

МИНОБРНАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный
университет» (ННГАСУ)

Развитие личности в онтогенезе: норма и проблемы

Коллективная монография

Под общей редакцией доктора психологических наук,
профессора В.А. Кручинина

Нижний Новгород
ННГАСУ
2015

ББК
П
УДК

Рецензенты:

Н.В. Шутова – доктор психологических наук, профессор (Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина);

Н.Н. Меркулова – кандидат психологических наук, доцент (Нижегородская медицинская академия)

Авторы:

В.А. Кручинин, А.А. Лапшин, В.Н. Бобылев, Т.Л. Богатырева, Е.А. Булатова, Е.А.Веселова, Н.А.Зими́на, С.М. Зинина, Н.Ф. Комарова, О.В. Стецюк, М.Е. Халак, Т.Г. Харитонова, О.В. Шурыгина

П ... Развитие личности в онтогенезе [Текст]: коллективная монография В.А. Кручинин, А.А. Лапшин, В.Н. Бобылев [и др.]; под общей ред. В.А. Кручинина; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. – 283 с. . ISBN

В монографии рассматриваются психологические аспекты проблемы развития личности в онтогенезе. Показаны особенности развития различных личностных качеств начиная с раннего детства и заканчивая поздней зрелостью и старостью.

Монография адресована психологам, воспитателям дошкольных и школьных учреждений, преподавателям средней и высшей школы, а также работникам, которые принимают непосредственное участие в воспитании и развитии личности в различных организациях

ISBN

© Коллектив авторов, 2015
© ННГАСУ, 2015.

Введение

Данная коллективная монография является результатом многолетнего научного поиска проведенного ее авторами. Он базировался на научной тенденции, которая характеризовала в России конец XX-го – начало XXI веков в отношении развития человека. Эта тенденция ориентирует на «свободное развитие человека, его личности» в процессе всего онтогенеза, на развитие его личностных и профессиональных качеств, таких, как целеустремленность, творческая активность, самостоятельность, ответственность, толерантность, конкурентоспособность и др.

Понятие «человеческий фактор» стало объяснением многих явлений, которые имели место в жизнедеятельности людей в обществе. Поэтому актуализируются проблемы развития личности, психологических закономерностей, условий и механизмов становления и формирования человека как личности. В связи с этим в настоящее время в научной литературе представлено более трехсот определений личности. Мы придерживаемся следующего ее определения. Личность – конкретный человек во всем многообразии социально-психологических особенностей субъект общественной деятельности и общественных отношений. Это значит, что человек существо социальное. Именно социум, социальная среда, определяет его становление, развитие как личности, формирует его потребность приносить пользу людям, обществу. Социальная среда является основным условием развития личности человека, а его деятельность (игровая, учебная, трудовая) есть важнейший фактор, способствующий проявлению движущей силы развития личности.

Учитывая огромную значимость различных видов деятельности в развитии личности крайне необходимо оптимизировать любую деятельность человека, создать самые благоприятные условия для ее становления и развития его личности. Это касается прежде всего дошкольного воспитания и обучения, начального, среднего и высшего образования, трудовой деятельности. Следовательно, необходимо реализовать деятельностный подход к формированию человека, его личности. Значение этого подхода состоит в том, что он содержит принципы единства психики и деятельности, деятельность при этом выступает движущей силой психологического отражения, которое регулирует поведение человека, обеспечивает его взаимодействие со средой и людьми окружающими его. Формируется норма человеческих взаимоотношений, следовательно, именно общество определяет какой должна быть личность, что он как развивающийся (растущий) человек должен освоить в условиях социализации. Онтогенез явля-

ется формой развития личности, ибо на его разных возрастных этапах формируются и развиваются различные личностные качества. При этом, весьма важно не только что уже присуще личности, но прежде всего, что должно быть сформировано или сохранено в личности на разных этапах онтогенеза.

Глава 1. – кандидат психологических наук, доцент Н.А. Зимина; кандидат психологических наук, доцент С.М. Зинина; кандидат педагогических наук, профессор Н.Ф. Комарова.

Глава 2. – доктор психологических наук, профессор В.А. Кручинин, профессор А.А. Лапшин, профессор В.Н. Бобылев; кандидат педагогических наук, доцент Е.А. Веселова; кандидат психологических наук, доцент Т.Г. Харитонова; кандидат психологических наук, доцент О.В. Шурыгина; аспирант кафедры психологии О.В. Стецюк.

Глава 3. – кандидат психологических наук, доцент Т.Л. Богатырева; кандидат психологических наук, доцент Е.А. Булатова; кандидат психологических наук М.Е. Халак.

ГЛАВА 1. Развитие личности в раннем и дошкольном возрасте

1.1. Психологические причины проблемного поведения детей раннего возраста

1.1.1. Понятие и общие характеристики причин проблемного поведения детей раннего возраста

Ранний возраст – уникальный период детства. Он признаётся одним из наиболее значимых этапов в психической жизни человека. Но масштабность психических изменений закономерно содержит в себе некоторую степень риска. Чувствительность ребёнка раннего возраста к различным влияниям семьи, условиям жизни и воспитания, зависимость от физического состояния организма, а также обусловленность положительных изменений драматическим характером развития содержат в себе потенциальную возможность появления проблем в поведении ребёнка, которые в этот период времени наиболее заметны.

Но можно ли говорить о наличии отклоняющегося поведения у детей раннего возраста? На этот вопрос нельзя дать однозначный ответ по ряду причин. Во-первых, оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с какой-либо нормой, а норма поведения детей раннего возраста, в силу специфических особенностей этого периода детства, весьма условна. Во-вторых, до двухлетнего возраста поведение ребёнка нельзя оценивать с точки зрения морали, так как оно является произвольным, а в течение третьего года жизни нравственность малыша находится еще в стадии становления.

Тем не менее, говорить о том, что в поведении детей раннего возраста не существует трудностей, нельзя, так как в психологической науке имеются уже ставшие классикой исследования, показавшие наличие в поведении ребенка целого ряда негативных реакций. Это, прежде всего, работы Л. С. Выготского и диссертационное исследование Т. В. Гуськовой, посвященные изучению поведения ребенка в кризисные периоды жизни [14-17; 23].

Описание различных проблем в поведении маленьких детей можно найти и в других работах. Так, В. С. Мухина в книге «Близнецы» подробно и последовательно описывает развитие своих детей от рождения до шестилетнего возраста. Внимательно изучая раздел книги, где отражается жизнь мальчиков до трехлетнего возраста, можно найти описание различных трудностей, с которыми сталкивалась В. С. Мухина при воспитании близнецов. Это и ревность, и страхи, и агрессивные действия мальчиков по отношению друг к другу, и аффективность в поведении сына [58]. Д. Лешли отмечает,

что подобные и другие нарушения в поведении под влиянием определенных жизненных обстоятельств встречаются у многих детей раннего возраста. Эти данные позволяют нам при отсутствии описания в психологической литературе нормы поведения детей в раннем возрасте говорить не об отклоняющемся, а скорее о проблемном поведении малышей.

В словарях термин «проблема» трактуется как сложный вопрос, задача, требующая разрешения, исследования. Поведение – это внешне наблюдаемая активность живых существ, включающая и моменты неподвижности. Поведение – это исполнительское звено высшего уровня взаимодействия целостного организма с окружающей средой; поведение – образ жизни и действий. Иными словами, *проблемное поведение* – это наблюдаемые проявления в поведении ребенка, которыестораживают родителей или воспитателей и требуют к себе особого подхода с их стороны. В отличие от отклоняющегося, проблемное поведение не всегда содержит в себе угрозу развивающейся личности ребенка, но при неблагоприятном стечении обстоятельств может перерасти в отклоняющееся (так, упрямство как симптом кризиса трех лет при неправильном воспитании может стать чертой характера ребенка).

Решение проблемного поведения предполагает поиск позитивного выхода из создавшейся ситуации, который может выражаться как в разрешении определенной проблемы в поведении ребенка, так и в нахождении путей ее минимизации при невозможности устранения в данный период всех негативно действующих на его поведение факторов.

Рассуждая о сущности проблемного поведения детей, об отношении к нему как взрослых, так и самого ребенка, следует отметить, что до того момента, когда ребенок на третьем году жизни начинает осознавать самого себя, его поведение не воспринимается им ни как проблемное, ни как нормальное, ни как какое-либо другое. Все его действия и поступки в это время являются лишь откликом на жизненные события. Проблемное поведение ребенка определяется взрослыми, которые ориентируются при этом либо на показатели психического развития, либо на субъективные представления о «хорошем» поведении малыша, либо исходя из своего эмоционального отношения к нему. Поведение ребенка в этот период жизни – сигнал о неблагополучии (психологическом или физическом), вызываемое окружающей действительностью, и с ним ребенок не может справиться самостоятельно.

Когда психическая жизнь ребенка начинает перестраиваться, и он понимает, что сам может быть «режиссером» событий, проблемное поведение может вызываться

самим ребенком и становится действительно проблемным как для взрослого, так и для самого малыша. Своим поведением ребенок не только отвечает на события жизни, но и сам творит их. Если раньше ребенок капризничал из-за того, что ему голодно, холодно или психологически некомфортно, то теперь он капризничает, чтобы показать взрослому свою значимость. При этом малыша самого могут не устраивать такие отношения, но стремление к самоутверждению пересиливает и заставляет ребенка находиться в двойственной для него ситуации, когда он хочет любви и ласки взрослого, но своими действиями лишает себя их.

Таким образом, проблемное поведение ребенка первых лет жизни может быть наполнено различным содержанием, и в зависимости от этого таить в себе опасность для дальнейшего развития или являться закономерным этапом социализации и развития малыша. Общим для всех случаев становится то, что взрослому трудно взаимодействовать и понимать ребенка, нелегко наладить с ним общение, приносящее радость.

Значительную роль в дальнейшей «судьбе» проблем в поведении маленького ребенка может сыграть практический психолог. Работая в системе образования, он имеет возможность непосредственно общаться с ребенком, наблюдать за его поведением в разных ситуациях, проводить занятия, включающие (или полностью направленные) работу с определенной проблемой ребенка. Необходимой частью такой работы является взаимодействие с родителями и воспитателями ребенка. Грамотно используя материал о развитии и воспитании детей, профессионально преподнося его, психолог учит заинтересованных в ребенке взрослых эффективно общаться с ним, создавать условия для его благоприятного развития.

Эффективность работы психолога во многом будет зависеть от его знаний относительно возможных проблем в поведении детей раннего возраста и, в частности, причин их возникновения. Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам, возникающим в поведении детей раннего возраста, показал, что *нет единой четко разработанной классификации их видов, типов и соответственно причин, их порождающих*. Так, например, может указываться временной показатель: проблемное поведение может быть эпизодическим, временным, а может быть длительным, постоянно проявляющимся. Отмечаются условия возникновения проблем в поведении детей: только при чужих людях, или, наоборот, только в присутствии матери; по отношению к взрослым или к сверстникам; в определенных обстоятельствах или везде и т.д. Описываются формы проявления проблем в поведении: внешние, прямые, открытые или внутренние, латентные, слабо проявляющиеся. Проблемы в поведении могут быть вызваны разны-

ми мотивами и целями действий ребенка: например, привлечь внимание к себе любыми способами; достичь желаемого; заявить о себе и т.д.

В соответствии с этим возникает необходимость в упорядочивании имеющихся данных, что в дальнейшем позволит более осмысленно вести работу по поиску причин проблемного поведения детей раннего возраста (в консультативной работе психолог должен проверить все имеющиеся у него гипотезы относительно проблемы клиента; чем шире круг гипотез, тем выше профессионализм консультанта). Таким образом, предпринимая попытку систематизации имеющихся в научной психологической литературе данных, все возможные причины проблемного поведения детей раннего возраста условно разделим на несколько групп:

1 группа причин связана с *особенностью жизнедеятельности семьи и ее влиянием на развитие и поведение ребенка.*

2 группа причин характеризуется *ошибками родителей и воспитателей, допускаемыми при воспитании ребенка.*

3 группа причин обусловлена *острым протеканием кризисов психического развития у детей раннего возраста.*

4 группа причин – основана на *медицинских показателях* и характеризуется поражением или функциональным нарушением нервной системы детей (данная группа причин проблемного поведения детей раннего возраста рассмотрена не будет. Психологу следует знать симптомы проявления заболевания, но самостоятельно работать с ним он не может).

1.1.2. Неблагоприятное влияние семьи как одна из причин проблемного поведения детей раннего возраста

Вопрос о первостепенности семьи в воспитании ребенка долго обсуждался и обсуждается до сих пор в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе. На данный момент в современной науке накоплено много данных о неблагоприятном развитии ребенка, по каким-либо причинам лишенного родителей, свидетельствующих о важной роли семьи в развитии малыша. Уникальность семейного воспитания заключается в том, что именно в ней ребенок обнаруживает любят ли его, принимают ли таким, какой он есть, или нет; получает первый опыт человеческих взаимоотношений, первое воспитание и обучение. А. Н. Леонтьев считал, что родители, другие члены семьи или близкие люди, которые наиболее близки малышу и от которых зависит удовлетворение всех его основных потребностей, составляют «интимный круг

общения», который наиболее сильно влияет на развитие маленького ребенка. Если все потребности малыша удовлетворяются в полной мере, он чувствует себя нужным и любимым, то к воспитательным воздействиям близких ему людей малыш оказывается наиболее чувствительным.

Р. Бернс отмечает, что в первые годы жизни ребенок особо уязвим и несамостоятелен, физически, социально, эмоционально зависит от семьи, в которой удовлетворяются его потребности. Малыш сравнительно мало общается с другими людьми и поэтому родители становятся для него наиболее значимыми людьми, от которых зависит дальнейшее развитие малыша. Все это придает глубоко эмоциональный, интимный характер, определяющий особую значимость семейного воспитания.

Действенность, силу и стойкость семейному воспитанию придает также «постоянство и длительность воспитательных воздействий матери, отца, других членов семьи в самых разнообразных жизненных ситуациях, их повторяемость изо дня в день и наличие объективных возможностей для включения детей в бытовую, хозяйственную, воспитательную деятельность семьи» [84, с.45].

