад личностной идентичности, подмена ее символами социального престижа, обладания собственностью [11].

Здесь мы подходим к интересному парадоксу: социальная и личностная идентичность не противостоят друг другу, а, напротив, стимулируют развитие друг друга. Вопрос только в том, какая именно социальная идентичность доминирует в структуре идентичности субъекта. Этот вопрос открывает проблему типологии идентичности.

Типологии идентичности. В психологии были предприняты различные попытки выделить типы, или виды, идентичности. Наиболее значительные классификации принадлежат Е. Erickson [15] и J. Marcia [18]. Е. Erickson выделил позитивную и негативную идентичности, а также эго-идентичность и коллективную идентичность. Эту классификацию развил J. Marcia в статусной модели идентичности [18]. Типы идентичности, выявленные у подростков, он назвал статусами (status), или копинг-стратегиями совладания с кризисом идентичности. Статусы идентичности выделяются на основе двух критериев: наличие или отсутствие кризиса и наличие или отсутствие решений в отношении выбора профессии и идеологии (целей, ценностей). На основе этих критериев были выделены четыре типа идентичности:

- 1) диффузная идентичность – неструктурированная, человек не имеет прочных целей, ценностей;
- 2) преждевременная (присвоенная) идентичность – кризис внешне отсутствует, человек принял ценности, цели, убеждения, которые ему внушали окружающие, однако не осмыслил их;
- 3) мораторий – состояние кризиса идентичности, поисков, «отложенных» решений;
- 4) состояние достижения идентичности – у человека, который прошел через кризис и принял решения относительно того, кто он и чего хочет в жизни, имеет сформированные единицы идентичности.

В этой классификации, как мы видим, социальный и личностный аспекты не разделяются.

Важным моментом для достижения идентичности является факт прохождения через кризис, т.е. достижение идентичности не просто через присоединение к референтной группе и принятие ее ценностей, а именно в результате собственных личностных поисков. Развитие идентичности многофазовое, идентичность развивается неравномерно в различных сферах существования человека. J. Marcia выделил несколько ведущих сфер, в которых происходит формирование единиц идентичности у подростков. Это профессиональный выбор, идеологическая сфера (религия и политика) и сфера межполовых отношений. Последователи J. Marcia говорили о том, что для каждого возраста есть свои специфические сферы кризиса. Формирование единиц идентичности происходит в процессе решения какой-либо актуальной жизненной проблемы. Решая ее, человек принимает решения относительно своей жизни и себя самого. Эти решения и становятся затем элементами его идентичности.

Типы идентичности, согласно J. Marcia, можно считать также типами личности, т.е., люди с определенными личностными характеристиками склонны к выбору определенных копинг-стратегий при столкновении с кризисом идентичности. Подростки с преждевременной идентичностью, согласно исследованиям J. Marcia, обладают некоторыми личностными особенностями: нереалистично завышенными целями, хуже справляются со стрессовыми ситуациями, для них характерна приверженность жестким авторитарным ценностям, они зависимы от внешних оценок. Таким образом, они демонстрируют качества, характерные для незрелой личности. Это подтверждает предположение о том, что преждевременная идентичность не является фактически достижением идентичности.

Обобщив различные классификации типов идентичности и проанализировав результаты собственных исследований, мы разработали следующую типологию идентичности [3; 4]. Мы выделили два критерия для классификации типов идентичности: силу идентичности и личностную открытость. Под силой идентичности мы понимаем наличие сформированных единиц идентичности, т.е. самоопределений в различных жизненных сферах (в отличие от J. Marcia, мы не ограничиваем круг жизненных сфер формирования единиц идентичности, т.к. этот круг определяет-

ся актуальной ситуацией существования человека). Под личностной открытостью мы понимаем готовность к восприятию нового, самоизменениям, формированию новых элементов идентичности. Изменения когнитивных структур всегда представляют трудность для человека (что отражено в многочисленных теориях когнитивного баланса), т.к. связаны с неприятным и тяжелым поиском и разочарованиями. Именно поэтому люди склонны со временем и с приобретением определенного жизненного и профессионального опыта закрываться и отвергать необходимость изменений. На основе перечисленных критериев выделяются четыре типа идентичности:

1 тип – открытая слабая идентичность: открытость восприятию нового, склонность к самоизменению, состояние поиска;

2 тип – закрытая слабая идентичность: ощущение собственной неадекватности, но при этом – высокая личностная ригидность, нежелание меняться;

3 тип – закрытая сильная идентичность: отсутствие внутренней конфликтности, нет стремления к самоизменению, склонность к защите наличного «Я»;

4 тип – открытая сильная идентичность: сильное ощущение «Я», осознание своих целей и ценностей, но при этом сохранение открытости собственному опыту и готовность к дальнейшим изменениям.

Возвращаясь к обсуждению вопроса о связи личностной и социальной идентичности, мы предположили, что именно формирование закрытого типа идентичности приводит к деформации структуры идентичности, ее «застыванию» и в итоге к распаду вплоть до диффузии.

Специфика кризиса идентичности педагога. Развитие идентичности неизбежно проходит через кризис идентичности [15]. Проблема кризиса идентичности активно обсуждается и в настоящее время [5]. По-видимому, это связано с тем, что социальная нестабильность уже приобрела определенную «стабильность», т.е. общество находится в настоящее время в ситуации «стабильной нестабильности». Кризис идентичности как закономерный этап развития идентичности традиционно выявляется у подростков [15; 18]. Однако в ситуации социальных изменений происходит актуализация кризиса идентичности у людей самого разного возраста. При этом у людей старшего поколения протекание кризиса идентичности, по-видимому, имеет свою специфику. С возрастом

нарабатываются стереотипы, снижается склонность к восприятию нового [6], что усложняет протекание кризиса идентичности и формирование новых единиц идентичности.

Анализируя специфику протекания кризиса идентичности у педагогов, мы ввели различие конструктивного и деструктивного кризиса идентичности. Конструктивный кризис идентичности возникает в ситуации несоответствия сложившейся структуры идентичности новым условиям функционирования личности при сохранении личностной открытости. В этом случае человек активно ищет новые пути идентификации (социальной или личностной) и, как правило, в итоге приходит к формированию новых единиц идентичности и достижению новой идентичности. В случае же деструктивного кризиса человек, обладая закрытым типом идентичности, отказывается что-либо изменять в себе, не принимает изменений (ни внешних, ни внутренних), отказывается от личностных поисков. Как правило, это проявляется в жесткости, ригидности «образа Я», преобладании социально-ролевых характеристик в самоописаниях. Отказ от самоизменений приводит к углублению противоречия между наличной структурой идентичности и новой жизненной ситуацией, что в итоге ведет к деструктивным проявлениям кризиса – социально-психологической дезадаптации, негативным эмоциональным состояниям, депрессиям и т.д.

Эти процессы особенно остро проявляются в ситуации социальной нестабильности, когда жизненная ситуация меняется часто и иногда кардинально, что требует от человека значительных усилий по трансформации структуры идентичности.

Описанные закономерности мы выявили у учителей средней школы в нашем исследовании, проведенном в 1990-е гг. [3]. Вот типичный пример деструктивного кризиса на основе закрытого типа идентичности у одной из учительниц (использовался тест М. Куна, Т. Макпартлэнда «Кто Я?» [16]): «я учитель, я педагог, я воспитатель, я администратор, я русист, я литератор, я несчастная женщина». За социально-ролевыми характеристиками, которыми автор данного текста отгородилась от угрозы трансформации, прорывается истинное Я, страдающее и ищущее выхода. В данном исследовании мы выявили, что у учителей наблюдались признаки фрустрации идентичности и кризисных тенденций. Это проявлялось в негативном отношении к себе, неудовлетворенности собой и своей жизнью, актуализации интереса к экзистенциальным проблемам. В результате отмеченных тенденций у

учителей формировалась противоречивая идентичность: позитивная профессиональная самокатегоризация часто сочеталась с негативной личностной самокатегоризацией.

В целом, как мы обнаружили, для учителей характерно формирование закрытого типа идентичности с преимущественной актуализацией социального аспекта идентичности. Это кажется парадоксальным, ведь постоянная коммуникативная деятельность, казалось бы, должна способствовать сохранению открытости новому. По-видимому, такая закономерность связана с отмеченными в начале данной статьи характеристиками деятельности и общения педагогов, в первую очередь объектностью отношений и социально-перцептивных процессов.

Мы также обнаружили, что в процессе профессионализации педагогов происходит автономизация компонентов Я-образа и его качественное реструктурирование: профессиональная идентичность занимает близкое к центру положение, а интеллектуальные качества и особенности физического Я отходят на периферию структуры идентичности. Это свидетельствует о том, что именно в сфере профессиональной идентичности могут и должны происходить основные изменения и формирование единиц идентичности. В то же время именно в профессиональной сфере в первую очередь формируются основные стереотипы деятельности, приводящие к формированию закрытости. Профессиональная идентичность, таким образом, играет и позитивную, и негативную роль, способствуя формированию закрытой сильной идентичности. Формирование не вынужденной, а произвольной, по терминологии Л.Б. Шнейдер [13], профессиональной идентичности, возможно, снимет эту дуалистичность и будет способствовать сохранению открытости.

Мы предполагаем, что аналогичные тенденции могут наблюдаться и у представителей других социально ориентированных профессий. Это предположение обусловлено описанным выше сходством характеристик деятельности социально ориентированных профессий и, в первую очередь, объектностью отношений. У преподавателей высшей школы эти тенденции могут быть выражены слабее в силу специфики их деятельности, но тем не менее они неизбежны. По-видимому, именно объектность является основной проблемообразующей характеристикой деятельности субъектов социально ориентированных профессий, задающей ключевые социально-психологические проблемы.

Выводы и перспективы. Может ли педагог, переживающий кризис идентичности или обладающий ригидной, закрытой идентичностью, быть фасилитатором личностного развития студентов – будущих практических психологов?

Учитывая тот факт, что преподавание психологии связано с глубоким личностным включением преподавателя в педагогический процесс, мы полагаем, что для преподавателя практической психологии важно сохранить личностную открытость. В процессе педагогического общения студент идентифицируется с преподавателем, усваивает не только знания, но и картину мира, способ понимания себя и других людей, в том числе способ самоидентификации. Преподаватель, имеющий сильную открытую идентичность, будет способствовать развитию у студентов такого же типа идентичности, что необходимо для становления будущего практического психолога.

На основе проведенного анализа мы можем сделать следующие выводы. Для сохранения стабильной идентичности и предотвращения развития деструктивного кризиса идентичности преподавателям необходимо:

1) достигать гармоничного соотношения личностной и социальной идентичности, сохранять и развивать личностную идентичность, не замещать ее полностью социальной, профессиональной. Это дает возможность найти опору для самооценки во внутренних, а не внешних критериях, быть более независимым от внешних оценок;

2) сохранить также личностную открытость – основу для достижения оптимального состояния идентичности. С возрастом и стажем работы склонность к открытости снижается, необходимо отслеживать эти моменты и своевременно их корректировать;

3) при профессионализации стремиться к произвольной профессиональной идентичности, что означает осмысленную интеграцию с профессиональной группой, принятие ее целей и ценностей на основе собственных решений.