Уникальность семейного воспитания определяется и тем, что семья наиболее полно соответствует требованиям постоянного приобщения ребенка к социальной жизни, поэтапного расширения его кругозора и опыта. Семья является дифференцированной социальной группой ввиду представленности в ней различных по возрасту, полу, профессии людей, что позволяет ребенку наиболее широко проявить свои возможности, быстрее и полнее реализовать потребности [47].

Итак, воспитание ребенка является одной из первостепенных функций семьи. Но в каждой семье, в силу разных причин, воспитание малыша происходит по-разному. Различия в воспитательных возможностях обусловлены воспитательным потенциалом семьи (А. В. Мудрик), который характеризуется следующими составляющими.

Социально-экономический фактор - определяется имущественными характеристиками семьи и занятостью родителей на работе.

Социально-культурный фактор - определяется тем, как родители относятся к воспитанию ребенка, и характеризуется уровнем профессионального и педагогического образования родителей, общей культурой семьи.

Технико-гигиенический фактор - означает, что воспитательный потенциал семьи зависит от места и условий проживания, оборудованности жилища, особенностей образа жизни семьи.

Демографический фактор - показывает, что структура и состав семьи (полная, неполная, материнская, сложная, простая, однодетная, многодетная и т.д.) диктуют свои особенности воспитания детей [56].

Наибольший интерес представляет социально-психологический фактор, который А. И. Захаров (наряду с социально-культурным и социально-экономическим) определил, как возможный фактор невротизации детей [32]. В качестве путей негативного влияния на поведение ребенка можно выделить следующие составляющие социально-психологического фактора:

- дисгармония супружеских отношений;
- стиль воспитания и детско-родительских отношений;
- психологические проблемы и личностные особенности родителей, которые нередко становятся причиной указанных первых двух нарушений.

Рассмотрим все указанные *психологические* причины проблемного поведения детей раннего возраста, составляющие «семейную» группу, подробнее.

Дисгармония супружеских взаимоотношений

Нарушенные супружеские отношения, выражающиеся в конфликтном взаимодействии супругов, говорят о дисгармонии, дестабилизации семьи. Дисгармония супружеских отношений, отмечает А. С. Спиваковская, создает неблагоприятный фон для эмоционального развития ребенка и является причиной появления разных проблем в его поведении [78].

Бытует миф, что ребенок сплачивает семью. В реальности отношения супругов с появлением ребенка могут ухудшаться. После рождения малыша осуществляется традиционализация семьи, предполагающая усиление фактора полового диморфизма и сосредоточие женщины на семейных ролях; наблюдается относительное возрастание ригидности ролевой структуры семьи; происходит резкое и кардинальное изменение образа жизни, в частности сокращение времени досуга, общения с друзьями; интенсификация домашнего и производственного труда, рост напряженности; повышается чувство ответственности и зачастую тревога за будущее семьи и благополучие ребенка; сокращается время общения супругов; возникают проблемы сексуального характера и нередко переживание утраты чувства любви. Все это предъявляет серьезные требования к родителям как супругам, их умению слушать и слышать друг друга, проявлять терпение и заботу.

В исследовании Ф.А. Кован и К.П. Кован отмечается, что разногласия, конфликты между супругами с момента появления ребенка усиливаются и негативным образом сказываются на развитии и поведении малыша. Причиной этому является неблагоприятное влияние нарушенных супружеских взаимодействий на родительский стиль отношений с ребенком. Пары, не удовлетворенные супружеством, проявляют меньше теплоты в отношениях с ребенком, больше конфликтности и меньше взаимопомощи при совместной деятельности с малышом. Оценка родителями поведенческих проблем малыша тесно связана с их поведением в отношении друг друга [42].

Л.А. Баз и О.В. Баженова, изучая связь между нарушенной супружеской коммуникацией и развитием общения у ребенка, пришли к выводу, что у детей этих родителей происходит недостаточное развитие потребности в общении, и нарушение общения чаще всего происходит по аутистическому и некритичному типу. Аутистический тип характеризуется отсутствием потребности в общении, интереса к взрослому и желания вступить с ним в контакт. Дети не реагируют на обращения взрослых, игнорируют предложенные им задания, предпочитают действовать самостоятельно. Вмешательство взрослых и попытки помочь ребенку дезорганизуют его деятельность. Данный тип общения диагностируется у детей уже в возрасте 4,5 месяца. Некритичный тип отличается быстрым и легким вступлением ребенка в контакт со взрослым, быстрой потерей интереса к нему, отсутствием реакций на недовольство взрослых, стремлением привлечь внимание к своей игре, преобладанием единичных актов при отсутствии полной цепочки действий. Анализируя отклонения в общении по половому признаку, ученые заметили, что нарушение общения преобладает у мальчиков, т.к. они обладают особой чувствительностью к неблагоприятным средовым влияниям (в частности, нарушение супружеской коммуникации) и ранним проявлением генетической предрасположенности [3].

Интересные данные о связи супружеского благополучия с отношением к детям получены в исследовании В.И. Слепковой и Е.Ю. Коженевской. Ученые выяснили следующее.

1. Женщины, характеризующие свои отношения с партнером как позитивные, представляют ребенку больше автономии. У них значительно меньше разногласий с мужьями по поводу воспитания ребенка, чем у женщин, оценивающих свои отношения с партнером как неблагоприятные.

2. Чем выше удовлетворенность потребности женщины в автономии и соответственно меньше симбиотическая зависимость от партнера, тем более эмоционально

теплой, доверяющей и принимающей матерью она является. Уровень контроля за поведением ребенка снижен, по поводу воспитания ребенка в семье нет существенных разногласий. Снижение удовлетворенности в супружеском взаимодействии повышает потребность женщин в создании эмоционально близких, принимающих отношений с ребенком опасных своей тенденцией к симбиотичности.

3. Женщины, чувствуя себя уверенно в своей семье, имеющие возможность управлять семейной ситуацией, принимают ребенка таким, какой он есть, ведут себя гибко при решении вопросов о его воспитании.

4. Реализация потребности женщин в личностном росте способствует повышению их родительской компетентности. Для них характерен оптимальный уровень тревожности и заботы по отношению к детям. При этом у них нет полной удовлетворенности отношения с ними.

5. Женщины, имеющие выраженную направленность в жизни, реализующиеся и вне семьи, проявляют себя как строгие матери со сбалансированной эмоциональной дистанцией в отношениях с ребенком.

Относительно мужчин были получены иные результаты.

1. Чем выше оценка мужчин качества супружеских отношений, тем больше выражено у них стремление к установлению эмоциональной близости с ребенком.

2. Нарушение автономии мужчин в супружеском взаимодействии приводит к их устранению от воспитания детей, при этом для них характерны беспокойство и тревожность за ребенка.

3. Если мужчины чувствуют себя лидерами в управлении семейной ситуацией, то это сопровождается ростом удовлетворенности отношениями с детьми.

4. Личностная зрелость мужчин проявляется в создании здоровых, сотрудничающих отношениях с детьми. Растет доверие к детям, снижается тревожность и контроль, детям предоставляется больше самостоятельности.

5. Мужчины, имеющие определенную направленность в жизни, успешно реализующие свои жизненные цели, удовлетворены отношениями с детьми, стремятся устанавливать с ними отношения сотрудничества.

6. Мужчины, принимающие себя, чаще являются принимающими отцами, довольными своими отношениями с ребенком [73].

Дисгармония отношений между супругами может проявляться по-разному. Наиболее ярко она выражается в ссорах, свидетелем которых часто является ребенок. М. Ибука считает, что ссоры родителей чувствует даже новорожденный ребенок. Когда

родители ругаются, ссорятся, конфликтуют, то выражение лица младенца отличается подавленностью и беспокойством. Выражение лица ребенка, по мнению М. Ибука - это зеркало, в котором отражаются отношения в семье [38].

Э.Г. Эйдемиллер, определяя конфликтность во взаимоотношениях между супругами как одну из причин неправильного воспитания в семье, отмечает, что механизм подобной связи состоит в том, что у конфликтующих родителей воспитание нередко превращается в «поле битвы». При этом разница во мнениях родителей чаще бывает диаметральной: один настаивает на строгом воспитании, другой же родитель склонен «жалеть» подростка. Характерное проявление - выражение недовольства воспитательными методами другого супруга. При этом каждого из них интересует не столько то, как воспитывать, сколько то, кто прав в воспитательных спорах [96].

Е. Н. Корнеева справедливо замечая, что ссоры случаются в любой семье, пишет, что родители часто сами втягивают ребенка в свои ссоры, используя его как аргумент. Для малыша первых лет жизни все участники семейной ссоры являются близкими людьми, и поэтому он испытывает чувство беспомощности, раздвоенности. Ребенка пугают подобные сцены. Не понимая, что случилось, он часто чувствует себя виновником такого поведения родителей. По причине особой чувствительности, заражаемости, негативные эмоции взрослых быстро передаются и малышу, в результате чего у него портится настроение. В поведении ребенка может появиться либо расторможенность, либо подавленность, пассивность. Особо переживает ребенок за маму, т.к. воспринимает ее частичкой себя.

Когда родители находятся в ссоре, то каждый из них старается привлечь малыша на свою сторону, используя для этого «запрещенные» в другое время приемы – снятие запретов, подарки, потакание капризам. Таким образом, ссора не только травмирует психику ребенка, но и наносит вред растущей личности малыша, разрушая зачатки дисциплины и нравственности. С другой стороны, на ребенка может выливаться накопившееся раздражение и гнев родителей, что отталкивает от них малыша и ставит под сомнение родительскую любовь.

Помимо всего прочего, родители, делая ребенка свидетелем семейных стычек, не показывают ему процесс примирения. Взрослые требуют от детей публичных извинений за плохие поступки, но сами забывают извиниться перед ребенком за несдержанность. Поэтому родителям в момент конфликта нужно постараться поставить себя на место ребенка и взглянуть на ситуацию его глазами. Может тогда все препирательства покажутся им мелкими и ненужными, и в доме воцарится мир и тишина [45].

Еще один аспект влияния дисгармонии супружеских отношений на поведение ребенка, описанный в работе Э. Г. Эйдемиллера, – это расширение сферы родительских чувств. Если в силу каких-либо причин супружеские отношения между родителями оказываются нарушенными (например, либо супруга нет (умер, в разводе), либо отношения с ним не удовлетворяют родителя, играющего основную роль в воспитании (эмоциональная холодность, несоответствие характеров и др.), то нередко при этом мать (реже отец), сами того не осознавая, хотят, чтобы ребенок стал для них чем-то большим, нежели просто ребенком. Они хотят, чтобы он удовлетворял хотя бы часть потребностей, которые в обычной семье должны быть удовлетворены в ходе супружеских отношений. Отношения с ребенком становятся исключительными, важными для родителя [96].

Системный подход в семейном консультировании описывает данное нарушение как изменение ролевой структуры семьи, когда либо образуется семейная коалиция, дисфункциональная по своей сути, либо ребенок приобретает патологическую роль, которая характеризуется тем, что он исполняет межличностную роль, травматическую для него, но психологически выгодную для других. И в том, и в другом случае присваивание ребенку несвойственных ему ролей может приводить к серьёзным как семейным, так и личным нарушениям (хотя для родителей или одного из родителей поведение ребенка не является проблемным, проблема в данной ситуации может заявить о себе намного позднее).

Специфические условия для воспитания складываются в неполной семье, где отсутствует один из родителей. Мальчики гораздо острее, чем девочки, воспринимают отсутствие в семье отца; без отцов они часто бывают задиристыми и беспокойными. Особенно заметно ощущается разница в поведении мальчиков и девочек в семьях без отцов в первые годы жизни. Двухлетние дети, живущие в таких семьях, нередко менее самостоятельны и больше проявляют тревожность и агрессивность, чем дети, у которых были отцы. Поведение девочек, выросших в таких семьях, мало чем отличается от поведения девочек, воспитанных в полных семьях.

Распад семьи отрицательно влияет на отношения между родителями и детьми, особенно между матерями и сыновьями. В связи с тем, что родители сами испытывают нарушения душевного равновесия, им обычно недостает сил, чтобы помочь детям справиться с возникшими проблемами.

Стиль воспитания и детско-родительских отношений

«Проблемные», «трудные», «непослушные», «невозможные» дети, так же, как дети с «комплексами», «забытые», «несчастные» – всегда результат неправильно сложившихся отношений в семье. Фундаментом воспитательного процесса в семье является стиль воспитания и детско-родительских отношений. От того, какой стиль общения с ребенком используют родители, зависит полноценность и своевременность психического и личностного развития ребенка; его эмоциональное состояние; формирование черт характера малыша. В отечественной литературе достаточно широко представлены работы, описывающие стили воспитания и детско-родительских отношений. Под стилем семейного воспитания понимаются наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия [78]. Различные стили или типы, крайности в воспитании, приводящие к проблемам в поведении детей, могут быть результатом жизненного опыта; воспоминаний собственного детского опыта; личностных особенностей родителей и их супружеских отношений [там же].

В настоящее время существуют различные подходы к выделению стилей семейного воспитания и детско-родительских отношений. В большинстве случаев выделяются три вида детско-родительских отношений, основанных на гиперопеке, гипоопеке и сотрудничестве взрослых с ребенком. В их основе находится разная комбинация следующих воспитательных воздействий: установление взрослым правил и требований, их обсуждение с ребенком; контроль за действиями ребенка; оценка действий ребенка.

Авторитарный стиль общения («автократический», «диктат», «доминирование») характеризуется: установлением взрослым жестких требований и правил, отсутствием их обсуждения с ребенком; сверхвысоким уровнем контроля за действиями малыша; пристальным вниманием взрослого к поступкам ребенка, восприятием положительного как должного.

Возможные последствия авторитарного стиля общения для развития ребенка: формирование у ребенка заниженной самооценки, неуверенности в себе; у ребенка развивается пассивность, угнетается стремление к творчеству, инициативе, самостоятельности; боязнь промаха в чем-то держит ребенка в постоянном напряжении, появляется страх, лицемерие, ложь; в поведении ребенок отличается послушностью, робостью возможными вспышками грубости.

Либеральный стиль общения («попустительский», «снисходительный», «гипоопека») характеризуется: предоставлением ребенку избытка свободы при незначительном руководстве взрослого, возникающем чаще в случаях, когда возникает угроза жизни или здоровья ребенка; слабым или полным отсутствием контроля за действиями ребенка; несистематичностью оценок действий ребенка, что лишает малыша твердых ориентиров в деятельности и поведении.

Возможные последствия либерального стиля общения для развития ребенка: у ребенка формируется неадекватная самооценка, вседозволенность, невнимательность и безразличие к чувствам других людей; ребенок становится не требовательным к себе; в поведении ребенок склонен к непослушанию, агрессивности, импульсивности, неадекватности реакций.

Демократический стиль общения («авторитетный», «сотрудничество») характеризуется: установлением разумных правил для ребенка, которые родители могут изменить, в зависимости от обстоятельств, обсуждением установленных правил с ребенком; разумным контролем за действиями ребенка, признанием и поощрением его растущей самостоятельности; справедливой оценкой действий детей, оцениванием как положительных, так и отрицательных поступков ребенка.

Возможные последствия демократического стиля общения для развития ребенка: у ребенка формируется адекватная самооценка, уверенность в себе; развитие у ребенка социальных навыков и способности к самоконтролю; ребенок хорошо адаптируется к другим условиям, у него нет страха перед ошибкой, неудачей.

Анализируя возможные последствия разных стилей общения для развития ребенка авторитарный и либеральный стили взаимодействия взрослого и ребенка можно назвать неправильными, неэффективными типами детско-родительских отношений, а демократический стиль общения эффективным, наиболее подходящим для полноценного развития ребенка. Вместе с тем, использование авторитарного и либерального стиля общения в определенных жизненных ситуациях также является уместным и оправданным (так, например, в ситуации опасности оптимальным будет являться авторитарный стиль общения).

Помимо данной классификации существуют и другие подходы к описанию стилей воспитания и детско-родительских отношений.

Л.Г. Саготовская описывает 6 типов отношений родителей к детям:

- 1) чрезвычайно пристрастное отношение, уверенность, что дети – главное в жизни;
- 2) безразличное отношение к ребенку, к его запросам, интересам;
- 3) эгоистическое

отношение, когда родители считают ребенка основной рабочей силой семьи;

4) отношение к ребенку как объекту воспитания без учета особенностей его личности;

5) отношение к ребенку как помехе в карьере и личных делах; б) уважение к ребенку в сочетании с возложением на него определенных обязанностей.

В.И. Гарбузов предлагает выделять три типа неправильного воспитания. Воспитание по типу А – неприятие, эмоциональное отвержение; воспитание по типу В – гиперсоциализирующее; воспитание по типу С – эгоцентрическое [20].

А.П. Петровский выделяет 5 типов семейных отношений: диктат, опека, конфронтация, мирное сосуществование на основе невмешательства, сотрудничество.

При описании типов взаимоотношений в семье, основанных на темпераменте и роли воспитания в образовании психоневрологических радикалов, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров и Л.Н. Исаев доказывают на основе существующих в природе, по их мнению, трех типов темперамента, за исключением четвертого – меланхолического, что система неправильного семейного воспитания приводит к психоневрологическим состояниям детей. Условно ими выделяются три основных типа воспитания: «отвергающее» воспитание или неприятие, гиперсоциализирующее и эгоцентрическое [21].

В области психотерапии А.Е. Личко представлены нарушения в воспитательном процессе в семье в виде таких отклонений как гипо – и гиперпротекция, безнадзорность, эмоциональная отверженность и повышенная моральная ответственность [50].

Основываясь на опыте работы с подростками, В.В. Юстицкий выделяет четыре типа «почти нормальных семей»: семья с ориентацией на социальное недоверие (недоверчивая семья); семья с ориентацией на удовольствие (легкомысленная семья); семья с ориентацией на авантюризм в достижении целей (хитрая семья); семья с ориентацией на применение силы (драчливая семья) [99].

Л.Д. Столяренко описывает следующие типы «неправильного» семейного воспитания: безнадзорность, бесконтрольность; гиперопека; воспитание по типу Золушки, «жесткое воспитание»; воспитание в условиях повышенной моральной ответственности [80].

В работе В.М. Миниярова дается описание следующих стилей семейного воспитания: сочувствующий, попустительский, состязательный, рассудительный, предупредительный, контролирующий, гармоничный, которым соответствуют семь

социально-психологических типов личности ребенка, также представленных в исследовании [55].

Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий, анализируя отношения родителей с подростком, выделяют 6 основных типов семейного воспитания:

1. Потворствующая гиперпротекция (потворствование + повышенная протекция), когда ребенок находится в центре внимания семьи, и все его потребности максимально удовлетворяются. Этот тип воспитания содействует развитию истероидных и гипертимных черт характера у ребенка.

2. Доминирующая гиперпротекция (доминирование + гиперпротекция). Ребенок находится в центре внимания родителей, ему отдается масса сил и времени, в то же время он лишается самостоятельности в силу многочисленных ограничений и запретов. У гипертимных подростков такое воспитание усиливает реакцию эмансипации. При психастенической сензитивной, астено-невротической акцентуации характера оно усиливает астенические черты.

3. Жесткое обращение складывается из большого количества требований, предъявляемых к ребенку, числа запретов на действия и жестких санкций за невыполнение требований. При таком типе воспитания усиливаются черты эпилептоидной, психоастеноидной акцентуации характера.

4. Эмоциональное отвержение образуется сочетанием пониженной протекции, игнорированием потребностей ребенка и нередко проявляется в жестком обращении с подростком. В крайнем варианте это воспитание по типу "золушки". При таком типе воспитания усиливаются черты эпилептоидно-лабильной, сензитивной и астено-невротической акцентуации характера и могут формироваться процессы декомпенсации и невротические расстройства.

5. Повышенная моральная ответственность образуется сочетанием высоких требований к подростку с пониженным вниманием к нему родителей, меньшей заботой о нем. Этот тип воспитания стимулирует развитие черт психастенической акцентуации характера.

6. Безнадзорность. Пониженная протекция + повышенный уровень удовлетворения потребностей + пониженный уровень требований к подростку + пониженное число запретов. Подросток предоставлен сам себе, родители не интересуются им и не контролируют его. Такое воспитание особенно неблагоприятно при акцентуациях по гипертимному, неустойчивому и конформному типам [95].

А. И. Баркан в основу типов воспитания положила описание ролей, которые выполняет ребенок в семье [4]. Следует отметить, что в гармоничной семье трудно дать описание роли, потому что все отношения с ребенком гибки и изменчивы. Но в тех случаях, когда родительские позиции утрачивают гибкость, адекватность, детские роли довольно четко выявляются. Несколько дополняя имеющуюся классификацию данными других исследований, представим описание различных типов воспитания подробно.

Воспитание ребенка по типу «Кумир семьи»

Все взрослые в семье живут ради ребенка, которым восторгаются и во всем потакают. Во всех поступках ребенка видят незаурядность. В малыше постоянно открывают новые таланты. Ребенок в такой семье обожаем, любим, но любим без предела. Веря в свою исключительность, ребенок растет капризным, своевольным эгоистом, который умеет только брать, ничего не давая взамен. По отношению к родителям вскоре становится тираном, считая себя центром всего и всех. Привыкая получать только положительные оценки от взрослых, ребенок становится малочувствительным к отрицательной оценке, а поэтому не критичен к себе. Такой ребенок плохо адаптируется к ДОУ, от сверстников отличается несформированностью элементарных навыков: не умеет правильно одеваться, умываться, есть и т.д. В группе сверстников малыш часто не удовлетворен своим положением и пытается изменить это с помощью обмана. Чем дальше ребенок будет чувствовать себя кумиром семьи, тем больше эгоизма будет от него исходить.

Воспитание ребенка по типу «Культ болезни»

Такой тип воспитания присутствует тогда, когда у ребенка имеется достаточно серьезное заболевание или родители, преувеличивая проблемы малыша опасаются, что он заболеет. Родители стараются угодить ребенку, трясутся над ним, и малыш вскоре понимает, что любая болезнь дает ему особые права и начинает спекулировать созданным положением. Чтобы добиться своего, ребенок иногда прибегает к хитростям, притворству. Тревожность и мнительность родителей по поводу здоровья малыша передается и ребенку. С.Г. Файнберг, рассматривая типичные ошибки в воспитании, приводящие к неврастению ребенка, пишет «...часто бывает так, что родители, считая ребенка нервным, стараются его ни в чем не ограничивать, считая, что это поможет улучшить его состояние. Ребенку позволяется капризничать, ломать игрушки, требовать от взрослых выполнения разных желаний. Такое поведение закрепляется и в дальнейшем, с ребенка нелегко будет что-то требовать» [87, с. 38].

Воспитание по типу гиперопеки

Сущность гиперопеки состоит в сверхопеке малыша. Родители, используя авторитарный стиль общения, стараются контролировать все действия ребенка, мотивируя свое поведение любовью и стремлением уберечь свое чадо от неприятностей, научить его, как нужно делать правильно. Любой конфликт с родителями в данной семье – это поражение малыша. Как результат такого поведения родителей - нерешительный, слабовольный, несамостоятельный, не приспособленный к жизни ребенок.

Р. Кемпбелл отмечает, что в раннем возрасте гиперопеку можно принять за естественный стиль поведения родителей, т.к. зависимость от взрослых у ребенка в этом возрасте очень большая. Но если отношения, основанные на гиперопеке по мере взросления ребенка, не изменяются, то это препятствует эмоциональному развитию малыша.

В работе М. Раттера выделено несколько причин, приводящих к гиперопеке у родителей, и в частности матерей. Это трудности в зачатии или осложнения при родах; хроническое или опасное для жизни заболевание, перенесенное малышом в младенчестве; отсутствие тепла и любви в детстве матери; компенсация в отношениях с ребенком не совсем удачных отношений с мужем; неприятие ребенка, враждебное отношение к нему [72].

Иногда гиперопека может приводить к *симбиотической зависимости* между матерью и ребенком (А.Я. Варга, Е.М. Вроно, М.В. Буянов, М. Раттер). Е.Н. Корнеева, анализируя случаи симбиотической зависимости между матерью и ребенком, пишет, что опека нужна малышу, но гиперопека приводит к формированию феномена «маменькин сынок». Ребенок утрачивает собственные желания и способность судить самому. Все заменяется мнением и оценками родителей. Ребенок хочет одного – быть с ними вместе [45].

Воспитание по типу «Ежовые рукавицы»

Другая сторона гиперопеки – это диктат, когда воспитание строится на основе неприятия своего ребенка. Ребенку в такой семье отдают приказания и ждут их точного выполнения. Ему диктуют, устанавливают жесткие требования и правила, внушают лишь подчинение. Стиль детско-родительского общения – авторитарный, основанный на холодных, иногда даже враждебных отношениях между взрослым и ребенком. Проступки малыша сразу же замечаются, в результате чего взрослые могут прибегнуть к физическим наказаниям. Такой ребенок, не зная ласки и тепла, беспрекословно подчиняясь родителям, ожесточается и черствеет. Ребенок отличается замкнутостью, угрю-

мостью, боязливостью, пассивностью. Самооценка малыша занижена, ребенок находится в постоянном напряжении. Вырастая, ребенок становится эмоционально неотзывчивым и суровым. Девочки обычно остаются пассивными и зависимыми на протяжении подросткового и юношеского возраста; мальчики могут стать неуправляемыми и агрессивными.

Воспитание по типу «Золушки»

В такой семье малыш не знает ласки и любви, он постоянно чувствует себя ненужным, плохим, обузой в доме. Ребенок изо всех сил старается угодить родителям, но они вспоминают о нем, только когда нужно что-то поручить малышу. Ребенка часто унижают и оскорбляют, вымещают на нем раздражение и гнев. Ребенок старается и не знает, как себя вести. Часто выход из такого положения малыш видит в фантазиях, которые наслаиваются на реальность, уводя ребенка от действительности. В моменты взаимодействия с ребенком при данном типе воспитания родителями используется авторитарный стиль общения.

Гипоопека

Еще одна крайность воспитательных воздействий, когда ребенок предоставлен сам себе, никем не контролируется, а временами и не замечается. Ребенок не знает, что хорошо, а что плохо, потребности малыша не удовлетворяются, он чувствует себя ненужным, лишним, нелюбимым; у малыша формируется вседозволенность и безразличие к другому человеку, со временем он начинает чувствовать себя неполноценным. Такое отношение родителей к ребенку свидетельствует о равнодушии, отчужденности родителей от жизни ребенка.

Безнадзорность

Иногда гипоопека может принимать крайнюю степень и выражаться в безнадзорности. В данном случае ребенку не уделяется даже минимум внимания, его просто не замечают. Малыш полностью предоставлен сам себе. В результате такого отношения родителей к ребенку у малыша происходит задержка в развитии и если это не замечается и никак не корректируется, то в дальнейшем он может стать психически неполноценным. Данный тип воспитания наиболее полно описан А. С. Макаренко.

Воспитание по типу повышенной моральной ответственности

В данном типе воспитания на ребенка возлагается непосильная для его возраста ответственность в виде посещения разных кружков, секций, занятий музыкой, английским языком, рисованием и т.п. Таким образом, родители проживают свою жизнь или воплощают свои мечты через жизнь ребенка. Родители нагружают ребенка, чтобы

оправдать свое тщеславие. Чем больше родители реализуют через детей свои желания, стремления, тем больше они зависят от того, как ведет себя ребенок. При данном типе воспитания у детей часто наблюдается невроз.

Воспитание по типу «Кронпринц»

При таком типе воспитания родители считают своим долгом только материальное обеспечение малыша; ребенок в такой семье лишен полноценного общения с близкими ему людьми. Отдавая себя карьере, родители не имеют возможности (или желания) заниматься своим ребенком. Духовная жизнь семьи, любовь родителей заменяются материальными благами. Причем все это делается ради блага ребенка. При таком воспитании ребенок отличается капризами, истериками, изобретательными выходками. Но негативное поведение малыша лишь способ протеста против психологического одиночества.

Противоречивое воспитание

Этот тип воспитания особенно часто появляется там, где в одной квартире совместно проживают две или больше семей (обычно молодая семья с ребенком и родители одного из супругов). В данной ситуации каждый из взрослых имеет свои взгляды на воспитание и пытается реализовать их при общении с ребенком. В такой семье малыш не в состоянии усвоить что ему можно, а что нельзя. Разрываясь между взрослыми, а всех их он любит, ребенок не знает кому угодить и начинает себя плохо вести.