Перспективным представляется путь поиска личностных характеристик субъекта социально ориентированных профессий, способствующих оптимальному прохождению кризиса и формированию сильной идентичности. Вторая интересная линия возможных исследований – анализ субъективного восприятия кризиса идентичности субъектами социально ориентированных профессий. В условиях «стабильной нестабильности» эта линия

представляется особенно интересной, т.к. сейчас формируется новое поколение, в принципе не знающее социальной стабильности, выросшее в условиях нестабильности. Эти люди воспринимают такую ситуацию как норму, для них проблемы социальной нестабильности, которой так озабочено старшее поколение, в принципе не существует. Отследить закономерности динамики идентичности в данных условиях – задача современной социальной психологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреева Г.М. В поисках новой парадигмы: традиции и старты XXI в. // Социальная психология в современном мире. М., 2002.
2. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1.
3. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. 1997. № 6.
4. Антонова Н.В. Особенности идентичности студента медвуза // Современные проблемы образования в высшей медицинской школе. М., 1998.
5. Белинская Е.П. Кризис идентичности в условиях радикальных социальных изменений // Идентичность и организация в меняющемся мире: Сб. науч. статей / Отв. ред.: Н.М. Лебедева, Н.Л. Иванова, В.А. Штроо. М., 2008.
6. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1994.
7. Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности: Дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2003.
8. Климов Е.А. Введение в психологию профессионального самоопределения. М., 2005.
9. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. 1980. №5.
10. Румянцева Т.В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005.
11. Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека. М., 1996.
13. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
14. Breakwell G.M. Coping with threatened identities. L.; N.Y.; Mithuen, 1986.

15. Erickson E.H. Identity. Youth and crisis. L.: Faber & Faber, 1968.
16. Kuhn M., Mc Partland T. An empirical investigation of self-attitudes // American Sociological Review. 1954. V.19. № 1.
17. Fogelson R.D. Person, self and identity. Some anthropological retrospects, circumspects and prospects // Psychosocial theories of the self / Ed. by B.Lee. N.Y.; L.,1982.
18. Marcia J. E. Identity in Adolescence // Handbook of adolescent psychology. N.Y., 1980.
19. Tajfel H. Individuals and groups in social psychology // Brit. J. Soc. and Clin. Psychol. 1979. V. 18.

А.А. Вербицкий

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФОРМА КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ И КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены сущность и образовательные возможности деловой игры с позиций теории контекстного обучения. Определены принципы деловой игры как формы контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов: имитационное и игровое моделирование, совместная деятельность участников, их межличностное взаимодействие и диалог, проблемность, двуплановость.

Ключевые слова: деловая игра, контекстное обучение, принципы деловой игры как формы контекстного обучения.

Деловые игры (ДИ) и другие игровые формы организации учебной деятельности уже достаточно давно завоевали «права гражданства» на разных уровнях системы профессионального образования. Опыт показывает, что деловые игры особенно продуктивны, когда их содержанием являются сложные структуры деятельности, конфликты и проблемы, альтернативные ситуации и решения, различные нововведения.

Однако анализ отечественной и зарубежной литературы показал недостаточную теоретическую разработанность места и роли ДИ в процессах обучения. Отсутствует единое представление о сущности и педагогическом статусе деловой игры. Под этим названием в литературе можно найти широкий спектр игровых форм и методов – от решения простых ситуационных задач до моделирования деятельности сложных народнохозяйственных систем.

Большое разнообразие деловых игр по их теоретическим предпосылкам, целевым установкам, сюжетам, содержанию и практическому применению затрудняет классификацию. К их числу разные авторы относят социально-психологический тренинг, методы активного социально-психологического обучения, методы анализа конкретных производственных ситуаций, деловые (имитационные, управленческие, операционные и т.п.) игры, включающие организационно-деятельностные игры и их разновидности (организационно-мыслительные, инновационные и др.).

Разработка и использование ДИ как сложнейшей формы обучения не может происходить успешно без теоретической рефлексии, поскольку, во-первых, неясен ее онтологический статус и категориальные характеристики, во-вторых, сущность деловой игры внутренне противоречива. Как «дело» она должна описываться такими категориями, как «необходимость», «безусловность», «ограниченность», «действительность», как «игра» – категориями «возможность», «условность», «неограниченность», «мнимость». ДИ – и то, и другое одновременно. Ее, на первый взгляд, невозможно специфицировать, отнести к тому или иному типу деятельности: это и не познание в чистом виде, и не художественное творчество, и не общение, хотя в деловой игре есть элементы каждой из названных деятельностей.

Анализ описанных в литературе ДИ позволяет поставить много и других вопросов: что она представляет собой как особая реальность и на каких принципах основывается; какие существуют основные типы деловых игр; чем деловая игра отличается от обычного учебного, производственного или экспериментального тренинга (в них тоже есть игровой момент, рефлексия, смена позиций и ролей и т.д.); не может ли обычная деловая активность или даже жизнь, насыщаясь игрой, превращаться в игру?

Даже сам этот перечень вопросов показывает, что деловая игра – это сложная неоднородная деятельность, в которой органичес-

ки соединяются игровой и неигровой (учебный, проектный, научный и т.п.) моменты, интегрируются в одно целое области действительности, ранее не связанные между собой. Возникает проблема определения такого целого как формы учебно-познавательной деятельности и его конституирующего начала.

Анализ ДИ следует начать с характеристики ее целей. В каждой деловой игре конкретных целей может быть много, но они подчиняются одной общей цели. По ведущей цели все игры можно разбить на три основных типа: учебные, исследовательские и производственные. При этом в исследовательских и производственных играх явно представлен и обучающий аспект, а в учебных – исследовательский, но не как ведущий, основной.

Учебная деловая игра может использоваться с целью обеспечения понимания участниками моделируемого в игре процесса и через это – формирования (изменения) их профессионального сознания. Предполагается, что в ходе игры участники начнут по-новому видеть и понимать профессиональные проблемы и затруднения, способы и пути их решения, отношения с другими «специалистами» и т.п.

Некоторые авторы отмечают, что назначение ДИ состоит в овладении каждым участником новыми знаниями или в трансформации имеющихся знаний, мыслей и чувств в отношении осваиваемого профессионального дела, в повышении уровня своей профессиональной компетентности. Эта цель наиболее достижима в условиях, когда содержанием игры становится квазипрофессиональная деятельность, включающая в себя ролевое поведение, различные профессиональные позиции и ценности, элементы институционального взаимодействия. Все эти разнородные компоненты деловая игра, подобно линзе, собирает в фокус, сталкивает, заставляет жить по законам игровой реальности.

В ДИ резко увеличивается объем получаемой информации отдельным участником, иногда он получает доступ к информации, недоступной в обычных учебных условиях, знакомится с требованиями и видением других игроков. В результате понимание играющим своей роли и ее связей с другими иногда меняется, происходит также новое осознание им своих возможностей и реалий, их границ и условности. Тем самым ДИ выступает инструментом выявления и расширения границ профессионального сознания.

Другой тип игр используется с целью исследования закономерностей функционирования и развития тех или иных сложных

производственных и социокультурных объектов и систем. Такая игра выступает формой коллективного мышления и деятельности, имеет свою программу, сценарий и правила, ее участники перерабатывают информацию, причем значительно быстрее, чем это может сделать отдельный участник.

Третий тип игры используется с целью решения в игровой форме реальных профессионально-практических задач. В производственной игре проигрываются критические ситуации, апробируются новые методы, новые позиции, анализируются слабые места в существующих системах, выявляются новые требования к специалистам, конфликты и проблемы, которые могут возникнуть, пути их разрешения.

Во всех трех типах игр происходит психологическая адаптация участников: преодоление ими личных проблем, сомнений, конфликтов, возникающих на профессиональной и межличностной основе. Такая адаптация способствует улучшению психологического климата игрового коллектива, помогает участникам освободиться от необоснованных взаимных претензий и требований.

Цели учебной деловой игры тесно связаны с ее функциональными характеристиками, среди которых можно выделить три основные: деловая игра как особая исследовательская модель (познавательный аспект), как форма игрового сознания (игровой аспект) и как самостоятельный вид деятельности (институциональный аспект).

Одна из основных особенностей ДИ состоит в том, что она строится прежде всего как имитационная и одновременно игровая модель. Обе модели строятся с помощью знакового материала широкого диапазона: используются как собственно знаковые средства – правила, сценарий, комплект ролей и функций игроков, система оценивания, графические изображения и т.п., так и «человеческие операторы» – собственно игроки. Если употребление знаковых средств можно четко фиксировать (например, с помощью правил оперирования ими), то отслеживать и контролировать действия игроков значительно труднее. Отсюда проистекает относительная свобода поведения играющих. Степень свободы игрока определяется индивидуальным пониманием и разным «прочтением» каждым участником правил игры (правила игры как объективный текст и как его субъективная интерпретация). Таким образом, как инструмент познания ДИ обладает

важной особенностью: ее познавательные средства включают человеческую субъективность, что является источником как больших возможностей, так и сложных проблем.

Другая особенность ДИ состоит в том, что в ней органично реализуются формы игрового сознания. Л.С. Выготский трактовал игру как царство произвольности, свободы и воображения, где за счет оперирования в плане чистых значений и смыслов создаются «мнимые ситуации». Игровое сознание в соединении с его моделирующей функцией выступает эффективным инструментом решения деловых проблем и задач. Произвольность и условность игровой деятельности не только не противоречат познавательному отношению студентов к профессиональной деятельности, но, наоборот, усиливают его за счет расширения моделируемых ситуаций в пограничных областях этой деятельности.

В деловой игре можно создавать разнообразные ситуации, существенно отклоняющиеся от оригинала, но все же удовлетворяющие его логике: ситуации экстремальных режимов поведения системы, логически мыслимых, но необычных состояний и отношений, конфликтов интересов представителей разных «должностей» и т.п. В этом во многом состоит искусство концептуализации разработчиком деловой игры. Вместе с тем «пластичность» деловой игры не беспредельна: необходимо сохранить логику существования данной предметной области (моделесообразность деловой игры), обеспечить степени свободы для игроков (иначе игра для них не будет игрой), остаться верным и логике игровой реальности (стройность, убедительность, непротиворечивость игры).

Еще одна важная особенность деловой игры – она не просто исследовательская модель и форма игрового сознания, но и своего рода самостоятельный вид деятельности, в котором органически интегрируются оба вышеназванные момента. На это указывают такие признаки, как наличие разных игровых форм (собственно деловая, инновационная, оргдеятельностная и др.) и структурных блоков – концептуального, сценарного, ролевого, оценочного, научно-методического и информационного обеспечения рефлексии и др., а также получающая все более широкое развитие практика подготовки специалистов по деловым играм.

Таким образом, соединение в деловой игре познавательных и игровых элементов вполне органично, они не только обуславливают друг друга, но в моделируемых разработчиком и возникаю-

щих в самом процессе игры проблемных ситуациях усиливают взаимное действие.

Деловые игры организационно включают в себя три основных звена: 1) подготовку игры, 2) проведение самой игры и 3) анализ хода игры и ее результатов (рефлексия). Эти звенья хотя и составляют законченные последовательные этапы, однако могут в результате методологической рефлексии наполняться обновленным содержанием. Разработчик и пользователь могут прийти к необходимости изменить саму концепцию деловой игры, разработать новый сценарий, изменить правила, что повлечет за собой и новую постановку игры, и необходимость нового анализа ее процесса и результатов. Новый вариант деловой игры может быть и следствием анализа неудачи ее проведения в конкретных условиях и с конкретным составом участников.

Рефлексия как структурное звено самой деловой игры позволяет участникам игры осмыслить, что происходило в игре, каковы были основания принятых решений, какие действия и поступки совершал каждый и игровые группы, их вклад в принятие тех или иных решений; отрефлексировать большие фрагменты игры или игру в целом, ее перипетии, события, сбои, открытия; выявить поучительные моменты прошедшей игры, незапланированные результаты, неожиданные события, неординарные поступки участников и т.п. В ходе рефлексии ее руководитель дает интерпретацию полученных профессиональных и игровых фактов, анализирует ход и результаты игры, формирует вытекающие из этого анализа выводы.

В деловой игре имитируется та или иная профессиональная реальность и органично реализуются формы игрового сознания, что позволяет воспроизводить те ситуации, которые трудно или невозможно наблюдать в реальной системе. Игра может привлечь участника и как сама по себе, и возможностью по-новому увидеть дело, изучить определенные его аспекты, лучше уяснить свою и смежные профессиональные позиции. Игровая реальность в отличие от чисто деловой более личностно ориентирована, поэтому играющий может реализовать собственное личностное понимание деловых проблем и тем самым наиболее полно проявить себя.

Одна из главных особенностей деловой игры – комплексность различных видов деятельности в ней. Включая в себя моменты познания, деловой активности, искусства, проектирования, планирования, организации, управления и т.п., деловая игра сбли-

жается как тип практики и деятельности с такими нетрадиционными сферами, как системотехника, проектирование, социотехника, практика нововведений.

Проектирование и проведение деловых игр предполагает использование, кроме профессиональных, специальных знаний из разных других предметных областей. Разработка концепции деловой игры и рефлексия ее этапов предполагают обращение к методологии; формулирование целей – к психологии и аксиологии; сценирование деловой игры и ее организация – к теории организации и социальной психологии; управление деловой игрой – к психологии и теории управления; разработка технического обеспечения – к теории информации и т. п. Необходима специальная методологическая и науковедческая работа, направленная на систематизацию и организацию разнообразных знаний, используемых при разработке и проведении деловых игр.

В деловой игре сочетаются естественно-научные и гуманитарные аспекты и знания. Практика показывает, что, работая на имитационной модели в ее технократическом воплощении, участник, втягиваясь в деловую игру, часто начинает себя вести неожиданно и для самого себя и для окружающих. Нередко наблюдается и другое явление – крайняя психологическая дискомфортность некоторых игроков, когда они испытывают фрустрацию, состояние стресса. Одна из причин этого в том, что деловая игра обычно погружает участника в непривычную для него жизненную ситуацию: он вынужден выступать в несвойственной для него роли, делать что-то при отсутствии достаточных умений или навыков, вступать во взаимоотношения с другими игроками, которые он во внеигровой ситуации склонен избегать. Условный характер игровой реальности в данном случае лишь частично смягчает подобные затруднения и внутренние конфликты, поскольку каждый играющий живет одновременно в двух ипостасях – условной, игровой и реальной, неигровой.

Иногда фрустрация, стресс заранее предусматриваются сценарием игры (для этого используется известный прием создания «катастроф»), за счет чего моделируются реальные «нештатные», проблемные ситуации, разрешение которых выступает фактором порождения теоретического и профессионально-практического мышления будущего специалиста. Кроме того, подобные ситуации способствуют саморефлексии участников, осознанию самого себя, своего места и роли в принятии индивидуальных и кол-

лективных решений. Однако разработчик и пользователь игры должны предусматривать способы психологического восстановления участников, предотвращения возможных отрицательных последствий эмоционального перенапряжения.

Таким образом, содержание игры и возникающие разнообразные ситуации должны не только подвергать личность участника тем или иным испытаниям, но и ставить его на «твердую почву», помогать увидеть перспективу его профессионального и личностного развития.

Гуманитарные знания необходимы для отслеживания подобных игровых эффектов, имеющих место не только в деловой игре, но также и на предшествующих этапах конституирования целей деловой игры, выбора ее содержания (в том числе процессуально-го), анализа ее возможностей и ограничений.

Итак, деловая игра – это особый тип приобщения специалиста к будущей профессиональной деятельности. Учебная деятельность строится в ней не только на теоретическом, но и на «деловом» материале, включает возможности рефлексии и теоретико-методологического анализа моделируемой профессиональной деятельности. В результате профессиональное «дело» получает свое «инобытие»: оно становится условным, удовлетворяет логике возможного, живет по законам игровой семиотики и логики. За счет этого будущий специалист получает возможность освоить дело нетрадиционным, новым для него способом: преодолевая возникающие трудности и проблемы, приобщаясь к целостной деятельности, обогащая свою частичную позицию, овладевая в той или иной мере должностной ролью, проигрывая незнакомые ему ситуации, осваивая деятельность в критических режимах.

Главный эффект деловой игры состоит в развитии (изменении, если речь идет о специалисте, повышающем квалификацию) профессионального сознания, в адаптации личности к современным формам организации и управления, в преодолении ограничений, накладываемых организационными структурами (ролью, местом специалиста), а также жесткими стереотипами профессионального поведения. В деловой игре деятельность и сознание студента (слушателя) как бы «размораживаются», делаются более мобильными, приобретают дополнительные степени свободы, он имеет возможность отрабатывать и усваивать новые подходы и способы решения профессиональных проблем и задач.

Субъективно (возможно, и объективно) новое знание в деловой игре приобретает (порождается) как за счет игровых ее аспектов и возможностей, так и главным образом в процессе общения и рефлексии, которые всегда присутствуют в деловой игре. В ней реализуется межличностное диалогическое общение участников, происходит столкновение разных мнений и позиций, выдвижение, обоснование, взаимная критика и верификация гипотез, предложений и рассуждений.

Проведенный анализ показывает родство деловой игры одновременно с несколькими областями общественной практики: с делом в той или иной профессиональной области; с познанием особого рода; с игрой как архетипической формой бытия человека (прослеживаемой и в истории культуры, и в онтогенезе, и в обычной жизни человека); с искусством, где используются способы символизации; с проектированием как сферой требований к будущему и анализу условий его реализации. В то же время в целом деловая игра – самостоятельный вид деятельности.

Деловая игра, как и человеческая игра вообще, – сложный феномен. В литературе представлены многообразные аспекты понимания природы деловой игры в ее генетической связи с игрой вообще и особенно с детской игрой, предложенные представителями многих наук – от теории искусства до математического и инженерного имитационного моделирования. Несмотря на многочисленные исследования, единая или хотя бы разделяемая большинством исследователей и практиков теория деловой игры еще не создана.

Широкое распространение попыток применения деловых игр имеет как позитивную, так и негативную стороны. Позитивная состоит в том, что подтверждаются возможности деловых игр как средства порождения личностной активности студента и как инструмента формирования будущего специалиста. Отрицательные последствия возникают в тех случаях, когда разработчик деловой игры не опирается на какие-либо психолого-педагогические или научно-методические основы и берет от игры только ее внешнюю форму, а преподаватель (часто он же и разработчик) использует этот инструмент, не пытаясь разобраться, с каким педагогическим явлением имеет дело. Деловая игра в этом случае попросту «не идет».

Сущность деловой игры, ее место в учебном процессе, цели использования нельзя понять, рассматривая ее как таковую, вне по-

нятийных рамок педагогики и психологии, учебно-воспитательного процесса как целого. Ориентируясь на понимание деловой игры как, например, только вида имитационного моделирования, группового упражнения по выработке последовательности решений в искусственно созданных условиях, преподаватель не сможет обосновать разумность своего обращения именно к игре, а не к семинарскому, лабораторно-практическому или иному традиционному занятию. Деловая игра – это «тяжелая артиллерия», и использовать ее целесообразно лишь для достижения таких целей, которые не могут быть реализованы более простыми, привычными и надежными способами.

Нужно отметить, что у нас в стране и за рубежом отсутствует общепринятая концепция, а тем более теория деловой игры, единая или хотя бы разделяемая большинством исследователей и практиков технология ее описания и разработки. Каждый разработчик и пользователь создает свое представление об игре либо некритически заимствует у других. Это приводит к пестроте разработанного педагогического инструментария, трудностям его тиражирования, к невозможности воспроизведения деловых игр другими преподавателями, неукладу в их использовании.

Разработка деловой игры – безусловно, творческий акт, несущий в себе отпечаток личности автора. Однако это не означает, что можно обойтись без адекватных психолого-педагогических представлений о деловой игре и обусловленной ими методике конструирования, описания и использования. Наличие такой методики позволяет избавить разработчиков от ненужной затраты усилий по выработке собственного подхода и высвобождает время и силы на действительно творческую работу.

С позиций развиваемой нами теории контекстного обучения можно дать определение понятия «деловая игра» как формы воссоздания в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда. С одной стороны – это форма контекстного обучения, а с другой – вид квази-профессиональной деятельности участников, разворачивающейся на имитационно-игровой модели.

Проведение деловой игры представляет собой развертывание особой, игровой деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику производства. Деловая игра позволяет задать в обучении предметный и социальный

контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования («выращивания») личности специалиста.

Таким образом, деловая игра является модельным замещением двух реальностей – процессов производства с их технологической стороны и процессов деятельности занятых в нем людей.

Квазипрофессиональная деятельность, которую студент осуществляет в деловой игре, несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности. Усвоение знаний, формирование умений и навыков, систем отношений и нравственных норм осуществляются наложенными на канву профессионального труда в его предметном и социальном аспектах. Знания усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развертывания сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации.

Кроме того, в ДИ в условиях совместной работы каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия и общения, направленность на совместное принятие решений и ответственность за их последствия, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту. Очевидно, что в достижении целей обучения и воспитания ДИ обладает наибольшими возможностями по сравнению с другими формами организации учебной деятельности.

Развитие личности специалиста в деловой игре осуществляется в результате подчинения двум типам норм: компетентных предметных действий и социальных отношений в коллективе. В этих условиях предметные действия студента приобретают статус поступков, формирующих социальные черты, характер будущего специалиста, его социальную компетентность. Достижение дидактических и воспитательных целей слито в одном потоке социальной по своей природе, коллективно-распределенной активности студентов, реализуемой в форме игровой деятельности.

Мотивация, интерес и эмоциональный статус участников ДИ обуславливаются широкими возможностями для целеполагания и целеосуществления, диалогического общения и взаимодействия на проблемно представленном материале деловой игры и

для формирования профессионального творческого мышления – теоретического и практического.