Разновидность данного вида воспитания – воспитание по типу «Мамино (папино, бабушкино...) сокровище», выделенное Т. А. Куликовой [47]. Такая ситуация появляется в случае, если кто-то из взрослых заявляет о своих исключительных правах на ребенка и видит в нем «персонального кумира». Причиной этому часто является компенсация кем-то из взрослых своей неудовлетворенной потребности в любви, понимании, уважении и т.д. в отношениях с ребенком. В данной ситуации между взрослыми неизбежно возникают конкурентные отношения, приводящие к тому, что ребенку многое позволено.

При данном виде воспитания могут сочетаться разные стили отношений взрослых и ребенка, но со временем может наблюдаться тенденция к большей либеральности в общении с ребенком. Все это приводит к тому, что для ребенка нет четко установленных требований, контроля, оценок. В поведении малыш отличается недисциплинированностью, капризами, а также другими негативными проявлениями, зависящими от доминирования какого-либо из стилей детско-родительских отношений.

Смена образцов воспитания

Такой тип воспитания встречается в случае изменения по каким-либо причинам стиля воспитания ребенка. Малышу бывает трудно отвыкнуть от уже устоявшегося стиля и типа воспитания и адаптироваться к новым. Нередко такое состояние ребенка может сопровождаться яростными протестами в виде невротических реакций.

Совокупность дисгармонии супружеских отношений и неправильного типа воспитания в семье, по данным А.С. Спиваковской, приводит к «своеобразным искажениям в самом ходе психического развития детей, формируя специфический феномен «закрытия Я», выражающийся в особенностях самосознания и самооценки детей. Общий ход развития ребенка приобретает дисгармоничный, конфликтный характер» [78, с.134]. Все это вызывает искажение в деятельности и поведении детей, а также изменяет место ребенка в системе семейных отношений, вытесняя его из семейной целостности, но делая эмоционально зависимым от родителей. «Деадаптированное поведение детей усиливает дисгармонию в родительском отношении, что немедленно сказывается и в повышенной напряженности в сфере супружеского взаимодействия и наоборот» [там же, с.135].

Подводя итог сказанному, следует отметить, что для изучения стилей воспитания и общения в семье в практической психологии имеется соответствующий диагностический инструментарий. Но при этом следует помнить, что причины данных нарушений часто связаны не столько с воспитательной некомпетентностью родителей, сколько с их индивидуально-психологическими особенностями и личными проблемами, решаемыми в данном случае за счет ребенка.

Психологические проблемы и личностные особенности родителей как причина проблемного поведения детей раннего возраста

Несмотря на уникальность, воспитательное воздействие семьи, тем не менее, ограничено. Оно обычно не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи, их собственного уровня развития, интеллектуальной и культурной подготовленности, условий жизни. Эти характеристики определяют *личностные ресурсы семьи* (А. В. Мудрик), которые в сочетании с составом семьи (наличие обоих родителей или одного из них, сиблингов - братьев и(или) сестер, близких родственников, включенных в семейную жизнь, - бабушек, дедушек, теток, дядей и пр.) определяют содержание, характер и результаты семейного воспитания [56].

В первые годы жизни развитие и воспитание ребенка почти полностью зависит от его родителей. Г.Г. Филиппова отмечает, что одним из показателей успешного мате-

ринства является эмоциональное благополучие ребенка. В связи с этим, очевидной становится связь между различными проблемами в поведении и развитии детей и различными нарушениями со стороны его родителей, являющихся наиболее близкими ребенку людьми из-за биологической, а затем психологической зависимости от них малыша [88].

В качестве *общих механизмов «передачи» нарушений со стороны родителей их детям* можно выделить следующие:

- Действие генетического фактора. Родители могут по наследству передавать ребенку повышенную ранимость, предрасположенность к какому-либо заболеванию (например, невроз). Также имеются данные о том, что генетически могут передаваться и некоторые формы социального поведения, в частности агрессия.

- Различные нарушения у родителей могут непосредственно влиять на стиль детско-родительских отношений, особенности воспитания и ухода за ребенком; а в силу своих природных особенностей – пластичности высшей нервной и психической деятельности, подражаемости, внушаемости, эмоциональности – ребенок является наиболее чувствительным к различным воздействиям со стороны родителей.

- Действие такого механизма семейного воспитания как идентификация, часто делает проблемы родителей проблемами и ребенка.

- Различные нарушения со стороны родителей повышают вероятность дисгармонии в браке, семейных разногласий и разрыва брачных отношений. Эти нарушения семейного благополучия часто оказываются причиной негативного поведения и неблагоприятного эмоционального состояния у детей [72].

Изучению связи между личностными особенностями родителей и их отношением к ребенку посвящено много работ. Например, в работе Р. В. Овчаровой указывается, что исследование Дж. Гэбриэла содержат данные о том, что в некотором отношении личность детей — это отражение личности родителей [63].

В работе А. Адлера гиперопекающее поведение связывается с тревожностью матери. Отдельно выделяется гиперопекающее поведение, связанное с чувством вины у родителей. Шизофреногенная мать – это, прежде всего, набор личностных особенностей, а затем уже специфическое родительское поведение и отношение.

Д. Боулби считает, что разнообразие родительского поведения диктуется разнообразием потребностей и конфликтов личности. Общаясь с ребенком, родитель

воспроизводит свой опыт переживаний раннего детства. В отношениях с детьми родители проигрывают свои собственные конфликты [9].

В работе Р. В. Овчаровой также приводятся данные Ловинджера Л., который считает основой того или иного родительского отношения когнитивный аспект "Я" - осознание своей внутренней жизни и внутренней жизни ребенка. При этом подавление собственной внутренней жизни приводит к подавлению внутренней жизни ребенка [63].

М. Земска утверждает, что личность родителя и их позиции оказывают огромное воздействие на развивающуюся личность ребенка. Ребенок, имея перед глазами пример родителей или других значимых в его жизни личностей, так называемую модель, не только подражает их простым действиям, но и перенимает общие тенденции их поведения [35].

Клинико-психологические особенности родителя также влияют на специфику родительского отношения. Например, специфичность депрессивных матерей описывает Орвашел Г. Депрессивные матери по сравнению с нормальными с большим трудом устанавливают интерактивные взаимодействия с ребенком, не могут отделить свои потребности от потребностей ребенка. Как правило, родительское отношение людей, страдающих депрессией, отличается эмоциональным отвержением и суровым контролем с помощью провокации в ребенке чувства вины и стыда.

Р. Ж. Мухамедрахимов установил, что если мать является эмоционально недоступной или неотзывчивой, по причине депрессии, шизофрении или других ведущих к отдаленности от ребенка расстройств и заболеваний, то это дезорганизует систему мать – младенец. В данном случае предпочитаемый матерью уровень возбуждения и стимуляции может значительно отличаться от необходимого, а в силу ограниченности резервов, поведение матери не меняется и подстраивание под потребности ребенка не происходит. Депривированному младенцу приходится самому подстраиваться под стимуляцию, предпочитаемую матерью, что неблагоприятным образом влияет и на развитие, и на поведение малыша.

Так, например, младенцы депрессивных матерей постепенно развивают депрессивный стиль реагирования, который выражается в уменьшении активности и ограничении ответов на социальную стимуляцию, слабой выраженности удовлетворения, большей суете и беспокойстве. Отношения с родителями не формируют у ребенка полного чувства безопасности, а депрессивный стиль взаимодействия младенца распро-

страняется и на отношения с недепрессивными взрослыми. Но если к шести месяцам мать выходит из состояния депрессии, то и младенец становится недепрессивным.

У младенцев, матери которых больны шизофренией, по данным Р.Ж. Мухамедрахимова, с пятого месяца начинает проявляться нарушение социального развития и снижение эмоциональной выразительности при взаимодействии со взрослыми. Наиболее общими и характерными особенностями этих младенцев являются дефициты развития в эмоциональной сфере, в общении и двигательной области [57].

В исследовании А. И. Захарова установлено, что родители, имеющие *патологические черты личности*, используют деструктивный стиль отношения к ребенку, что зачастую приводит к его невротизации. Изучая особенности личности родителей, в связи с развитием невроза у их детей, психотерапевт установил, что влияние матери на развитие ребенка можно проследить уже во время беременности. Если беременность нежелательна, то большинство появляющихся затем на свет малышей заболевают неврозом страха из-за неуверенности в себе, возникшей в результате сомнений родителей в сохранении беременности. Неврозом страха также часто заболевают дети, матери которых во время беременности находятся в состоянии выраженного эмоционального стресса, если пол ребенка не соответствует ожиданиям родителей. Стресс матери во время беременности, а также ее неблагоприятное психическое состояние в течение первого года жизни ребенка могут стать причиной появления у детей невропатии [33].

В работе А. И. Захарова выделены следующие *типичные черты личности матерей*, дети которых заболевают неврозами: сензитивность, аффективность, тревожность, противоречивость чувств и желаний, личности в целом, доминантность, эгоцентричность, гиперсоциальность.

Для *отцов, дети которых заболевают неврозом, характерны*: психомоторная нестабильность и импульсивность, мнительность, зависимость в отношениях с доминантной матерью, настороженность, недоверчивость в контактах, настойчивость и упорство, граничащие с упрямством, мелочностью, пунктуальностью и педантизмом.

В целом родители, дети которых заболевают неврозом, имеют следующие *общие черты*:

- недостаточная уверенность в себе, исходящая из неадекватной самооценки;
- проблемы личностного самоопределения;
- чувство внутренней неудовлетворенности;
- неустойчивость, противоречивость личности;

- недостаточная пластичность, образность мышления, негибкость;
- эгоцентризм [33].

Дисгармоничности отношений между родителями и детьми также способствуют *выраженные различия их темпераментов или характерологического склада*, если данные расхождения не осознаются и не учитываются в должной степени родителями. При этом сам тип нервной системы откладывает отпечаток на особенности воспитания. Например, у мам-экстравертов меньше выражена незрелость родительских чувств. Возможно, это связано с тем, что такой маме свойственна активная самореализация, предполагающая в том числе и стремление реализовать себя в ребенке; она прививает ему самостоятельность, поддерживает инициативу и в конечном счете способствует активной самореализации своего ребенка. В семье таких матерей меньше выражена воспитательная конфронтация. Интровертированная мама, погруженная только в свой внутренний мир, склонная к мечтам и фантазиям, не замечает, что ее ребенок вырастет, культивирует в нем детские качества, инфантилизирует его. У нее много своих личностных проблем, которые она решает за счет ребенка. Ригидная мама, с «жесткостью» установок в воспитании ребенка требовательна, она не может или не хочет идти на компромисс с ребенком, чтобы установить уровень требований, не задевающий и учитывающий права и достоинства ребенка, играет роль «морализатора» в воспитании, устанавливая, что ребенок должен или не должен делать. Агрессивная мама, которой свойственна негибкость в общении, агрессивная манера самоутверждения вопреки интересам окружающих, вплоть до явных высказываний или действий, чаще выносит конфликт между супругами в отношения с ребенком, в семье часто наблюдается воспитательная конфронтация. Она склонна оставлять ребенка на периферии внимания, за него «берутся» время от времени [79].

Наряду с *отклонениями в характере*, проблемы в поведении детей могут быть и результатом *психологических проблем родителей*, которые они, не осознавая того, пытаются решить за счет ребенка. Э.Г. Эйдемиллер описал следующие варианты нарушения воспитания в данном случае.

1) Расширение сферы родительских чувств – когда ребенок компенсирует неудавшиеся супружеские отношения.

2) Предпочтение в подростке детских качеств – у родителей присутствует стремление игнорировать взросление детей, стимулировать у них сохранение таких детских качеств, как непосредственность, наивность, игривость. Страх или нежелание

повзрелости детей могут быть связаны с особенностями биографии самого родителя (например, если он имел младшего брата или сестру, на которых в свое время переместилась любовь родителей, в связи с чем свой старший возраст он воспринимал как несчастье). Рассматривая подростка как «еще маленького», родители снижают уровень требований к нему, тем самым стимулируя развитие психического инфантилизма.

3) Воспитательная неуверенность родителя – в этом случае перераспределение власти в семье между родителями и ребенком происходит в пользу последнего. Родитель «идет на поводу» у ребенка. Это происходит потому, что подросток сумел найти к своему родителю подход, нащупал его «слабое место», которое может быть обусловлено психастеническими чертами личности родителя. В других случаях на формирование этой особенности могли повлиять отношения родителя с его собственными родителями: дети, воспитанные требовательными, эгоцентричными родителями, став взрослыми, видят в своих детях ту же требовательность и эгоцентричность, испытывают по отношению к ним то же чувство «неоплатного должника», что испытывали ранее по отношению к собственным родителям.

4) Фобия утраты ребенка – родители испытывают повышенную неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличивают свои представления о «хрупкости», болезненности ребенка. Источники такого отношения – долгое ожидание рождения ребенка, перенесенные им тяжелые заболевания.

5) Незрелость родительских чувств – в ее основе может быть отвержение самого родителя в детстве его родителями, либо личностные особенности родителя, например, шизоидность.

6) Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств – родитель как бы видит в ребенке черты характера, которые не хочет признать в самом себе, что в итоге обуславливает эмоциональное отвержение или жестокое обращение с ребенком.

7) Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания – при этом наблюдается существенная разница во мнениях родителей относительно воспитания ребенка.

8) Сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от его пола - родитель неосознанно поощряет поведение у своего ребёнка, характерное для другого пола [96].