В деловой игре как форме контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности при ее проектировании и проведении реализуются следующие психолого-педагогические принципы:

- принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства в его технологическом выражении;
- принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности специалистов;
- принцип совместной деятельности участников, отражающих социальную сущность труда;
- принцип диалогического общения и взаимодействия участников;
- принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса ее развертывания в игровой деятельности;
- принцип дуплановости, задаваемый игровыми и реальными целями.

Эти принципы отражают знания об образовательном процессе, осуществляемом в игровой форме, его составных частях, логике и внутренних связях и предполагают их системное использование. Каждый принцип дополняет и развивает другие, а взятые в целом, они составляют концепцию деловой игры как формы контекстного обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреева Е.В. Принцип дуплановости в деловой игре как форме контекстного обучения: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1999.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
3. Вербицкий А.А. Развивают ли деловые игры: к проблеме классификации игровых процедур // Проблемы психологии образования: Сб. статей. Вып. 2. М., 1994.

В.С. Герасимова

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ КУРСА «ИЗБРАННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ» ДЛЯ МАГИСТРОВ

В статье раскрывается структура образовательного курса «Избранные проблемы общей психологии» для магистров в области психологического консультирования. Содержание курса построено на основных положениях теории контекстного обучения для специалистов А.А. Вербицкого.

Ключевые слова: контекстное обучение, психологическое консультирование, эмоции, адаптация, методы обучения.

В связи с переходом высшей школы на подготовку магистров особое значение приобретает содержание и качество преподавания курса, развивающего общетеоретические проблемы общей психологии, в нашем случае курса «Избранные проблемы общей психологии». Этот курс призван расширить и углубить знания студентов по наиболее существенным проблемам современной общей психологии, особенно имеющим непосредственное отношение к их будущей практической деятельности и призванным формировать научное мировоззрение и профессиональное мышление будущего специалиста.

Данная статья представляет один из возможных подходов к построению такого курса для студентов с квалификацией «Психологическое консультирование».

Развивая мысль о необходимости контекстного обучения специалистов [2], мы предлагаем вышеозначенный курс максимально приблизить к содержанию и методам практической психологии, в частности, психологическому консультированию.

В процессе психологического консультирования специалист ориентируется на мышление клиента, его переживания и действия. Для него важно, о чем и как мыслит клиент, какие проблемы находятся в зоне его переживаний и как он действует, чтобы разрешить эти проблемы. Процессы мышления, переживаний и действий внутренне взаимосвязаны [1] и составляют высший уровень когнитивного, эмоционального и волевого регулирования поведения и деятельности субъекта. Поэтому осмысление студентами указанных процессов, с точки зрения как теоретической, так и практической психологии, будет способствовать повышению уровня подготовки специалиста вуза.

В процессе консультирования психолог имеет дело не с отдельными процессами или компонентами личности, а с личностью в целом. Центральным образованием личности, ядром характера является ее «Я-концепция». Именно она определяет интерпретацию всех событий личности и систему ее отношений к самому себе и людям. Содержание понятия «Я-концепция» органически взаимосвязано с когнитивными, эмоциональными и регулятивными процессами (Р. Бернс). Теоретическое и практическое изучение «Я-концепции», по нашему мнению, должно способствовать не только повышению профессиональной компетентности студентов, но и развитию их личности.

Реализовать контекстный подход в обучении магистров невозможно, если не использовать знания индивидуальных особенностей личности, что предполагает обращение к данным дифференциальной психологии. Однако эти сведения необходимо подчинить тем основным проблемам, которые будут изучаться в курсе.

Таким образом, предлагаемый курс в нашей интерпретации будет иметь следующую структуру.

Раздел I. Человек мыслящий.

Раздел II. Человек переживающий.

Раздел III. Человек действующий.

Раздел IV. «Я-концепция» как внутренний регулятор поведения личности.

Что касается содержания каждого раздела, то здесь могут быть различные варианты.

В разделе I могут войти темы, раскрывающие теоретические и практические аспекты процесса мышления, которым в курсе общей психологии уделяется недостаточно внимания. Например, мышлению как процессу решения задач. Здесь целесообразно уделить внимание решению психологических задач, в том числе и диагностических (А.Ф. Ануфриев), проблемам понимания, индивидуальным когнитивным стилям и др.

Особое внимание следует уделить языковым формам мышления. Глубокое изучение современных представлений о вербальной и невербальной коммуникации в системе речевого общения станет для специалиста-психолога теоретической базой развития и совершенствования его профессиональной компетентности.

Отдельную тему следует посвятить психологическому мышлению, которое включает такие особенности, как способность чувствовать психологическое содержание наблюдаемых событий и умение его анализировать, высокий уровень развития всех мыслительных операций, децентрированность, высокая вариативность, прогностичность и парадоксальность [4]. Мышление практического психолога-консультанта характеризуется также способностью аккумулировать наблюдения и использовать все увеличивающийся объем информации о человеке для более полного его понимания, умение черпать информацию в процессе слушания и одновременно слушать самого себя. Эти особенности необходимо подвергнуть тщательному теоретическому анализу и практической реализации на специальных занятиях.

В разделе II необходимо обратиться к более подробному рассмотрению базовых эмоций (гнев, страх и пр.), более сложных эмоциональных образований (тревожность, фрустрация, чувство вины, собственного достоинства, утраты и т.п.). Целесообразно обратиться к характеристике эмоций как процессу защиты (Р.С. Лазарус), к проблеме симпатии (Л. Гозман), агрессии, стрессоустойчивости и др. Полезным будет также анализ индивидуальных особенностей эмоциональной регуляции и саморегуляции, характеристик эмоциональных и неэмоциональных субъектов. Здесь следует также подчеркнуть взаимосвязь мыслей, эмоций и поведения.

Главной в этом разделе должна стать тема, посвященная эмоциональной сфере практического психолога, таким профессионально важным ее особенностям, как самообладание, эмпатия, способность «читать» и осознавать эмоции других людей и свои собственные, а также владеть способами эмоционального регулирования.

Раздел III может быть посвящен самым различным аспектам поведения и деятельности человека, проблемам психической регуляции вообще и в профессиональной деятельности в частности. Полезно, на наш взгляд, в этом разделе подробно рассмотреть проблемы адаптации и дезадаптации, в том числе и профессиональной, где обратиться к изучению индивидуальных особенностей этих процессов.

Полезным может стать более глубокое изучение процесса формирования знаний. При этом открывается возможность осознания студентами важности профессиональных навыков и умений (перцептивных, мыслительных, эмоциональных, речевых, двигательных и др.) в становлении их профессиональной деятельности.

Раздел IV может включать вопросы, связанные с расширением понимания феномена «Я-концепции», ее структуры, роли в жизни человека и его адаптации в обществе, а также в становлении его профессиональной идентичности. Процесс консультирования как взаимодействие двух «Я-концепций» (психолога и клиента) во многом зависит от способности консультанта понять не только индивидуальное «Я» клиента, но и свое собственное. Поэтому основательное изучение «Я-концепции» позволит будущим психологам глубже разбираться в себе и в людях.

Здесь важно заострить внимание студентов на функциях и структуре «Я-концепции» и их значении в профессиональной деятельности практического психолога (например, роль такого компонента «Я-концепции», как «власть Я», который понимается как ощущение человеком собственной компетентности, эффективности и личной влияния).

В силу профессиональной направленности предлагаемого курса изменению должны быть подвергнуты методы и приемы обучения.

Во-первых, они должны способствовать глубокому осмыслению сложного теоретико-философского содержания курса. Этому может способствовать увеличение активных методов обучения, дискуссий, обсуждений, конференций, круглых столов и,

соответственно, уменьшение лекционных методов. Лекции могут использоваться как вводные к соответствующим разделам. Характер такой лекции должен иметь свою специфику и отличаться от обычной обзорной лекции. Форму и содержание такой лекции еще предстоит разработать.

Во-вторых, следуя принципам контекстного обучения, методы обучения должны быть приближены к практической деятельности студентов, т.е. к психологическому консультированию. Поэтому здесь целесообразно использовать различного рода тренинги, упражнения, беседы и даже техники, используемые психологами-консультантами.

Представленная модель курса является лишь первой попыткой осмыслить структуру и содержание курса «Избранные проблемы общей психологии» и требует дальнейшей разработки. В зависимости от содержания курса его название может быть пересмотрено.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 2000.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999.
3. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций: Учеб. пособие. М., 2006.
4. Шнейдер Л.Б. Пособие по психологическому консультированию: Учеб. пособие. М., 2003.

Г.Л. Ильин

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ ИЛИ РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ?

В статье рассматриваются возможности использования идей развивающего обучения в сфере дополнительного профессионального образования (образования взрослых) с переходом от объекта обучения к субъекту образования.

Ключевые слова: *традиционное обучение и непрерывное образование, грамотность и функциональная грамотность, развивающее обучение и развивающее образование.*

Во второй половине XX в. в советской, а затем российской педагогике большую популярность приобрела теория развивающего обучения. В основе ее лежит предложенное Л.С. Выготским решение проблемы соотношения обучения и развития, согласно которому обучение ведет за собой развитие. Имелось два варианта развивающего обучения, один разрабатывался Л.В. Занковым, другой – В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным. Глашатаем теории развивающего обучения во втором варианте выступал В.В. Давыдов. Остановимся на втором варианте, теоретически наиболее проработанном.

Основным пунктом теории В.В. Давыдова является философское положение о восхождении от абстрактного к конкретному. Это положение было высказано Г.В. Гегелем и вновь приобрело актуальность в свете своеобразного неогегельянства в среде советских философов, обратившихся в 60–70-х гг. прошлого века к гегелевским истокам марксистской теории. К этим философам относился и В.В. Давыдов, имевший философское образование, но занявшийся исследованием теоретических основ педагогики.

Понимание соотношения абстрактного и конкретного было изложено Г.В. Гегелем в популярной статье «Кто мыслит абстрактно?». В ней он на ряде примеров показывает, что значит абстрактное и конкретное в его понимании. Приведем один из них.

«– Эй, старуха, ты торгуешь тухлыми яйцами! – говорит покупательница торговке. – Что? – кричит та. – Мои яйца тухлые?! Сама ты тухлая! Ты мне смеешь говорить такое про мой товар! Ты! Да не твоего ли отца вши в канаве заели, не твоя ли мать с французами крутила, не твоя ли бабка сдохла в богадельне! Ишь, целую простыню на платок извела! Знаем, небось, откуда все эти тряпки да шляпки! Если бы не офицеры, не щеголять тебе в нарядах! Порядочные-то за своим домом следят, а таким – самое место в каталажке! Дырки бы на чулках заштопала! – Короче говоря, она и крупичицы доброго в обидчице не замечает. Она мыслит абстрактно и все – от шляпки до чулок, с головы до пят, вкуче с папашей и остальной родней – подводит исключительно под преступление, что та нашла ее яйца тухлыми» [3].

Иным словами, «Кто мыслит абстрактно? – Необразованный человек, а вовсе не просвещенный». Мыслить конкретно, значит знать предмет обсуждения досконально, точно, в деталях, во всем его своеобразии. Это значит понимать его и, по известной поговорке «понять, значит (наполовину) простить», быть к нему снисходительнее, чего не хватает, в нашем примере, торговке яйцами, да и другой стороне.

Концепция Г.В. Гегеля признана вершиной философской мысли эпохи Просвещения; в просвещении народа виделось средство не просто от неграмотности, но достижения нравственного совершенства, избавления от войн, болезней и даже несовершенства общественных институтов. Следуя логике Гегеля, необходимо научиться мыслить конкретно, преодолеть пустую абстрактность рассуждений о предмете мышления, подобных высказываниям рассерженной торговки.

Эти идеи вдохновили В.В. Давыдова на создание педагогической концепции развивающего обучения, в котором обучение ведется от абстрактного к конкретному. Чтобы пояснить своеобразие предложенного В.В. Давыдовым подхода, необходимо рассмотреть так называемое традиционное обучение.

Существующее (традиционное) обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Оно велось наглядными методами и на предметных действиях (конкретном материале) с последующим усложнением материала, придания ему теоретического характера (абстрактности). Такого рода мышление ребенка названо В.В. Давыдовым эмпирическим. То есть традиционное школьное обучение построено на принципе от конкретного (известном как наглядность обучения) к абстрактному, на принципе прямо противоположном тому, что предлагается В.В. Давыдовым. Иными словами, развивающее обучение по В.В. Давыдову противопоставляется сложившейся веками системе обучения. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим.

В.В. Давыдов приводит шесть различий эмпирического и теоретического знания.

Эмпирическое знание

1. Знание вырабатывается в сравнении предметов, представлений о них; в результате в них выделяются общие свойства.

2. При сравнении выделяется некоторая совокупность предметов, относимых к определенному классу (на основе формально общего свойства, без раскрытия внутренней их связи).

3. Знание, опирающееся на наблюдение, отражает в представлении предмета внешние его свойства.

4. Формально общее свойство рядопологается с особенным и единичным.

5. Конкретизация знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в данный класс предметов.

6. Средством фиксации знаний являются слова-термины.

Теоретическое знание

1. Знание возникает при анализе роли и функций некоторого особенного отношения внутри целостной системы, отношение является генетически исходной основой всех проявлений системы.

2. В процессе анализа раскрывается генетически исходное отношение, всеобщее основание, сущность целостной системы.

3. Знание, возникающее как мысленное преобразование предметов, отражает их внутренние отношения и связи, «выходя» за пределы представления.

4. Связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы и ее различных проявлений фиксируется как связь всеобщего и единичного.

5. Конкретизация состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений всеобщего основания целостной системы.

6. Знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем в символю-знаковых средствах.

Различие двух видов мышления сводится к исходному учебному объекту мышления: это либо предметы, представления и их свойства, либо отношение тех и других. Первое представлено эмпирическим мышлением, второе – теоретическим. Отношение – основа теоретического мышления по В.В. Давыдову. Заметим, в этом также проявляется философское происхождение педагогических идей: «Капитал» Маркса построен на анализе исторически исходного отношения «товар-товар» и «товар-деньги-товар», которое в процессе изложения развивается до современных Марксу разнообразных капиталистических отношений. То есть в педагогике предлагается использовать принцип построения теоретической политэкономической концепции.

Такое понимание теоретического знания и основного направления обучения как восхождения от абстрактного к конкретному основывается на иной, по мнению В.В. Давыдова, собственно психологической интерпретации существующих дидактических принципов. Так, В.В. Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, собственно психолого-педагогическую их природу.

Во-первых, принцип преемственности трансформируется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разными этапами психического развития.

Во-вторых, принцип доступности преобразуется в принцип развивающего обучения, когда можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воздействия.

В-третьих, принцип сознательности имеет новое содержание как принцип деятельности. При этом ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности.

В-четвертых, принцип наглядности фиксируется В.В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели.

В.В. Давыдов формулирует положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся:

«1. Усвоение знаний, носящих общих и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают в процессе анализа условий, их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно».

Каковы же успехи этой радикальной педагогики, «радикальной», если иметь в виду коренной переворот в изучении школьного материала? Приведем мнение ответственного лица, бывшего, в момент высказывания заместителем директора Департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки И.М. Реморенко.

«Развивающее обучение в начальной школе и было задумано для постепенного введения ребенка в учебную деятельность. Но,

как мы знаем, даже эта технология, отлаженная десятилетиями, сейчас используется всего лишь в нескольких десятках школ. И дело даже не в том, что дети не готовы. Прежде всего, не готовы как сами учителя, так и родители школьников. Ведь далеко не у каждого найдутся силы, знания, хватит смелости отойти от стандартного преподавания и идти совершенно новым путем. Впрочем, Россия здесь не исключение. Та же самая картина наблюдается и в других странах» [3].

Звучит как эпитафия развивающему обучению в изложенном варианте. В самом деле, позади десятилетия активного внедрения авторитетнейшими психологами идей развивающего обучения. И что же в итоге? Несколько десятков школ-энтузиастов, даже на фоне бурных инновационных изменений, происходивших в школе. И дело вовсе не в том, как правильно замечает эксперт, что дети не готовы, ведь в основе концепции лежит резонный тезис о том, что дети вполне готовы к любым формам обучения и что дети могут усваивать материал в любом порядке, как ни предложи. А вот ожидать готовности от учителей и особенно родителей можно лишь, если мы воспитаем их по принципам развивающего обучения, а это уже, кажется, утопия. И что же в итоге – тупик? Во всяком случае, следует признать, что первоочередной задачей является не обучение детей, а воспитание воспитателей, обучение учителей и преподавателей для работы на основах теории развивающего обучения.

Мы не хотели бы обсуждать достоинства и недостатки теории развивающего обучения. Есть другой аспект обсуждения – уместность применения той или иной теории. Бывает, что теория, технология или методика, верная для одних условий, начинает распространяться на иные, переноситься в неадекватные условия и перестает «работать». Такова судьба большинства авторских методик, работающих лишь в местных социально-педагогических условиях, под эгидой их создателей. Бывает иначе, когда условия применения теории, технологии, методики не определены или определены неверно, т.е. она применяется в неадекватных условиях. Именно такой представляется судьба развивающего обучения. Отсюда и неэффективность усилий создателей и неудачи с применением его в школьной педагогической практике. Представляется, что развивающее обучение более соответствует иной сфере образования.

Может быть, трудности освоения развивающего обучения педагогической практикой были бы меньшими, если бы эта идея

нашла приложение в сфере профессионального дополнительного образования (ПДО), где возникают проблемы применения имеющихся абстрактных знаний, которыми щедро набивает школа головы учащихся, для решения практических задач, с которыми сталкивается каждый человек в своей жизни, выйдя из школы, общеобразовательной или высшей. То есть там, где действительно совершается переход от абстрактного к конкретному, от полученных абстрактных знаний к конкретным профессиональным действиям.

Речь пойдет о переподготовке и повышении квалификации учителей и преподавателей как формах борьбы с функциональной неграмотностью, с неумением использовать имеющиеся знания.

Для пояснения сказанного остановимся более подробно на различии двух форм образования (школьного и послевузовского) и связанного с ним различия формирования учащегося в процессе школьного обучения и образования личности работающего учителя в процессе ПДО.

В ПДО образовательный процесс выступает как взаимодействие двух и более активных субъектов (не путать с так называемым «субъект-субъектным подходом» в современной педагогике, который пытаются осваивать даже в дошкольном воспитании). Первый остается в роли преподавателя, а второй субъект (взрослый, работающий обучающийся), хотя формально выступает в роли обучающегося, но обладает инициативой (задает вопросы, выражает сомнения, спорит, предлагает решения), т.е. ведет себя как самостоятельный участник образовательного процесса со своими образовательными потребностями, имеющимся опытом и образованием.

Именно таков слушатель ПДО. Он приходит с проблемами своей профессиональной деятельности и хочет найти их решение. Этим он коренным образом отличается от школьника или студента, для которого даже жгучий интерес к профессии является внешним, сторонним, абстрактным, или, по меткому определению А.А. Вербицкого, квазипрофессиональным, поскольку он не является субъектом профессиональной деятельности.

Функции преподавателя ПДО также изменяются: он не столько обучает, сколько консультирует, отвечает на вопросы, вместе со слушателем ищет знания, которыми актуально не располагает. Процесс обучения сменяется процессом заинтересованного об-

щения преподавателя и слушателей, обучение сменяется образованием слушателей в процессе взаимного обучения и образования [более подробно см. 1].

В ПДО происходит изменение отношения к образовательному процессу – от него ждут не столько новых знаний, сколько способов применения этих знаний. Не потому ли слушатели курсов, как правило, пропускают мимо ушей теоретические аспекты профессии, но зато живо интересуются методиками, где подробно говорится, что и как делать? От преподавателя ждут не столько новых знаний, сколько способов применения этих знаний.

Признавая различие обучения и образования, мы тем самым утверждаем различие обучения как процесса, внешнего по отношению к обучающейся личности, и образования как процесса внутреннего, как процесса развития личности. Образование понимается как процесс, протекающий на фоне обучения, процесс автономный, т.е. развивающийся по своим закономерностям, отличным от закономерностей обучения. В таком понимании обучение предстает как процесс формирования специально организованной среды, наиболее адекватной задачам обучения, прежде всего внешне заданным задачам обучения профессиональной деятельности.

Напротив, образование предполагает формирование образовательной среды в соответствии с запросами обучающегося, задачами, которые он ставит перед собой, по логике его интересов, в соответствии с его образовательными потребностями. Обучение выступает не как главная задача, а как задача, подчиненная образовательным потребностям самого обучающегося.

Короче говоря, тогда как обучение есть формирование личности по заданному образцу, образование есть проекция личности на среду, формирование среды по образу и подобию личности, во всяком случае, извлечение ею из среды нужной информации. Вместе с тем образование – это то, что образуется в обучающемся под влиянием обучающих воздействий и представляет собой не «сухой остаток», а живую ткань образов, понятий, представлений, впечатлений, замыслов и планов.

Можно сказать, что задача слушателя курсов ПДО – конкретизация знаний, возвращение их в контекст социальной действительности, откуда они были извлечены силой научной абстракции. Этим определяется основная особенность ПДО: оно учит применять знания как новые, так и имеющиеся у слушателей,

использовать для решения жизненных проблем опыт не только чужой, но и собственный. Это применение знаний уже получило название «компетентность» и связано с функциональной грамотностью специалистов.

Напротив, школа (и общеобразовательная, и высшая) в основном учит лишь приобретать знания. Достаточно назвать педагогический слоган последнего времени – «учить учиться», пропагандирующий учение ради учения, т.е. школьное обучение становится, своего рода, образом жизни, непрерывное образование понимается как непрерывное обучение. Это утверждение можно рассматривать как своеобразную реакцию на концепцию «отмирания школы», «дешколяризации» общества, возникшую в 20-е гг. XX в. (В.М. Шульгин, М.В. Крупенина, В.Я. Струминский, позднее – И. Иллич, П. Фрейре и др.), когда школа отрицалась как социальный институт, проповедующий традиционные ценности. Вместо нее предлагается полная «школяризация» жизни индивида, непрерывная учеба. Концепция «применения знаний» позволяет избежать подобных крайностей в оценке роли образования в жизни современного человека.