На основе анализа исследования В. Е. Кагана, посвященного изучению влияния тоталитарного сознания на семейное воспитание, к определенной группе риска можно

отнести многих родителей. По мнению автора в личности родителей, под влиянием тоталитарного сознания, возникают противоречия «...между заниженной самооценкой и гиперкомпенсаторным ее завышением, приватным и социальным Я, эгоцентричностью мышления и сверхдоверием к коллективному разуму, избирательной атрибуцией успехов и заниженным самоуважением и т.д.» [40, с.19]. Результатом данных и других противоречий становится недостаточная аутоиндификация взрослого как активного воспитателя и образца для ребенка и, как следствие, деформация или размытость идентификационных процессов у ребенка, препятствующих формированию зрелой рефлексии и способствующих невротической или неполной, фрагментарной идентификации ребенка со взрослым. Помимо идентификационной растерянности конфликтность и противоречивость родителей неблагоприятным образом отражается на стиле детско-родительских отношений и на выборе средств при воспитании ребенка. Так, заниженная самооценка и самоуважение взрослых переводит родительское поведение из сферы самореализации в сферу самоутверждения. Послушание ребенка становится одной из главных добродетелей, так как позволяет родителям чувствовать свою эффективность. Недостаточная рефлексия родителей, неумение отдавать себе отчет в собственных чувствах и выражать их создает дефицит позитивной эмоциональной экспрессии в семейном общении, неконтролируемым становится проявление негативных эмоций. Эти и другие последствия внутренней противоречивости личности родителей непосредственно отражаются на развитии ребенка в виде разных проблем, появляющихся у малыша. В речи родителей преобладают «нельзя», «не надо», «плохо», а поступки детей оцениваются как личностные черты – «ты плохой». Ребенок живет в постоянном страхе, в мире идентификации «от противного»; так как все нельзя, малыш остро нуждается в упорядочении картины мира и своего Я [40]. Основная задача психолога в этом случае – помочь родителям отделить свои проблемы от проблем ребенка и вывести их на осознаваемый уровень.

К невротизации ребенка может привести и *непринятие матерью своего ребенка* (А.И. Захаров). Причинами непринятия могут быть: нежелание родителей иметь ребенка; преждевременность появления на свет малыша; несоответствия пола ребенка ожиданиям родителей; индивидуальность ребенка, его своеобразие, особенности характера, которые по каким-либо причинам не устраивают его родителей. Непринятие в большей степени отражается на состоянии детей в первые годы жизни, так как именно в это время малыш особенно нуждается в эмоционально-теплых отношениях с матерью.

Проявление неприятия, по мнению автора, в поведении родителей можно проследить через: недостаток грудного вскармливания или ухода за ребенком; раннее помещение ребенка в ясли; непридание значимости таким факторам психического развития, как любовь, признание и чувство собственного достоинства; постоянное чувство внутренней неудовлетворенности, недовольства и раздражения в отношениях с детьми; преобладание отрицательных оценок в восприятии характера детей; недоверие к формирующемуся жизненному опыту детей, граничащее с пренебрежением и игнорированием их возрастных возможностей и потребностей; чрезмерное разрешение типа попустительства или строгое, нередко деспотическое формальное отношение [33].

Е.М. Корнеева подробно анализирует *непринятие родителями пола своего ребенка* и отмечает, что для их поведения характерно: родители при выборе одежды и игрушек для малыша ориентируются на потребности ребенка того пола, который они хотели; родители выражают недовольство ребенком, когда он демонстрирует свойственные его полу нормы и способы реагирования на различные ситуации; ребенку навязывается определенный круг общения: мальчику девчоночьего и женского, девочке – мужского и мальчишеского; и запрещаются занятия, свойственные полу малыша.

В качестве последствий неприятия родителями пола ребенка можно отметить: задержку психического развития и социального становления ребенка; чувство неполноценности и отторжения у малыша своего Я; в школе такой ребенок с трудом контактирует с детьми одного с ним пола, а в юности – с представителями противоположного пола.

В наиболее общем виде в этом и другом случаях, неприятие проявляется в том, что родители считают своего ребенка трудным, проблемным, видят в его действиях и поступках отрицательные черты, как негативное воспринимают нормальное, свойственное возрасту поведение ребенка. Опасность в том, что из-за таких взглядов родителей в поведении малыша на самом деле могут появиться проблемы, так как он не чувствует безопасности и поддержки с их стороны [45].

Еще одна причина появления проблем в поведении малыша это *неготовность принятия материнской роли*, что ведет к наличию внутреннего конфликта, показателями которого являются конфликтный и тревожный образ будущего ребенка, объектное отношение к ребенку со стороны матери, отсутствие эмоционального принятия себя, как матери, дискомфортное отношение к собственной материнской позиции, что в свою очередь способно привести мать к отказу от своего ребенка [88]. С.Ю. Мещерякова, Н.Н. Авдеева, Н.И. Ганошенко считают, что уровень психологической готовности к

материнству можно определить уже во время беременности. Показателями психологической готовности к материнству, по данным С.Ю. Мещеряковой, являются особенности коммуникативного опыта женщины в ее раннем детстве; переживания женщиной отношения к еще не родившемуся ребенку на этапе беременности; установка женщины на стратегию и воспитание ребенка [54].

В работе С. Ю. Мещеряковой содержатся следующие данные о развитии детей, матери которых во время беременности показывали низкий уровень готовности к материнству.

В первом полугодии жизни младенцев этих матерей наблюдается низкий уровень развития комплекса оживления и слабая выраженность потребности в общении. Во втором полугодии эти дети отличаются пассивностью, меньшей эмоциональностью и любознательностью, невысоким уровнем развития ситуативно-делового общения. Малыши матерей с низким уровнем психической готовности к материнству с трудом вступали в контакт с посторонними людьми, к двум годам некоторые из них еще не владеют речью, плохо играют и сотрудничают со взрослым.

Высокий уровень готовности к материнству обуславливает субъектное отношение матери к своему ребенку, являющееся наиболее эффективным для нормального полноценного развития малыша. И поэтому развитие детей этих матерей соответствует норме или превышает ее, а поведение отличается активностью, инициативностью и имеет положительную эмоциональную окраску [54].

Исследования особенностей психологического компонента гестационной доминанты женщины), представляющего собой совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, меняющих отношения беременной к себе и к окружающим, направленных на сохранение гестации и создание условий для развития будущего ребенка, выполненные И.В. Добряковым, также позволили говорить о взаимосвязи отношений женщины к беременностям и родам и дальнейшим формированием типа семейного воспитания ребенка [88].

Помимо личностных особенностей родителей на их отношение к детям влияют также *умственное развитие, установки с ценностными ориентациями* и т.д. Ребенок тем ближе к матери, чем выше у нее уровень интеллектуальных интересов, независимости суждений и чем более она спокойна и уверена в себе. Дети ищут поддержки и понимания у пожилых членов семьи, не имея возможности реализовать свои потребности в полноценном эмоциональном и интеллектуальном общении с матерью. Чем выше тревожность матери и ее приверженность нормам поведения, чем

более она ориентирована на внутренний мир, тем больше ребенок предпочитает общество друга/подруги, т.е. стремится отдалиться. Любознательность ребенка зависит от эмоциональной стабильности матери: чем она более спокойна, тем выше любознательность ребенка. Социальная адекватность поведения ребенка положительно связана с уровнем общительности матери. Таким образом, при установлении причин проблемного поведения детей раннего возраста необходимо выяснить наличие возможных нарушений у самих родителей, иначе психологическая работа с ребенком не будет иметь положительные результаты [52].

Таким образом, исходя из положения о том, что личность воспитывается личностью, становится очевидным, что личностная зрелость родителей является важнейшим фактором семейного воспитания. Поэтому, если проблемное поведение ребенка является следствием именно этой причины, то психологическую работу следует направить на осознание и решение родителями своей проблемы. Здесь требуется индивидуальное психологическое консультирование, а в случае необходимости – психотерапия.

1.1.3. Ошибки взрослых при воспитании детей раннего возраста

Анализ психологической литературы, а также запросов практики показывает, что многие трудности, с которыми сталкиваются родители при воспитании, исходят из неумения взрослых общаться с ребенком, учитывать его возрастные особенности, потребности, а также специфику воспитания детей в первые три года жизни.

Е.О. Смирнова пишет: «считается, что развитие личности и психики ребенка начинается после трех лет. Следовательно, именно с этого возраста его нужно обучать и воспитывать. Однако недооценка масштабности чисто психологических изменений, происходящих с ребенком в раннем детстве, приводит к тому, что далеко не все резервы этого возраста реализуются. Более того, многие возможности остаются нераскрытыми» [76, с.80].

Любые психологические проблемы редко возникают внезапно, неожиданно. В большинстве случаев их зарождение можно проследить уже в раннем детстве и в некоторых работах, в частности Д. Фонтана, содержатся прямые указания на связь между особенностями воспитания ребенка в раннем детстве и проблемами, возникающими у него позже [89]. Таким образом, не стоит недооценивать специфику развития маленького ребенка, считая, что все воздействия родителей на малыша проходят для него бесследно и всегда можно успеть заняться воспитанием ребенка всерьез. Такая установка

родителей или воспитателей приводит к тому, что они не задумываются о правильной организации общения с ребенком в первые годы жизни и допускают в воспитательном процессе массу ошибок, которые в скором времени становятся причиной появления в поведении ребенка разных проблем. Рассмотрим подробнее следующие ошибки родителей и воспитателей, допускаемые при воспитании детей раннего возраста:

- ошибки родителей и воспитателей, содержащиеся в их словесных обращениях к ребенку;
- неправильное установление требований, правил, запретов, ограничений;
- дисбаланс поощрения и наказания в воспитании, их неправильное применение;
- непонимание возрастных потребностей ребенка;
- незнание или сознательное игнорирование родителями возрастных норм и необходимых условий развития ребенка;
- незнание нейрофизиологических особенностей детей первых лет жизни.

Ошибки родителей и воспитателей, содержащиеся в их словесных обращениях к ребенку

Как известно, для полноценного психического развития исключительную роль играет слово. Слово, как указывал И. П. Павлов, является специфически человеческим, сильнейшим и универсальным раздражителем. Маленький ребенок начинает говорить на втором году жизни, но почти все родители отмечают, что уже в период младенчества он понимает, о чем с ним разговаривают, и соответственно реагирует на слова взрослых.

Д. Боулби предположил, что раннее взаимодействие матери и младенца наделено особым психологическим смыслом, который необходим человеку для выживания и здорового функционирования. В связи матери и младенца этот феномен проявляется как привязанность, исходящая из витальной потребности ребенка в подобных отношениях. С момента своего рождения младенцы являются глубоко социальными, и для выживания и развития им необходимы не просто отношения с другими людьми, а взаимодействие с «объектом привязанности». Привязанность проявляется как поиск и установление эмоциональной близости с другим человеком, как сильные эмоциональные узы между двумя людьми, связывающие их во времени и пространстве и определяющие весь дальнейший душевный и психологический склад личности: отношение чело-

века к себе, к миру, разнообразные переживания, познавательные и творческие способности и др. [9].

Ю.Б. Гиппенрейтер отмечает, что удовлетворение потребности в любви, принадлежности, т.е. нужности другому, происходит, когда родители сообщают ребенку, что он им дорог, нужен, важен, что он просто хороший [там же]. Один из способов передачи такой информации – прямые обращения к малышу. Если ребенку редко говорят о любви, или еще хуже, постоянно говорят ему об обратном, то у него появляются эмоциональные проблемы, отклонения в поведении или нервно-психические заболевания. Причина такого поведения родителей может крыться в неприятии ими своего ребенка или просто в незнании взрослыми - какое влияние их слова оказывают на маленького ребенка. Не менее важно каждое словесное указание или предупреждение обязательно подкреплять соответствующими действиями. В противном случае, слово утрачивает свое значение и становится ничего не значащей фразой.

Можно выделить следующие *типичные речевые ошибки* при воспитании маленьких детей.

- Одна из причин непослушания ребенка – это постоянные *предупреждения ребенка о чем-то неприятном для него и угрозы*, причем невыполнимость многих из них заранее известна как родителям, так и ребенку. Ребенок быстро начинает понимать, что большинство угроз и предупреждений родителей не выполнимы, так как за ними ничего не следует и тогда они очень скоро теряют свою актуальность. В работе С.Г. Файнберга приводятся такие типичные угрозы и предупреждения, применяемые родителями в целях воспитания: «тебя укусит собака», «заберет дядя», «тебе сейчас доктор за это укол сделает», «не будешь спать – волк заберет» и т.п. Подобные и другие фразы по отношению к маленькому ребенку недопустимы, так как они могут быть причиной формирования у ребенка страха перед чем-либо, и из-за своей абсурдности являются заранее невыполнимыми и со временем становятся ничем не значащей фразой, которая в целях воспитания ребенка не действует [24].

Х.Д. Джайнотт считает, что пагубное влияние подобных угроз и предупреждений состоит в том, что дети очень часто воспринимают предупреждение как приглашение повторить запретное действие. Если взрослые говорят: «Еще раз только сделай...», «Не бери это или я...», «только попробуй туда пойти» и т.п., то ребенок слышит: «сделай», «возьми», «сходи». Предупреждение - это вызов детской самостоятельности, и они служат лишь гарантией того, что запрещенное действие повторяется [там же].

- Таким же тупиковым и приносящим только вред воспитательным средством является присутствие в речи взрослых условий, при которых если ребенок выполняет желательное или не делает что-то запретное, то получает награду. Х.Д. Джайнотт считает, что принцип «Если... то...» иногда дает быстрый результат, но редко ориентирует ребенка на повторение поступка. В раннем возрасте ребенок весь поглощен конкретной ситуацией и ему трудно представить, что же будет потом. Поэтому взрослому при помощи этого метода нелегко добиться от ребенка чего-либо [там же]. К тому же недейственность и неэффективность этого воспитательного средства заключается еще и в том, что в принципе «Если..., то...» содержится сомнение взрослого, что малыш выполнит то, о чем его просят. Например, когда родители говорят малышу: «Если ты перестанешь рвать книги, то я...», это означает, что взрослые не думают, что ребенок сможет удержаться от этого. Негативное влияние принципа «Если ..., то...» содержится и в том, что когда родители обещают ребенку награду за выполненную просьбу, то впоследствии он будет ждать вознаграждения и за другие поступки.

- Еще одним неправильным средством воспитания являются *бесконечные, но не сдерживаемые обещания и несбыточные надежды*. Обещания, как и другие воспитательные средства, при отсутствии соответствующего подкрепления негативно отражаются на поведении ребенка. В своей речи взрослые очень часто злоупотребляют обещаниями. Но для ребенка раннего возраста они практически ничего не значат, и он быстро забывает о них. Если родители и воспитатели в это время не пересмотрят свои взгляды и по-прежнему будут использовать обещания ребенку чего-либо как средство получения быстрого результата воспитания, то это сможет подорвать доверие ребенка к ним, а без него невозможно строить нормальные, способствующие полноценному развитию отношения.