Применение знаний изменяет назначение образовательного процесса в ПДО – вместо накопления знаний впрок решается задача их использования в той деятельности, которую представляет слушатель. Ему нужны не знания, ему нужно решение проблемы, которая его заботит, а знания выступают лишь условием ее решения. И преподаватель помогает ему найти это решение. Он не учит слушателя, т.к. часто сам не знает всех или основных условий решения задачи, но помогает найти решение, способствует выявлению условий решения, направляет поиск, консультирует, оценивает найденные варианты.

Сдвиг с освоения, приобретения все новых и новых знаний в надежде когда-то их использовать, на жизненные проблемы, которые решаются с помощью этих знаний, – вот что составляет специфику ПДО. Этому, как ничто иное, соответствует концепция развивающего обучения с ее основным тезисом движения от абстрактного к конкретному, только называться в свете проведенного анализа она должна «концепция развивающего образования». В таком виде она предполагает отказ от формы «школьного» обучения (начального, среднего и высшего) и переход к форме послешкольного (послевузовского) образования. Именно в этой сфере образования революционность, радикальность тезиса

оказывается не только уместной, но и необходимой. А школьное обучение должно оставаться, в основном, традиционным (классно-урочным), эффективной формой передачи готовых знаний учащимся (пока они способны и расположены к этому), пусть разными способами: логическим ли, историческим или психолого-педагогическим.

Налицо две существенно различные формы образования:

- одна, основанная на принципах просвещения и обучения, лежащих в основе образования всеобщего и даже обязательного; таково образование, обслуживающее социальную потребность пропаганды, распространения и производства знаний, сохранения и воспроизводства культуры, – «конечное» образование;

- и другая, в основе которой лежит принцип информирования учащегося, слушателя; таково образование, содержание которого определяется образовательной потребностью обучающегося в знаниях и информации, необходимых для решения его личностно значимых задач, – непрерывное образование.

Школы, как общая, так и высшая, действуют по одной исторически сложившейся педагогической схеме (передача готовых знаний от учителя, преподавателя – ученику, студенту), так что можно говорить о едином просвещающе-обучающем образовании. Напротив, в сфере непрерывного (дополнительного профессионального, продолженного) образования традиционная педагогическая организация учебного процесса становится неадекватной и неэффективной; образование в этой сфере выступает в форме поиска необходимой информации – информирования обучающегося.

Понятия образования и просвещения связаны исторически; «конечное» образование как специально организованный процесс передачи знаний выступало всегда в роли главного средства и способа просвещения. Поэтому, различая понятия просвещения и информирования в форме конечного и непрерывного образования и в некоторой мере противопоставляя одно другому, мы затрагиваем самые основы современного образования, его исторические корни. Более того, с просвещением связано и понимание смысла образования, его целей, задач, его исторической миссии. Поэтому переход от понятий просвещения и обучения к понятию информирования личности затрагивает и изменяет атрибуты образования, сложившиеся в эпоху Просвещения и сохранившиеся до наших дней.

Прежде всего, в отличие от образования, понимаемого как просвещение, которое доставляет всем одну и ту же информацию, т.е. носит всеобщий и тем самым обязательный для всех характер, предполагает всеобщий интерес или общую необходимость в тех знаниях, которые сообщаются всем, по принципу «это должен знать каждый», информирование призвано удовлетворять информационные и образовательные потребности конкретного обучающегося.

Далее, утверждая необходимость развития новой формы образования, присутствие которой осознается, в частности, в форме идеи личностной ориентации образования, следует иметь в виду ее специфическое предназначение. Если задачей традиционной, «конечной» формы образования была и остается задача обеспечения уровня грамотности населения, воспроизводства национальной культуры, то задачей непрерывного образования является обеспечение функциональной грамотности населения в условиях высокой социальной динамики и непрерывных изменений в социальных и профессиональных структурах.

Именно такого рода информирование представляет собой решение проблемы функциональной неграмотности, составляющей главную задачу образования населения в современных индустриально развитых странах. Речь идет о возможности получения образовательной информации не в обязательном порядке и не в течение определенного, заранее заданного периода, времени в образовательном учреждении, а по мере и в момент возникновения потребности в ней, в любых условиях. Образование, обеспечивающее заготовку знаний «впрок», сменяется образованием, обеспечивающим знания, необходимые «здесь и сейчас».

И остается только удивляться, что концепция развивающего (андрагогического) образования, основанная на принципе восхождения от абстрактного к конкретному, родилась, казалось бы, задолго до обучения взрослых и совершенно в ином месте – в сфере начального школьного обучения. Но она, как никакая другая, отвечает требованиям непрерывного образования, особенно в условиях социально-экономического кризиса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Ильин Г.Л. Философия образования. М., 2002.
3. Популярная психология: Хрестоматия. М., 1990.
4. Рымаренко И.М. Старт в равных условиях // Учительская газета. 2005. 21 июня.

Е.А. Сорокоумова

ФУНКЦИИ УЧИТЕЛЯ В ИННОВАЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

В статье рассматриваются инновационные подходы к обогащению сознания субъектов учебной деятельности (учителя и учащихся) в процессе их самопознания.

Ключевые слова: *обогащение сознания, учебная деятельность, самопознание, функции учителя.*

Инновационное обучение определяется как особый тип овладения знаниями, как продукт сознательной, целенаправленной, научно обоснованной деятельности в учебно-образовательном процессе. Термин «инновационное обучение» как альтернатива «традиционному нормативному обучению» появился в 1978 г. в докладе группы ученых Римскому клубу. Доклад зафиксировал уже сложившиеся новые ориентации современного образования в мире и, в известной мере, факт появления новой системы научных психологических знаний. Под инновационным обучением понимают те методы, которые позволяют конструировать учение как продуктивную творческую деятельность и преподавателя, и учащихся, связанную с достижением социально

полноценного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса, сначала в совместной, а затем в индивидуальной самоорганизуемой работе [6].

Инновационное обучение противопоставляется поддерживающему, традиционному обучению. Его рассматривают как реакцию системы образования на переход общества к более высокой ступени своего развития, на изменившиеся цели образования.

Инновационное обучение – это обучение, стимулирующее инновационные изменения в существующей культуре и социальной среде, выступающее в качестве активного отклика на проявляющиеся как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. Оно призвано готовить не только «человека познающего», но и «человека действующего». Причем все элементы поддерживающего обучения имеют место в инновационном, вопрос заключается лишь в определении соотношения репродуктивного и продуктивного, деятельного и творческого.

В современный период инновационные изменения в процессе обучения неразрывно связаны с теми функциями, которые исполняет педагог в процессе своей профессиональной деятельности.

Педагогическая функция – предписанное педагогу направление применения профессиональных знаний и умений. В процессе своей профессиональной деятельности учителю приходится выполнять ряд функций, способствующих целенаправленному обучению и воспитанию учащихся. Все основные функции педагогической деятельности А.И. Щербаков разделил на две группы.

1. Общетрудовые:

а) конструктивная – проектирование системы собственных действий;

б) коммуникативная – установление и развитие контактов с коллегами;

в) организаторская – организация собственной деятельности;

г) исследовательская – пополнение собственных знаний.

Данные функции проявляются в любой деятельности и при любой профессии, поэтому они и называются общетрудовыми. Вместе они образуют систему действий и операций, направленных на создание оптимальных (материальных и дидактических) условий для творческого решения педагогических задач.

2. Педагогические:

а) информационная – глубокие знания и умелое владение учебным материалом, применение на практике разнообразного ме-

тодического инструментария, обеспечивающего оптимальную передачу знаний учащимся и прочное осмысленное усвоение их школьниками;

б) мобилизационная – активизация познавательной деятельности учащихся, организация их самостоятельной, инициативной работы, поддержание и развитие интереса школьников к учебе;

в) развивающая – учет индивидуально-психологических характеристик и возрастных особенностей учащихся и развитие их способностей, формирование личности школьника;

г) ориентационная – формирование у учащихся социально одобряемых мотивов поведения, активной жизненной позиции [11].

Вместе они составляют систему органически связанных между собой педагогических действий и операций, направленных на решение конкретных задач обучения, развития и воспитания учащихся.

Первая функция педагога, возникающая на стадии замысла проекта, – целеполагание. Цель, как известно, ключевой фактор педагогической деятельности, она предвосхищает и направляет движение общего труда учителя и его учеников к их общему результату. Сущность управленческого процесса заключается в том, чтобы координировать действия по линии совпадения «цель – результат», сводя к минимуму неизбежные рассогласования в силу высокой динамичности и непредсказуемости поведения участников педагогической системы.

Управление процессом обучения основывается прежде всего на знании учащихся: уровне их подготовленности, возможностях, воспитанности, развития. Это достигается диагностированием. Без знания особенностей физического и психического развития школьников, уровня их умственной и нравственной воспитанности, условий классного и семейного воспитания и т.д. нельзя осуществить ни правильной постановки цели, ни выбрать средства ее достижения. Педагогу следует в совершенстве владеть прогностическими методами анализа педагогических ситуаций. Эти методы в большинстве случаев повторяют методы научного исследования.

В неразрывной связи с диагностированием осуществляется прогнозирование. Оно выражается в умении учителя предвидеть результаты своей деятельности в имеющихся конкретных условиях и, исходя из этого, определить стратегию деятельности, оце-

нить возможности получения педагогического продукта заданного количества и качества.

Получив диагноз и опираясь на благоприятный прогноз, профессиональный педагог приступает к составлению проекта учебно-воспитательной деятельности. Проективная функция учителя заключается в конструировании модели предстоящей деятельности, выборе способов и средств, позволяющих в заданных условиях и в установленное время достичь цели, выделении конкретных этапов достижения цели, формировании для каждого из них задач, определении видов и форм оценки полученных результатов, и тогда диагноз, прогноз, проект становятся основанием для разработки плана учебно-воспитательной деятельности, составлением которого завершается подготовительный этап педагогического процесса. Учитель-профессионал не позволит себе войти в класс без продуманного во всех деталях, четкого, конкретного, обеспеченного ресурсами плана. Учителя-мастера составляют не один план, а несколько вариантов плана, опасаясь, что не все существенные факторы были учтены при диагностировании, прогнозировании и проектировании процесса, что развитие последнего может внезапно пойти по другому пути. Для неуправляемого развития в человеческих отношениях достаточно малейшей неопределенности. Диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование – педагогические функции, выполняемые учителем на подготовительном этапе каждого проекта учебно-воспитательной деятельности.

На следующем этапе реализации намерений учитель выполняет информационную, организационную, оценочную, контрольную и корректирующую функции. Организационная деятельность учителя связана в основном с вовлечением учащихся в намеченную работу, сотрудничеством с ними в достижении намеченной цели. Сущность информационной функции – учитель является главным источником информации для обучаемых. Он знает все обо всем, а своим предметом, педагогикой, методиками и психологией владеет в совершенстве. Контрольная, оценочная и коррекционная функции необходимы для создания действенных стимулов, благодаря которым будет развиваться процесс, и в нем будут происходить намеченные изменения. При контроле, оценке качества протекания процесса не только выпукло проявляются достижения учащихся, но и становятся более понятными причины неудач, срывов, недоработок. Собранная информация

позволяет корректировать протекание процесса, вводить действенные стимулы, использовать эффективные средства.

На завершающем этапе любого педагогического проекта учитель выполняет аналитическую функцию, главным содержанием которой является анализ завершенного дела.

Многообразие функций, выполняемых учителем, привносит в его труд компоненты многих специальностей – от актера, режиссера и менеджера до аналитика, исследователя и селекционера.

Аминов Н.А. [1] считает, что уровень педагогического мастерства как критерий эффективности деятельности педагога определяется функциями, возлагаемыми на него обществом в зависимости от стадии, на которой находится общество в данный момент (стадии оптимизма или разочарования). Им было установлено, что на функции учителя влияет закон периодической смены настроений в обществе относительно образования как источника перемен в сфере культуры. Этот закон проявляется в том, что в обществе смена оптимистического отношения к образованию иная. Она обусловлена экономическим уровнем политической стабильности. Когда в обществе преобладают тенденции экономического расцвета и политической стабильности, тогда складывается оптимистическое отношение к образованию. На этой стадии образование считается полезным, и на учителей смотрят как на добровольных распространителей культуры. В такой период профессия воспринимается как нужная, и компетентность учителей не ставится под сомнение. На данной стадии возникает тенденция к расширению функций учителя, например, помимо ответственности за развитие учебно-познавательных способностей детей, на него может быть возложена задача социального и экономического воспитания.

Вторая стадия – стадия разочарования – обусловлена кризисным состоянием общества, когда общество переживает экономический спад, кризис власти. Тогда складывается мнение, что система образования не справляется со своей задачей, не обеспечивает ожидаемых от нее экономических и социальных выгод. В этот период профессия учителя в целом воспринимается негативно, и мастерство учителя ставится под сомнение. На этой стадии возникает тенденция к сужению функций учителя, например, усиление ответственности за формирование основных навыков чтения, письма и счета и введение строгого контроля за результатами обучения. Кроме того, могут утвердиться более догматичес-

кий стиль преподавания, поощрение наказания и ужесточение дисциплины.

Следовательно, периодическая смена управления образованием (моделей, требований к стандартам качества обучения) влечет за собой и смену критериев «качества» (стандартов) работы учителя, т.е. стилей преподавания.

Разрабатывая основы перехода к инновационному обучению, В.Я. Ляудис [4; 5; 6] выделила и описала ролевые позиции преподавателя. При традиционном обучении у преподавателя преобладает предметно-ориентированная позиция, а, следовательно, и информационно-контролирующая функция. При инновационном обучении учитель занимает лично ориентированную позицию. У него преобладает организационная и стимулирующая функции. «Преподаватель не должен выступать лишь в качестве солиста, от партии которого зависит судьба спектакля». Или, как говорил Л.С. Выготский, он не должен, подобно рикше, тащить на себе весь воспитательный процесс [3]. Ему необходимо максимально развивать свою способность быть «организатором социально воспитательной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с каждым учеником». В условиях лично ориентированного обучения происходит изменение функций учителя, которые в большей степени ориентированы на развитие и воспитание личности ученика.

На основании анализа психолого-педагогических исследований и литературы нами были выявлены разнообразные функции учителя, реализующие гуманистическую позицию в учебно-воспитательном процессе, намечена их система в соответствии с решением задач становления личности ученика начальной школы, когда не ущемляются источники развития самосознания и самопонимания: фасилитатор, помощник, советчик, инструктор, образец, наблюдатель, партнер. *Учитель-инструктор* дает установку для выполнения задания, все исчерпывающие объяснения и инструкции. *Учитель-советчик* в процессе выполнения того или иного задания, если возникают сложные или неоднозначные ситуации, переводит их в учебные задачи, а не принимает решения и не дает готовых ответов. *Учитель-образец* является образцом подражания для своих учеников, а в процессе проведения занятий задает эмоциональный тон всему уроку, показывает образцы поведения, ответов и выполнения задания, но не является «подсказчиком». *Учитель-наблюдатель* обладает педагогическим тактом, наблюдательностью

и рефлексией. *Учитель-фасилитатор* способствует развитию понимания учеником себя самого, дает ему почувствовать себя увереннее, безопаснее, поднимает его самооценку. *Учитель-партнер* – эта функция предполагает понимание личностного смысла высказываний и поведения ученика, создание единого смыслового поля.

Следует отметить, что в качестве ведущих при инновационном обучении выступают функции фасилитатора и партнера. Каждая из этих функций циклично повторяется при становлении любого новообразования ребенка: будь то умственное, интеллектуальное новообразование или слушание и понимание сверстников, или обращенность к собственной соматической, интерактивной или внутренней жизни.

Таким образом, в ходе выполнения вышеназванных функций происходит взаимообогащение сознания главных субъектов учебного процесса – учителя и ученика.

Введение ребенка в понимание смыслового содержания вербальных текстов и решение продуктивных и творческих задач одновременно с конструированием социальных взаимоотношений и с учителем, и со сверстниками предполагает не только овладение учителем указанными функциями, но и способность к оперативной организации и реорганизации своих позиций в динамике реальных взаимодействий, своевременную передачу своих функций группам, сообществу учеников.

Решение этих сложных задач, предполагающих одновременную организацию и предметного содержания деятельности, и многообразных форм социальных связей, может быть достигнуто лишь при высоком уровне самопознания собственной личности учителем.

В рамках проведенных нами экспериментальных исследований по становлению самопознания младших школьников в процессе обучения, одновременно с проведением занятий для учеников, была начата реализация программы «Я тебя понимаю», направленной на подготовку учителя, работающего в условиях традиционной школы, к развитию самопознания младших школьников. С первых занятий было установлено, что без специальной предварительной подготовки учитель не готов принять и выполнить намеченную программу.

В процессе наших исследовательских поисков мы пришли к убеждению в необходимости изменения стратегии подготовки учителя по развитию самопознания учеников. Учителя были не-

посредственно включены в практику взаимодействия и общения с детьми, которая была организована психологом-экспериментатором в соответствии с экспериментальной программой для учащихся начальной школы.

Учителя в этой ситуации вступали в разнообразные формы практических взаимодействий с ребенком в соответствии с учебными ситуациями, зачастую не осознавая, что они вовлечены в этот процесс самой ситуацией и детьми. Таким образом, экспериментально созданные учебные взаимодействия служили им внешней опорой для освоения новых и непривычных для них позиций и функций взаимодействия, которые помогали новому принятию личности ребенка как равноправного субъекта взаимоотношений.

При решении детьми различных учебных и жизненных ситуаций учитель поочередно принимал на себя следующие функции: инструктора, дающего установку на выполнение задания и исчерпывающие объяснения; советчика, который, если возникают сложные или неоднозначные ситуации, переводит их в учебные задачи, но не принимает решения и не дает готовых ответов; образца, который в начальной школе действительно является образцом для подражания, а в процессе проведения занятий задает эмоциональный тон всему уроку, показывает образцы поведения, отношений, выбора и принятия решений при выполнении заданий, но не является при этом «подсказчиком». Выполняя вышеназванные функции, учитель осваивал и новые: наблюдателя, для которого очень важна педагогическая наблюдательность и рефлексия; фасилитатора, основная задача которого состоит в том, чтобы способствовать формированию представления ребенка о самом себе, дать ему почувствовать себя увереннее, безопаснее, повысить его самооценку; партнера, понимающего личностный смысл высказываний и поведения ребенка и поэтому готового к принятию его инициатив и к организации помощи в их выполнении на основе взаимоконтроля и взаимопомощи в детском сообществе.

Таким образом, при выполнении вышеназванных функций строилось взаимодействие и взаимообогащение сознания главных субъектов учебного процесса – учителя и ученика.

Практическое освоение педагогом новых личностных позиций по отношению к детям, а также выполнение функций (фасилитатор, советчик, инструктор, образец, наблюдатель, партнер),

открывающих для него новые пути взаимоотношения с детьми, повысили не только готовность к принятию предложенной программы, но и послужили образцом для развития собственного творчества в поисках путей взаимодействия и сотрудничества. Так, педагоги отказались от традиционных в ситуациях обучения форм внешнего контроля и подошли к более высокому уровню доверия и принятия взаимоконтроля и самооценок у детей, что способствовало более активному становлению их самосознания и самопонимания [7].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. М.; Воронеж, 1997.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 2 т. М., 1982.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М., 2008.
5. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М., 1992.
6. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. 1997. №3.
7. Сорокоумова Е.А. Изменение функций учителя в процессе формирования экологических знаний учащихся // Экологическое образование. 2004. № 1.
8. Сорокоумова Е.А., Бобро Т.П. Ценностно-смысловой аспект педагога-стажиста в образовательном пространстве // Наука и школа. 2006. № 1.
9. Сорокоумова Е.А., Бобро Т.П. Изменение ценностных ориентаций педагогов как фактор реализации гуманистической модели обучения // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества в европейской интеграции. Брест. 2006.
10. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология. М., 2009.

БИБЛИОГРАФИЯ

Е.Б. Пучкова

ОБЗОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
«ПСИХОЛОГИЯ» МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Составленный обзор образовательной программы «Психология» для магистров в области педагогической психологии характеризует подход авторского коллектива факультета психологии к раскрытию содержания магистерской подготовки. Обозначены научные основы и основные содержательные аспекты профессиональной подготовки магистров.

Ключевые слова: образовательная программа, магистерская подготовка.

В 2008/09 учебном году на факультете психологии МГГУ им. М.А. Шолохова осуществлена подготовка образовательной программы 030300.68 «Психология» для магистров в области педагогической психологии. Научным руководителем магистерской программы является почетный работник высшего профессионального образования, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Ануфриев А.Ф.

Подготовка магистров по программе «Педагогическая психология» будет осуществляться на двух кафедрах: кафедре социальной и педагогической психологии, кафедре общей и практической психологии. По состоянию на 01.09.2009 г. в составе кафедр 53 преподавателя, в том числе 37 штатных и 16 совместителей. В составе штатных преподавателей 7 докторов психологических наук, профессора; 2 доктора педагогических наук, профессора и 19 кандидатов психологических наук, доцентов.

В содержание магистерской подготовки включены научные направления в области педагогической психологии ученых факультета: доктора психологических наук, профессора Ануфриева А.Ф. – «Постановка психологического диагноза»; доктора педагогических наук, профессора Вербицкого А.А. – «Знаково-контекстный подход в обучении»; доктора психологических наук, профессора Сорокоумовой Е.А. – «Психология самопознания школьника».

Авторским коллективом факультета подготовлено учебно-методическое обеспечение образовательной программы в соответствии с Государственным образовательным стандартом и научными направлениями работы кафедр факультета: 1) Совершенствование психодиагностической подготовки психолога в рамках каузального подхода; 2) Знаково-контекстный подход в обучении.

Профессорско-преподавательским составом разработано 26 учебных программ по следующей структуре:

1. Пояснительная записка, отражающая Госстандарт, цель и задачи курса, место курса в системе магистерской подготовки.

2. Примерный тематический план.