- Используемые как средство давления на поведение ребенка фразы родителей «Не буду больше тебя любить», «Ты мне не нужен» и т.п. некоторые авторы (Я. Л. Коломинский, Е.А. Панько, А. Н. Белоус [44], З. Матейчик [53]) называют *эмоциональным шантажом*.

Исходя из теории Э. Эриксона, чувство безопасности и доверия к окружающему миру у ребенка формируется на основе его отношений с родителями, основанных на любви и внимании. Если родители, надеясь своими словами изменить поведение ребенка, говорят, что не любят его, то в этом случае они ставят свою любовь против шалостей малыша [22]. Ю. Б. Гиппенрейтер считает, что в подобных фразах ребенку сообщается, что его принимают условно, что любят или будут любить только за что-то.

Когда ребенок слышит, что его не будут любить, то это действует на него угнетающе, у него возникает чувство беспомощности, одиночества, брошенности, он теряет жизненную силу. Такое душевное состояние тягостно для ребенка, и он стремится от него избавиться. Если использовать такой эмоциональный шантаж каждый день при разных мелких неурядицах, то он быстро становится ничего не значащей фразой [там же].

3. Матейчик пишет, что если взрослые недовольны ребенком, то в качестве воспитательного воздействия нужно применять безопасные и не такие крайние методы как эмоциональный шантаж, который впоследствии может стать причиной нечуткости и безразличия ребенка [53].

- *Сочувствие на словах, уговоры, увещевания.* Ребенок раннего возраста в течение дня много раз может плакать, хныкать, быть недовольным по разным причинам. Часто бывает так, что в силу своей подвижности, любознательности, а также еще не совсем развитой ловкости, глазомера, координации движений малыш может упасть, ушибиться, прищемить себе пальчик и т.п., т.е. сделать что-то, что причинит ему боль. В такие минуты малыш особенно нуждается в сочувствии и поддержке своих родителей или воспитателей, которые могут выражаться в том, что взрослые приласкают ребенка и прижмут его к себе. Но бывает, что вместо этого ребенку говорят: «Успокойся, ничего страшного» или «Я же тебе говорил(а), что не надо туда лезть» и т. п. Подобные фразы взрослых людей для маленького ребенка ничего не означают, через них он только понимает, что родители пренебрегают его заботами, горестями, обидами, переживаниями. Тем не менее, разные ушибы, ранения, падения не обходят стороной ни одного маленького ребенка; через них он учится соотносить размеры, форму, массу предметов, их устойчивость, свойства, предназначения. Поэтому вместо того, чтобы учить ребенка (так тебе и надо, не будешь больше...) родители могут посочувствовать ему, ведь малыш познал что-то через боль, а также проявить осторожность и постараться сделать так, чтобы такая ситуация больше не повторялась.

Ошибки взрослых, содержащиеся в их словесных обращениях к ребенку можно рассмотреть также как один из аспектов нарушения *коммуникативных процессов в семье*. А. А. Реан считает, что неэффективная коммуникация, состоящая в противоречивых высказываниях или невербальных проявлениях, рассогласовании вербального и невербального уровня сообщений, ошибках взаимного восприятия членами семьи друг друга и собственной семьи в целом, наличии множества «закрытых» для обсуждения тем и т.д., приводит к формированию коммуникативных и личностных проблем у ребенка. При этом усвоенный в родительской семье неясный

и противоречивый стиль коммуникации впоследствии воспроизводится человеком при создании собственной семьи.

Итак, чтобы своими словами не спровоцировать проблемное поведение детей раннего возраста, взрослые должны прислушиваться к тому, что они говорят, пробовать с позиции ребенка услышать сказанное. Родителям и воспитателям следует помнить, что слова одобрения, сказанные в адрес ребенка, не испортят его, а намного эффективнее повлияют на его поведение.

Неправильное установление требований, правил, запретов, ограничений

Общий принцип человеческого поведения, по мнению бихевиористов, состоит в том, что вероятность увеличения или уменьшения повторения его конкретных форм зависит от того, чем сопровождаются его последствия. Поэтому правильное применение поощрения и наказания, а также установление разумных правил, запретов и т.д. в воспитании ребенка является эффективным средством управления поведением малыша. В основе данных воспитательных воздействий лежат оценки взрослых – важнейший инструмент влияния на поведение малыша.

М. Раттер установил, что неправильное применение данных воспитательных средств негативно отражается на поведении ребенка. Наиболее важны при этом:

- непоследовательность применяемых воспитательных воздействий (вчера взрослые что-то запретили, сегодня безразличны к данным поступкам ребенка);
- различие требований родителей (один запрещает, другой разрешает);
- комбинация исключительно мягких и жестких воспитательных средств, используемых взрослыми;
- несоответствие между поведением родителей и их требованиями к ребенку [72].

Родители детей, имеющих проблемы в поведении, по мнению М. Раттера, отличаются от других родителей тем, что

- хуже понимают, когда и как следует реагировать на «хорошее» и «плохое» поведение ребенка;
- реже или совсем не хвалят за «хорошее» поведение;
- ошибочно и непоследовательно реагируют на «плохое» поведение;
- уделяют слишком много внимания негативным проявлениям в поведении детей, тем самым фиксируя его [там же].

Итак, требования, запреты, ограничения – всегда присутствуют в семейном и общественном воспитании ребенка и требуют от взрослых знания некоторых *правил их установления*. Рассмотрим их более подробно.

1. Правила, ограничения, требования и запреты должны быть в жизни каждого ребенка.

Х.Д. Джайнотт отмечает, что детям чрезвычайно необходимо четкое определение допустимого и недопустимого поведения. Они чувствуют себя увереннее, когда знают границу приемлемых поступков. Но, вместе с тем, некоторые родители желают как можно меньше огорчать детей и избегать конфликтов с ними. В результате воспитание становится попустительским, что негативно отражается на поведении и развитии малыша [24].

2. Правил, ограничений, требований и запретов не должно быть слишком много, и они должны быть гибкими. В раннем возрасте желательно запрещать ребенку только то, что угрожает его жизни и здоровью (или окружающих) или целостности предметов.

С. Г. Файнберг видит одну из основных причин непослушания у детей в том, что взрослые предъявляют к ним требования, которые малыш в силу своего возраста не может выполнить. Детям раннего возраста свойственны импульсивность, любознательность, непосредственность, эмоциональность, они, как правило, активны и подвижны. Поэтому требования взрослых не шуметь, не трогать, не бегать, положить на место и т.п. часто оказываются невыполненными. Рекомендацией родителям в данном случае будет постараться убрать из поля зрения ребенка все, что «нельзя» и оставить все, что «можно», а также продумать место и время для удовлетворения двигательной активности ребенка [87].

Ю. Б. Гиппенрейтер предлагает разделить поведение ребенка на четыре цветовых поля: зеленое, желтое, оранжевое и красное.

Поле *зеленого цвета* – входит все то, что ребенку разрешено делать по собственному усмотрению.

Поле *желтого цвета* означает, что ребенок может действовать самостоятельно, но при определенных условиях. Например, малыш может смотреть альбом с фотографиями, но не рвать его [22].

В раннем возрасте соблюдение данного правила возможно только если рядом с ребенком будет взрослый. Н.И. Авдеева и С.Ю. Мещерякова считают, что если ребенку хочется поиграть с телевизором или чем-то подобным, то взрослый может взять

руку малыша в свою и вместе, контролируя его движения, обследовать предмет. При этом ребенку нужно повторять, что: «Только вместе с мамой, одному не надо». Если предмет небольшой и не опасный для малыша, например, будильник, то ребенку можно показать стрелки, цифры, послушать, как будильник тикает, а затем поставить его на место [2].

Поле *оранжевого цвета* включает в себя такие действия ребенка, которые, в общем не приветствуются, но при данных обстоятельствах допустимы. Например, после долгого отсутствия папа приезжает в 10 часов вечера и ребенку разрешается дождаться его. Или, если малыш напуган страшным сном, то его можно взять в свою кровать, пока он не успокоится. Но необходимо помнить, что для детей раннего возраста такое временное нарушение установленных правил может быть опасным, так как быстро может закрепиться и родителям затем нужно будет применять определенные усилия, чтобы восстановить прежние ограничения.

Поле *красного цвета* обозначает такое поведение, которое вовсе не приемлемо и не допускается ни при каких обстоятельствах.

3. Правила, ограничения, требования, запреты должны быть согласованы взрослыми между собой.

А.И. Захаров, М. Раттер, С.Г. Файнберг и другие отмечают, что рассогласованность взрослых при установлении правил, запретов, ограничений, требований является причиной упрямства, капризов, истерии, а также невротизации детей [32, 72, 87]. В такой ситуации ребенок не может усвоить правило, привыкнуть к дисциплине и с помощью негативных проявлений в поведении, он начинает добиваться своего.

Ю.Б. Гиппенрейтер рекомендует взрослым в случае, если кто-то из них не согласен с требованиями другого, промолчать, а потом уже без ребенка обсудить разногласие [22]. Но принцип единства требований, замечает И.В. Дубровина, не следует понимать упрощенно – все требуют одного и того же. Все члены семьи индивидуальны и каждый требует по-своему. Но имея одинаковые взгляды, установки на воспитание ребенка, все вместе они создают оркестр, где «один поет, другой дирижирует, третий играет, в итоге – завораживающая мелодия» [26; с.55].

Не менее важна последовательность в соблюдении правил. А. И. Баркан считает, что «плохое» поведение ребенка часто возникает, когда вчера было нельзя, а сегодня можно. Дети постоянно испытывают требования взрослых «на прочность», и выполняют только те, которые всегда остаются одинаковыми [4].

4. Тон, которым сообщено требование или запрет, должен быть скорее дружественно-разъяснительным, чем повелительным.

5. Ребенку нужно объяснить причину запрета и возможные последствия нежелательного поступка. Ребенок раннего возраста способен понять многие объяснения взрослого: почему что-то делать нельзя или что может произойти. Особенно эффективным действие запрета будет в случае, если взрослый дает ребенку альтернативу. Одной из ошибок взрослых является то, что когда они накладывают запрет на что-либо, то ребенку не сообщается, что и как тогда можно. Поэтому, запрещая что-то ребенку, нужно объяснить, как в этом случае поступать.

Й. Райншбург и П. Поппер отмечают, что наиболее действенным для ребенка раннего возраста оказывается запрет, который применяется родителями перед совершением поступка или совпадает с ним. Многие дети до трех лет находятся рядом с родителями, которые могут пресечь нежелательные действия ребенка, схватив его за руку еще до совершения поступка и объяснить, что этого делать не следует. После двух-трехкратного повторения этого запрета наступает такой момент, когда ребенок сам остановится при совершении данного запрещенного поступка [71].

Но если взрослый не успел или не смог в силу разных обстоятельств предупредить какое-либо нежелательное действие малыша, то порицание или наказание должно идти сразу же после совершения поступка. Если ребенок порицается или наказывается спустя какое-то время после совершения нежелательного действия, то из-за разобщенности во времени малыш не поймет смысл порицания или наказания и будет считать его незаслуженным. Такое наказание может вызвать у ребенка антипатию и агрессивность по отношению к родителям, но никак не изменит поведение ребенка.

Если запрет и возможное наказание всегда следует уже после совершения поступка, то в этом случае у маленького ребенка мысль о запрете возникает уже после того, как он сделал то, что нельзя. Й. Райншбург и П. Поппер отмечают, что чувство вины и угрызения совести, которые появляются у малыша, совершившего нежелательный поступок и вспомнившего о запрете, играют существенную роль в формировании комплекса неполноценности [там же].

6. Важно, чтобы требование или запрещение было не категоричным.

В силу особенностей нервной системы, в частности преобладания возбуждения над торможением, строгий резкий запрет может восприниматься ребенком как сигнал к действию. Если такой запрет все же необходим, то малыша сразу же после резкого «Нельзя!» нужно отвлечь, предложив ему что-то интересное.

7. Запреты должны усваиваться постепенно, осознанно в эмоционально спокойном состоянии. Е. Волкова-Гаспарова отмечает, что «аффективные дети в момент ссоры, конфликта, когда они испытывают страх перед взрослым, вообще ничего не соображают» [13, с.47], поэтому говорить детям о запретах нужно в спокойных, обыденных ситуациях. Следует избегать и отвлеченных, абстрактных запретов типа: «Не будь плохим ребенком», «Не зли маму», «Не делай ты так». Смысл таких запретов ребенку не доступен и поэтому они вызывают у малыша смутную тревогу и неуверенность в себе.

Н.И. Авдеева, С.Ю. Мещерякова пишут, что «до пяти лет дети не способны регулировать свое поведение, руководствуясь требованиями и запретами взрослых. Словесные запрещения не имеют для них императивного значения. Лучше всего отвлечь их внимание и переключить его на более безопасный или интересный предмет [2, с.60]. Но так как требования, правила, ограничения и запреты при воспитании малыша необходимы, то соблюдение родителями данных правил уменьшит число непослушаний у ребенка и поможет избежать многих ссор и конфликтов с ним.

Дисбаланс поощрения и наказания в воспитании, их неправильное применение

Поощрение является более действенным воспитательным средством, чем наказание. Стимулирующая роль поощрения заключается в одобрении действия, способа поведения ребенка, что ориентирует на хорошее, доброе в развивающейся личности и закрепляет стремление и продвижение ребенка в этом направлении. Выше уже отмечалось, что малыш рано начинает реагировать на разное отношение к нему со стороны взрослых, поэтому родители, которые хвалят малыша, создают у него положительно эмоциональное настроение и благоприятное самочувствие от переживания радости и удовлетворения от одобрения его усилий, стараний и достижений взрослыми. Все это положительно влияет на появление к концу раннего возраста гордости за достижения у малыша, а также благоприятно сказывается на всем развитии ребенка.

Следует разграничивать формы поведения ребенка, которые поощряются родителями. Одна из этих форм – правильные действия в той или иной области (например, стремление ребенка есть самостоятельно, желание и умение строить из кубиков башенку, играть с мячом и т.п.). Если ребенку что-либо удастся в раннем детстве, то успех вызывает у него настолько сильное удовлетворение, что его можно рассматривать как врожденное, автоматическое поощрение. Другими словами, то, что заложено в логику

развития и проявляется как развертывание врожденной генетической программы (предметно-манипулятивные, интеллектуальные и другие действия), не требует дополнительного поощрения. Дополнительное внимание, вознаграждение данных действий малыша, по мнению Й. Райншбург и П. Поппер, подавляет значимость чувства внутреннего удовлетворения, связанного с ощущением успеха и являющегося очень важной мотивационной основой поведения человека, что приводит к тому, что ребенок постепенно приучается ждать вознаграждения за все свои действия [71].

Таким образом, можно сформулировать одно из основных правил при поощрении взрослыми действий и поступков ребенка – ребенка нужно хвалить, но не следует злоупотреблять поощрением. То, что ребенку легко и доступно или входит в его обязанности, не нуждается в похвале.

Т.А. Куликова рекомендует завести в домашнем воспитании правило: поощрение надо заслужить, мобилизовав свои усилия и проявив самостоятельность [47]. Типичной ошибкой родителей является и то, что ребенка хвалят и восхищаются им из-за красивого бантика, нарядного платья, новой обуви. Но такое поощрение не создает предпосылок для формирования правильного сознания, так как отсутствует прочная основа для этого – достижения и усилия ребенка.

Другая форма поведения – это нравственное поведение, т.е. форма поведения, которую ожидают родители от ребенка. В раннем возрасте нравственное поведение ребенка находится еще только на стадии становления, ребенок начинает учиться основам нравственности и морали. Но такое поведение ребенка не имеет врожденного поощрения и поэтому его формирование во многом зависит от оценок взрослых, и в частности, от поощрения или действий и поступков малыша. Основными средствами поощрения являются слова взрослого, обращенные к ребенку, похвала. Выделяется также и «материальное» выражение поощрения, основанное на принципе «Ты – мне, я – тебе». Е.В. Субботский такой стиль общения называет прагматическим и считает, что такое взаимодействие делает возможным соблюдение норм и правил детьми только при условии внешнего контроля [84].

Итак, частые, но заслуженные поощрения даже самых маленьких успехов ребенка ориентируют малыша на хорошие поступки и закрепляют их. В гармонии с порицанием, неизбежно возникающем при воспитании ребенка, поощрение является наиболее эффективным воспитательным средством, способствующим профилактике возможных проблем в поведении ребенка.

Е.В. Субботский считает, что до двух лет поведение ребенка не может оцениваться с позиций морали, так как оно является произвольным [там же]. Но, как известно многим по опыту, в семье родителями уже на первом году жизни поведение малыша расценивается как хорошее и плохое. Почти так же рано родители начинают использовать для управления поведением ребенка наказания и поощрения.

Традиционно наказание «рассматривается как такое воздействие на ребенка, которое выражает осуждение его действий, форм поведения, противоречащих принятым нормам» [47 с.144]. Но наказание - это не столько действие со стороны взрослого, сколько то, что происходит в наказываемом ребенке, то, что он при этом переживает [53]. Педагогический смысл наказания имеет только когда ребенок переживает чувство вины, стыда или унижения за свой поступок. В противном случае весь возбужденный в ребенке негативный эмоциональный заряд обращается против того, кто его наказывает. Однако до двух лет дети еще не испытывают стыд за плохие поступки и поэтому родителям нужно проявить терпение, последовательность и настойчивость в оценке нежелательных действий ребенка. Но не всякий детский поступок требует наказания. Родителям и воспитателям нужно иметь в виду возрастные особенности маленьких детей, которые могут стать причиной проступка (недостаточная координация движений, эмоциональность, несбалансированность процессов возбуждения и торможения, подражательность, любознательность и другие). В таких случаях достаточно ограничиться репликой, замечанием. Иногда бывает так, что малыш своим поступком сам наказывает себя и поэтому больше нуждается в сочувствии и утешении, чем порицании или наказании.

Можно выделить следующие *типичные ошибки родителей при наказании детей*:

- родители наказывают ребенка в состоянии раздражения, усталости, что мешает им правильно установить причину поступка ребенка и выбрать подходящий метод для воздействия на малыша;
- иногда ребенок наказывается только по подозрению родителей или суммируется несколько проступков для наказания. В этом случае малыш не понимает смысл наказания, что порождает новый конфликт в отношениях с родителями;
- ребенок наказывается трудом (сломал игрушку – иди убирайся в комнате);

- также бывают наказания, вызывающие страх у малыша (сиди один на темной террасе);
- как наказание родителями используются грубая брань, оскорбления, обидные прозвища, травмирующие психику ребенка.

Все виды наказаний можно разделить на три группы. Первая объединяет формы наказания, основанные на лишении родительской любви, вторая основана на страхе малыша перед болевым ощущением [71]. Третья группа включает наказания в виде лишения ребенка возможности заниматься чем-то любимым.

Наказание, основанное на боязни потерять любовь возможно только при условии существования любви между родителями и ребенком, утрата которой может причинить ребенку боль или душевное расстройство. Сюда же можно отнести и порицание взрослыми действий малыша, так как к мнению и оценкам взрослых ребенок в раннем возрасте очень чувствителен. В случае неправильного применения такое наказание может принести вред, и, наоборот, разумное его использование будет очень результативным. Для того чтобы наказание этой группы смогло повлиять на поведение ребенка и не причинить ему вред, взрослым необходимо соблюдать два условия. Первое условие заключается в том, что, наказывая ребенка, взрослый должен дать почувствовать, что все равно его любит. Л. И. Галигузова и Е. О. Смирнова также отмечают, что ребенку раннего возраста очень важно чувствовать абсолютную любовь родителей, основанную на полном принятии малыша. Постепенно, в ходе овладения предметно-манипулятивной деятельностью, ребенок начинает ощущать потребность в оценке взрослыми своих практических действий. Если конкретное оценивание действий малыша происходит на фоне общей положительной оценки или принятия ребенка, то тогда оно способствует формированию адекватной самооценки ребенка и в целом благотворно влияет на все его развитие [19].

Второе условие, подкрепляющее действие первого, состоит в том, что наказание должно относиться не ко всей личности ребенка в целом, а только к тому поведению, за которое он наказывается. На протяжении раннего и дошкольного возраста, ребенок еще плохо отделяет отношение к себе от отношения к своим конкретным действиям. Поэтому если взрослые часто ругают малыша, то он начинает думать, что его никто не любит, что он никому не нужен. Как следствие всего этого – комплекс неполноценности, неуверенность в себе, озлобленность, агрессивность и недоверие к окружающим [19].

В равной мере данное правило, но по другим причинам, относится и к применению родителями поощрения в воспитании ребенка.

Наказание в виде лишения развлечения или отстранения от какой-либо деятельности, скорее всего, возможно только в более старшем возрасте, так как ребенок раннего возраста в силу своих особенностей не способен самостоятельно отказаться от чего-либо, что он хочет и поэтому такое наказание не будет иметь педагогического смысла.

Физическое наказание применяют некоторые взрослые, так как они полагают, что с помощью него можно достичь определенной цели. Но, несмотря на быструю результативность, физические наказания не пригодны для сознательного формирования морали и могут принести большой вред ребенку.

По мнению Т.А. Куликовой, причиной использования родителями физических наказаний при воспитании ребенка являются:

- нехватка элементарных знаний об особенностях развития маленького ребенка, выдержки и терпения в его воспитании;
- мнение о том, что с помощью физических наказаний удастся достаточно быстро добиться послушания ребенка, забывая при этом о постоянном повышении «дозы» воздействия;
- моральная деградация родителей, ведущая к жестоким побоям и истязаниям детей [47].

За последние годы вопрос о плохом обращении родителей с детьми (включающее как один из признаков – частое применение физических наказаний родителями) широко обсуждается в литературе. Установлено, что плохое родительское обращение с детьми негативно сказывается не только на поведении, но и на общем развитии ребенка. Повзрослев, эти дети сами физически наказывают своих детей, многие из них совершают преступления, принимают психоактивные вещества, отличаются агрессивностью и недоверием к окружающим. Р.Ж. Мухамедрахимов установил, что дети, с которыми плохо обращаются родители, избегают близких и сверстников, неадекватно реагируют на страдания другого ребенка, у них отмечается недостаток иммунизации, анемия и другие заболевания [57].

Но, если родители и не применяют в практике воспитания физические наказания, то частое, неправильное и доминирующее над поощрениями применение порицания, лишения внимания, любви, удовольствия также может негативно отразиться на поведении и развитии ребенка. При этом могут иметь место следующие последствия:

- во избежание частых или непонятных наказаний ребенок начинает лгать;
 - в результате частых, особенно физических наказаний, у ребенка может появиться агрессивность, которая обычно проявляется вне дома, там, где ребенок чувствует себя безопасно;
 - при неправильном использовании родителями наказаний, ребенок постепенно ожесточается по отношению к ним, у него снижается самооценка и появляется неуверенность и сознание своего бессилия;
 - наказания могут стать причиной появления у малыша пассивности, изворотливости и других отрицательных черт личности;
 - частые и доминирующие наказания могут вызвать у ребенка протестное поведение, проявляющееся в различном негативном поведении ребенка;
 - при недостатке внимания наказание может играть роль подкрепления нежелательного поведения ребенка;
 - незаслуженное наказание ведет к формированию позиции ребенка, что ошибаться это плохо, что надо быть «хорошим» и не делать ошибок. В результате ребенок не учится на своих ошибках, так как начинает считать их чуждыми человеческой природе. Развитие ребенка искажается, так как обучение и становление человека невозможно без ошибок, промахов, заблуждений и испытаний;
 - наказание может играть роль дурных примеров, показывая, что агрессия и жестокость являются способом решения проблем;
 - тяжелое наказание, особенно физическое, может вызвать чувство вины, злости или даже удовольствия, влияние которых бывает деструктивным.
- Сказанное выше не означает, что замечания, порицания, неодобрение и т.д. не должны иметь место в воспитании детей. Напротив, наказания необходимы. А соблюдение основных правил их применения делает наказания эффективным воспитательным средством. Еще раз сформулируем эти правила:
- баланс наказаний и поощрений с преобладанием поощрения в воспитании детей;
 - порицание поступка, а не личности ребенка;
 - своевременное применение наказания (сразу же после совершения нежелательного поступка);
 - общее положительное отношение к малышу;
 - осведомленность ребенка о том, за что его наказывают;

- умеренность в применении наказания (не слишком легкое и не слишком тяжелое).

Итак, правильно использованное наказание является эффективным воспитательным средством. Наказание выражает осуждение взрослыми нежелательных действий, поступков ребенка, но является действенным, только если он каким-либо образом переживает свой проступок. З. Матейчик отмечает, что «цель наказания, не потопить грешника, а спасти и вытянуть! Способ для этого – прощение. Прощение – это не награда, а освобождение от напряжения вины, ожидаемого или уже полученного наказания. Это, по сути, примирение» [53, с.193]. Прощение рождает добрые чувства и стремление ребенка исправиться, примириться, хорошо вести себя в дальнейшем. Но и здесь нужно избегать крайностей – не прощать никогда и с готовностью прощать всегда. Понимание индивидуальных качеств ребенка и рассудительность родителей должны быть лучшими советчиками в этом деле.

Непонимание возрастных потребностей ребенка

На протяжении раннего возраста возникает ряд естественных потребностей, удовлетворение которых способствует полноценному психическому и личностному развитию ребенка. Непонимание и неучет этих потребностей в воспитании ребенка могут выражаться как в различных негативных проявлениях в поведении ребенка, так и в неблагополучии его развития.

Т. И. Чиркова пишет, что, признавая ведущую роль потребностей в психическом развитии ребенка, в науке нет обоснованной ее классификации. П. В. Симонов условно разделил потребности на потребности в сохранении (пища, тепло, воздух и т.п.) и потребности «роста», развития (в общении, сенсорных раздражителях, познании, преобразовании, самоутверждении и т. д.). Любая потребность содержит и реализует в себе обе функции: и самосохранения, и развития. В раннем онтогенезе, отмечает Т. И. Чиркова, эти функции проявляются сначала в слитном виде, затем дифференцируются и в последующие годы развиваются независимо друг от друга. Родителями, как правило, учитывается необходимость удовлетворения потребностей в сохранении у малыша и не замечаются потребности «роста». Но так как потребности группы «роста», развития закономерны и необходимы, то ребенок может сам искать пути их удовлетворения. Это может выражаться в слезах, маленьких хитростях и бесхитростных уловках, истериках, «уходах в болезнь», притворстве, ласке, «мнимом послушании», обмане, упрямстве и других поведенческих характеристиках малыша [90].

Так как развитие является единым и взаимосвязанным процессом, то депривация какой-либо потребности негативно отражается на появлении и развитии других потребностей. Так, удовлетворение в первые месяцы жизни потребности в любви, нужности, ласке является основой развития у ребенка познавательных потребностей, а сформированное в отношениях с матерью доверие и чувство безопасности, напрямую связаны с развитием действий собственной инициативы ребенка во всех сферах психического развития.

Анализируя детско-родительские отношения, Э.Г. Эйдемиллер указал на разную степень удовлетворения потребностей ребенка. Адекватное удовлетворение потребностей ребенка предполагает гармоничность баланса удовлетворения как витальных, так и высших (духовных, социальных, познавательных) потребностей ребенка, обеспечивающих возможности для его оптимального личностного и умственного развития. Вариантами отклонений в степени удовлетворения потребностей ребенка являются потворствование, игнорирование и дисгармоничность в удовлетворении потребностей. *Потворствование* выражается в стремлении родителей к максимальному некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка по принципу «желание ребенка – закон». *Игнорирование потребностей* ребенка предполагает систематическую депривацию более или менее широкого круга потребностей ребенка. Наиболее уязвимыми при этом оказываются, как правило, высшие потребности – в сотрудничестве и совместной деятельности с родителями, в эмоциональном и познавательном общении. *Дисгармоничность удовлетворения потребностей* предполагает игнорирование одних и некритичное чрезмерное удовлетворение других потребностей ребенка. Например, при чрезмерной интенсивности познавательных форм активности ребенок может испытывать депривацию потребностей в эмоциональном контакте, любви и ласке родителей. Типичным вариантом дисгармоничности удовлетворения потребностей ребенка родителями является потворствование в области материально-бытовых потребностей и недостаточность их удовлетворения в области высших потребностей, в основе которых лежит стремление родителей "откупиться" от ребенка за недостаток любви и внимания либо низкий культурный уровень самих родителей, для которых ценность и значимость духовных потребностей крайне низка [96].