3. Содержание лекционного курса, включающее в себя перечень тем лекционных занятий, их содержание, список рекомендуемой литературы к каждой теме.

4. Тематика семинарских занятий.

5. Задания для самостоятельной работы.

6. Вопросы для подготовки к экзамену (зачету).

7. Списки основной и дополнительной литературы.

Учебное содержание образовательной программы «Психология» представлено следующими разделами и учебными программами:

Раздел 1. Программы учебных дисциплин федерального компонента

- Шляхта Н.Ф. Современные проблемы психологии

- Черненилов В.И. История и методология психологии
 - Герасимова В.С., Заиченко Н.У., Смирнова Г.Е. Преподавание психологии в высшей школе
 - Сачков В.Н. Компьютерные технологии в психологии
- Раздел 2. Программы учебных дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента*
- Ануфриев А.Ф. Методы психологического исследования
 - Рыжкова А.Н. Компьютерный практикум по психодиагностике
 - Пучкова Е.Б. Психологическое консультирование и психодиагностика
 - Адаскина А.А. Статистические методы в психологии
 - Бекоева Д.Д. Избранные проблемы педагогической психологии
- Раздел 3. Программы специальных учебных дисциплин*
- Сорокоумова Е.А. Психология обучения на различных возрастных этапах
 - Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения
 - Усольцева И.В. Теория и практика воспитательного процесса
 - Ильин Г.Л. Теория и практика инновационного обучения
 - Яковлева Е.Л. Возрастно-психологическое консультирование
 - Бакшаева Н.А. Психология мотивации учения
 - Ефимова О.С., Смирнова Г.Е. Основы преподавания педагогической психологии
 - Елшанский С.П., Белкина Т.О. Основы психокоррекции
 - Локалова Н.П. Диагностика трудностей в обучении школьников
 - Камалетдинова З.Ф. Основы психологической экспертизы
 - Мощенко А.В. Основы управления образовательными учреждениями
- Раздел 4. Программы учебных дисциплин по выбору студента*
- Студенова Т.Ю. Диагностика психологической готовности к обучению в школе
 - Студенова Т.Ю. Диагностика готовности к обучению в средней школе
 - Ефимова О.С. Коммуникативный тренинг
 - Заиченко Н.У. Методология и практика разрешения конфликтов в образовательной среде
 - Вербицкий А.А. Имитационно-игровые формы обучения в вузе

- Вербицкий А.А. Практикум по инновационным педагогическим технологиям

Столь обширная образовательная программа позволит решить задачу профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих фундаментальными знаниями в области современной педагогической психологии, способных к самостоятельной научно-исследовательской, научно-педагогической, преподавательской и практической деятельности.

Адаскина Анна Анатольевна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Антонова Наталья Викторовна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Баз Людмила Леонардовна –

старший научный сотрудник НЦПЗ РАМН, доцент кафедры клинической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Березина Татьяна Николаевна –

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Вербицкий Андрей Александрович –

доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Гамыла Майя Евгеньевна –

соискатель кафедры клинической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Герасимова Валентина Сергеевна –

кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Ильин Георгий Леонидович –

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Матюхина Ирина Викторовна –

соискатель кафедры клинической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Панькина Екатерина Викторовна –

старший преподаватель кафедры общей и практической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Пучкова Елена Борисовна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Рыжкова Аурика Николаевна –

старший преподаватель кафедры общей и практической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Серебрянский Юрий Ефстафьевич –

доктор медицинских наук, профессор кафедры клинической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Сорокоумова Елена Александровна –

доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Юдина Елена Витальевна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

THE PROBLEMS OF PRACTICAL PSYCHOLOGY

Berezina T.

DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE ABILITIES AS A PROBLEM OF PRACTICAL PSYCHOLOGY

The results of special educating training «intelligence Yoga» application for schoolboys and students are described in the article.

Key words: abilities, intelligence, memory, attention, thinking, training, educational activity.

Pankina E.

INTERRELATION OF RESPONSIBILITY, SELF-ACTUALISATION AND A MATURITY OF THE PERSON

Article is devoted consideration such actual now to a problem as responsibility and its interrelations with self-actualisation, a personal maturity, self-realisation. In work the point of view both known authors, and opinion of the young scientists, dealing with is presented by the given problem. The author stops on consideration of making concepts «a psychological maturity», opens essence of self-actualisation and comes to a conclusion that one of necessary conditions for formation of these qualities is responsibility presence.

Key words: the person, a maturity, responsibility, self-actualisation, self-realisation, success.

Ryzhkova A.

CLASSIFICATION OF DIAGNOSTIC ERRORS OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST

The article devoted to types of diagnostic errors of a practical psychologist. The author's classification, which is proposed in the article established by describing in psychology types of diagnostic errors and it is built on the basis of a selection of three criteria: the subjective and objective sources diagnostic errors, tactical errors.

Key words: diagnostic thinking, diagnostic error, psychological diagnosis, psycho diagnostic activities.

Yudina E.

DIFFERENT APPROACHES TOWARD DIAGNOSTIC PROCESS IN COUNSELING

In the article different approaches toward diagnostic process in counseling are represented. The author pays attention to the theoretical attitude of a counselor who makes a psychological help in the solving a problem. There are causal and phenomenological approaches to the essence of problem and to the client's position as an object or a subject of counseling process. Besides there are different patterns of psychological help, each of them has a particular diagnostic pattern: medical, phenomenological, developmental, behavioral, system. Except the differences there are some common attitudes to the role of diagnostic process in counseling.

Key words: psycho diagnostic, psychological counseling, causal and phenomenological approaches, diagnostic patterns.

THE PROBLEMS OF CLINICAL PSYCHOLOGY

Baz L., Matushkina I.

THE RESEARCH OF TEENAGE AGGRESSION ACCORDING TO THE NEUROPSYCHOLOGY OF INDIVIDUAL DISTINCTIONS.

In the given work the analysis of features of aggressive behaviour of teenagers according to their neuropsychology of individual distinctions is offered. The degree of display of aggression is compared with types of profiles of lateral brain organization. Results of empirical research are described.

Key words: aggression, neuropsychology, teenager, left hemispherity, right hemispherity.

Gamyla M., Serebryanskijj U.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF DRUG ADDICTED BEHAVIOUR

One of the psychological problem of drug addicted behaviour is the question about abilities and inclinations of a personality to the actions of antisocial character. As for the psychological determinants of a person to the drug addicted behaviour authors realize persons abilities which can be able to provoke a man to use psychoactive substances under some conditions and situations

Key words: determinants, personality, drug addiction, predisposition, structure, trend, abilities, self-estimation, communicational, character.

THE PROBLEMS OF PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Adaskina A.

THE ROLE OF THE SPECIALIZED COURSES IN TEACHING OF SENIOR COURSES STUDENTS (AS AN EXAMPLE)»PSYCHOLOGICAL BASIS OF ARTISTIC CREATION»

In the article some principles of construction of the special courses are examined for the senior courses of psychological faculties. An author supposes that one of tasks of the special courses is integration of theoretical knowledge, got within the framework of different courses (general psychology, age psychology, psychology of gift etc.).

Key words: features of teaching senior courses students, psychology of creation, integration of industries of psychology, humanitarian knowledge in the psychology.

Antonova N.

THE TEACHER'S IDENTITY AS THE FACTOR OF SUCCESS IN PRACTICAL PSYCHOLOGISTS' TRAINING

In the article the features of teachers' identity as the factor of practical psychologists training are analyzed. Necessity of development and maintenance of the teachers' strong open identity that promotes formation of similar type of identity at students is emphasized. Such type of identity provides success of work of the practical psychologist in modern conditions of social instability.

Key words: meta-activity, identity, the status of identity, crisis of identity, constructive crisis, destructive crisis, social identity, personal identity, professional identity, identity strength, personal openness.

Verbickijj A.

BUSINESS GAME AS A FORM OF CONTEXTUAL TRAINING AND STUDENTS' QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITY

The main idea and educational possibilities of business game as a form of contextual training are described in the article. The principles of business game as a form of contextual training and students' quasi-professional activity are considered: imitating and playing modeling, joint activity of participants, their interpersonal interaction and dialogue, problem, didevelopment.

Key words: business games, educational systems, educational process, contextual learning.

Gerasimova V.

THE ISSUE OF EDUCATIONAL COURSE STRUCTURE “SELECTED PROBLEMS OF PSYCHOLOGY” FOR MASTERS

The article dwells upon the structure of the educational course “Selected problems of Psychology” for masters in psychological counselling. The content of the course and its achievement considers in terms of the context-based education of specialists A.A.Verbitskiy.

Key words: context-based education; psychological counselling; emotions; adaptation; methods of education.

Il'in G.

DEVELOPING TRAINING OR DEVELOPING EDUCATION?

The article considers possibilities of using principles of developing training in continuing professional education (education of adults) with the transition from object of training to the subject of education.

Key words: traditional training and permanent education, literacy and functional competence, developing training and developing education.

Sorokoumova E.

TEACHER'S FUNCTIONS IN INNOVATIVE TRAINING

In the article innovative approaches to enrichment of consciousness of subjects of educational activity (the teacher and pupils) in the course of their self-knowledge are considered.

Keywords: to enrichment of consciousness, educational activity, self-knowledge, functions of the teacher.

BIBLIOGRAPHY

Puchkova E.

THE REVIEW OF EDUCATIONAL PROGRAMME «PSYCHOLOGY»
Master's programme «Pedagogical Psychology»

Compiled review of the education programme “Psychology” for masters in the field of pedagogical psychology characterizes the approach of copyright collective Faculty of psychology to the disclosing of the master training content. The scientific basis and the main substantive aspects of the training are marked.

Key words: the educational program, the master training.

ПАМЯТКА АВТОРУ СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЕННОЙ ДЛЯ
ПУБЛИКАЦИИ В ВЕСТНИКЕ МГГУ им. М.А. ШОЛОХОВА

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов), в формате Word.

К статье прилагается анкета автора: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); должность; место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); адрес (место проживания); телефон; E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация (8–10 строк) статьи и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы; аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а рецензий или отзывов на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и сформирован по алфавиту, сначала литература на русском языке, затем на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на диске-те бумажному варианту.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Контактная информация

*Редакция расположена по адресу: 109240, г. Москва,
ул. Верхняя Радищевская, дом 16-18, комн. 223.*

Тел. (495) 915-7369 доб. 225 – Захарова Евгения Борисовна.

E-mail: izdat_tgori@mail.ru

**ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. М.А. ШОЛОХОВА**

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
4. 2009

Электронная версия журнала:
www.mgoru.ru

Издание подготовили к печати сотрудники
Редакционно-издательского центра

Редакторы Е.Б. Захарова, И.М. Башлай
Обложка и верстка С.В. Моргаева

Сдано в набор 05.12.2009 г.
Подписано в печать 15.12.2009 г.
Формат 60x90 1/16.
Гарнитура «Minion».
Печать офсетная.
Объем 7,5 уч.-изд. л.
Тираж 100 экз.
Заказ №

Отпечатано с оригинал-макетов заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, пос. Правдинский Московской обл.,
ул. Лесная, 60
Тел. (495) 993-44-04