Рассмотрим более подробно основные потребности группы «роста», развития, неудовлетворение которых наиболее сильно влияет на появление проблем в поведении детей.

В первом полугодии жизни ведущей деятельностью ребенка является эмоционально-личностное общение со взрослым, в результате которого у него формируется и развивается *потребность в общении*. Появление полноценной потребности в общении возможно только при условии, что взрослый удовлетворяет у младенца потребности в ласке, внимании, защите. Никакой, даже самый тщательный уход за малышом не может заменить ему личный контакт со взрослым. Если потребность в безопасности и любви удовлетворяется, то у ребенка появляется привязанность к родителям, чаще всего к матери, т.к. именно она наиболее часто, интенсивно и эмоционально общается с ребенком. А.И. Захаров определяет привязанность, как «эмоциональный вид общения, характеризующийся позитивной установкой на объект привязанности и зависимостью от него» [33; с.18]. Привязанность к матери – необходимая фаза в нормальном психическом развитии детей, в формировании их личности. Она способствует развитию благодарности, отзывчивости, теплоты в отношениях, т.е. всего того, что является проявлением истинно человеческих качеств. Малыш, пользуясь поддержкой и защитой матери, приучается быть активным и уверенным в себе, что в дальнейшем способствует достаточной самостоятельности и независимости в действиях и поступках.

Т.И. Чиркова пишет, что если привязанность превращается в зависимость ребенка от матери, то это может стать причиной боязни малыша расставаться с родителями, неспособностью быть одному, заниматься чем-то самостоятельно, боязни других незнакомых людей. Возникают эти явления очень рано, когда ребенок начинает отличать знакомых от чужих. На втором, третьем годах жизни эти проявления могут носить уже ярко выраженный характер и сопровождаться эмоциональными «бурями». Подобная зависимость ребенка от родителей, и в частности от матери, может быть результатом авторитарного стиля общения между взрослым и ребенком, повышенной тревожности матери и т.д., последствием чрезмерной привязанности в будущем могут стать развитие несамостоятельности у ребенка и формирование других негативных качеств личности.

Со второго полугодия жизни у малыша возникает новая потребность, *потребность в овладении общественно-выработанными способами употребления предметов*, которая возможна только при практическом, деловом сотрудничестве со взрослым. В это время ребенок остро нуждается в участии взрослого в своих делах, в поддержке, оценке, помощи.

Е.О. Смирнова замечает, что в последнее время все чаще можно наблюдать свидетельство недостатка делового общения взрослых с детьми. Родители мало играют

с ребенком, не занимаются, не поддерживают его стремление к познанию. В результате дети стали хуже говорить, меньше играть, их труднее организовать и вовлечь в игру. Не привыкший к сотрудничеству со взрослым малыш не уверен в себе, скован, не проявляет инициативы в общении. Новые игры вызывают у ребенка только стереотипные, механические действия, не стимулируют активность и не развивают сознания. Он не знает, чем заняться, ходит по комнате и перебирает разнообразные игрушки. Такое бессмысленное времяпрепровождение утомляет и истощает ребенка. Но мало кто из родителей увидит проблему в таком поведении малыша. Главное, что ребенок сыт и одет, а то, что он еще и не мешает родителям, расценивается как добродетель. Но не все дети так внешне спокойно реагируют на депривацию потребности в сотрудничестве со взрослым. Ребенок может с помощью нытья, слез, хныканья, разных хитростей и других способов требовать от родителей того, что ему закономерно необходимо. В этом случае родители могут отмечать, что ребенок им надоедает, не отходит от них, всегда капризничает и т.п. Задача психолога в этом случае разъяснить родителям необходимость уделять ребенку внимание не только для удовлетворения его витальных потребностей или для того, чтобы обнять ребенка, поцеловать его, нежно поговорить с ним (хотя и это немаловажно), но и для того, чтобы вместе с ребенком поиграть, научить его, как можно использовать кубики, мозаику, мяч и т.п., рассмотреть с ним картинки в книжке, птиц за окном и т.д. При правильной организации делового сотрудничества за 2-3 месяца ребенок может сделать заметный скачок в умственном, речевом, общем психическом и личностном развитии [76].

Также одной из ведущих потребностей детей на протяжении раннего возраста является *стремление детей к самостоятельности*.

Не секрет, что некоторые родители часто стремятся ограничить или полностью подавить самостоятельность детей. Неучет взрослыми этой потребности является одной из основных причин острого протекания кризисных периодов, а также появления осложнений в развитии и поведении детей. Так, например, И. Н. Авдеева и С. Ю. Мещерякова указывают, что желание есть самостоятельно проявляется у ребенка, когда он начинает вырывать ложку из рук матери. Но многие родители, стремясь побыстрее накормить ребенка, сохранить чистоту и свое спокойствие (мало, кто из родителей отличается терпением при виде того, как малыш размазывает по тарелке или столу кашу, руками залезает в тарелку и т. п.) подавляют желание ребенка есть самостоятельно и в результате малыш еще долгое время потом может отказываться есть сам, требуя, чтобы его кормили [2].

Ограничение самостоятельности маленького ребенка в дальнейшем может спровоцировать нерешительность, слабовольность, неприспособленность к миру и страх перед окружающим, безынициативность, инфантилизм. Депривация потребности в самостоятельности может также привести к непослушанию, раздражительности, упрямству, негативизму и агрессивности ребенка.

Психологу следует объяснить родителям, что определенные потребности их ребенка заложены генетически и определяются логикой развития. Проблемное поведение малыша или наоборот слишком «тихое» или незаметное может быть показателем неудовлетворения родителями этих потребностей.

Незнание или сознательное игнорирование родителями возрастных норм и необходимых условий развития ребенка

Поведение маленького ребенка, в силу его возрастных особенностей, доставляет взрослым много хлопот. Нередко родители и воспитатели, не зная о специфических особенностях развития ребенка первых трех лет жизни, часто за негативное, проблемное принимают такое поведение ребенка, которое является нормальным. Это противоречие наглядно представлено в концепции Э. Эриксона, который точно обозначил внутренний психологический конфликт раннего возраста формулой «инициатива против чувства вины». Конфликт возникает потому, что новые, сформировавшиеся способности позволяют детям что-то придумывать, изобретать, подчас ставя себя в такое положение, когда они сами не знают, как поступать, какие формы поведения выбрать. В подобных ситуациях они нередко совершают поступки, не одобряемые не только родителями, но и более широким социальным окружением. В таких ситуациях возникает чувство вины и страха.

Чувство вины может появиться у ребенка и в том случае, когда, как ему кажется, он своим поведением, успехами не оправдывает родительских ожиданий и надежд. Пределы собственных физических и умственных способностей еще не всегда осознаются детьми, и иногда им невероятно трудно сдерживать порывы буйной фантазии и игру физических сил.

Разумеется, в силу общей неумелости детей этого возраста, инициативные проявления чаще всего принимают неадекватный характер и пресекаются взрослыми. В результате эти, по существу, нормальные возрастные особенности (точнее, даже возрастные достижения) ребенка, трансформируясь, принимают форму капризов, непослушания, негативизма и других нежелательных форм поведения. Закономерности

онтогенеза личности таковы, что позитивный, одобряемый взрослыми опыт проявления ребенком самостоятельности и инициативы в раннем и дошкольном возрасте абсолютно необходим и имеет фундаментальное значение для всего дальнейшего развития ребенка.

Так, например, иногда родители жалуются, что ребенок везде лезет, берет не только игрушки, но и предметы, которые ему не нужны, причем настойчиво слезно требует их, а потом все равно бросает, что малыш сам не знает, что хочет – ему то одно, то другое и т.д. В данном случае жалобы родителей связаны с такими особенностями ребенка, как ситуативность и эмоциональность. *Ситуативность* проявляется в том, что малышу интересно только то, что он видит. Еще не умея что-то обдумывать или воображать, ребенок действует с предметом, в результате чего познает мир. В момент предметно-манипулятивных действий наиболее *ярко проявляются и эмоции* малыша. Новая яркая вещь способна отвлечь ребенка от того, к чему он настойчиво стремится. Если в этот момент попробовать отобрать понравившуюся игрушку, то это вызовет у ребенка взрыв чувств. Выполнение любого практического задания часто зависит от того, насколько ребенок видит предмет. Если при выполнении просьбы взрослого ребенок натывается на яркую интересную игрушку, то забывает про задание. *Единство эмоционального и действительного отношения* к воспринимаемому миру – главная особенность ребенка 1-3 лет.

Негативную реакцию взрослых могут вызывать и *особенности познавательной деятельности ребенка*, которые проявляются в том, что малыш бьет, ломает, бросает игрушки и разные предметы с целью познания предметов. Маленький ребенок не владеет выработанными человечеством способами использования предметов, он еще не знает о свойстве разных материалов, о назначении различных вещей. Поэтому некоторые нередко разрушительные действия ребенка по отношению к разным вещам, предметам, игрушкам, на самом деле отражают логику развития его познавательной деятельности.

Еще одной из специфических особенностей развития в раннем возрасте является *эмоциональная заражаемость ребенка*. Многие взрослые не считают нужным контролировать выражение своих отрицательных чувств и эмоций при детях. Считая, что ребенок еще маленький и ничего не понимает, родители не сдерживаются и выливают на малыша свое раздражение или недовольство. М. Ибука считает, что нервозность матерей является более заразным и сильным вирусом, чем простуда. Отрицательное эмоциональное состояние родителей, и особенно матерей быстро передается ребенку и за-

тем приобретает самостоятельную побудительную [38]. Д.В. Винникотт, исследуя вопрос о том, что раздражает матерей маленьких детей, установил, что на них особенно влияет беспорядок и суета в доме, незащищенность от вторжения в частный мир матери, адаптация к режиму жизнедеятельности ребенка [12]. Поэтому, спокойное, уравновешенное состояние родителей маленького ребенка и особенно матерей является профилактикой негативного поведения малыша и одним из условий его полноценного развития.

Незнание нейрофизиологических особенностей детей первых лет жизни

Д.Н. Исаев пишет, что первое, что необходимо сделать для предупреждения нарушений поведения детей – это охарактеризовать их темперамент, особенности личности, выявить, имеются ли психопатические или акцентуированные черты. При этом автор отмечает, что свойства темперамента под воздействием неблагоприятного воспитания могут становиться базой характерологических, а затем и патохарактерологических реакций, в конечном итоге обуславливая патологическое формирование личности. Однако роль темперамента может быть смягчена при внимательном, терпеливом подходе родителей к воспитанию ребенка [39].

Нервная система ребенка на протяжении раннего и дошкольного возраста имеет свои определенные тенденции в развитии, учет которых поможет избежать многих ошибок в воспитании. В этот период *нервная система детей близка к слабому типу*. Эта слабость проявляется в быстрой истощаемости, пониженной работоспособности, повышенной возбудимости и чувствительности нервной системы, что может приводить к неадекватному поведению малыша.

Так, повышенная возбудимость является причиной того, что эмоционально насыщенные события ведут к разбалансировке поведения. В результате сниженной работоспособности дети быстро утомляются. Утомление наступает быстрее, если деятельность не интересна, предполагает частую смену раздражителей и обилие новой информации; если она трудна или заведомо невыполнима, или протекает в слишком многочисленной группе. Причиной утомляемости, по данным Г.Н. Урунтаевой, также может быть сильная и длительная концентрация внимания малыша на чем-то одном. Признаками утомления являются потеря интереса к работе, вялость, невнимательность, безынициативность, рассеянный взгляд и некоординированность движений ребенка [85].

В первые семь лет жизни для детей характерна слабость возбуждения и торможения, что проявляется в малой выносливости, быстром утомлении, быстром возникновении охранительного торможения, которое затормаживает действия под влиянием раздражителей.

Слабость торможения наиболее ярко наблюдается в двух вариантах:

Первый – это нарушение запретов, которое наиболее часто встречается в раннем возрасте и выражается в импульсивном поведении малыша.

Второй – это преждевременные реакции, когда малыш начинает что-то делать, не дождавшись указания или сигнала взрослого.

Еще одна особенность нервной системы маленьких детей – это слабая подвижность нервных процессов. Дети не могут быстро начать или затормозить какое-либо действие, поэтому взрослым нельзя требовать от них быстрого переключения с одного вида деятельности на другой, а заранее дать установку на начало нового вида деятельности.

Возбуждение и торможение маленького ребенка не уравновешены, преобладает возбуждение. Поведение ребенка на протяжении раннего и дошкольного возраста напоминает холерика и отличается неустойчивостью реакций, их изменчивостью, сниженным контролем за своими действиями, частой сменой настроения, импульсивностью.

Ввиду преобладания возбуждения над торможением, положительные условные рефлексы (т.е. то, что можно или нужно делать) вырабатываются быстрее, чем тормозные (то, что нельзя делать). Тормозные условные рефлексы требуют большего числа повторений, чем положительные условные рефлексы, так малыш не может длительное время сохранять тормозное состояние.

Наряду с тенденциями в развитии нервной системы, можно отметить и *особенности проявления разных типов темперамента в раннем возрасте.*

Так, Л. Н. Галигузова, анализируя исследование Н. Фокса, С. Калкинс и др., пишет, что уже с первых дней жизни ребенка выделяются два типа темперамента. Один из них характеризуется фрустрацией ребенка в стрессовых для него ситуациях (отбирание у младенцев соски и пеленание рук) при отсутствии у него пугливости в ситуации новизны и хорошей адаптацией к новому. Другой тип темперамента отличается слабой реакцией детей на фрустрирующие события и испугом в ситуациях новизны. Дети второй группы по оценке матерей ведут себя более беспокойно и раздражительно, чем малыши из первой группы [18].

Д. Фонтана считает, что такие характерные особенности детей как безмятежность, спокойствие, легкая приспособляемость, постоянство в привычках или нервозность, беспокойство, постоянное сопротивление и другие обнаруживаются уже на шестой неделе жизни и сохраняются на протяжении долгих лет [89].

По мнению Т. И. Чирковой, в раннем возрасте темперамент проявляется в чистом, незамаскированном виде, и проследить его можно в движениях, темпах речи, эмоциональных состояниях, скорости памяти, способах установления контактов с людьми [90].

Как известно, нет хороших и плохих типов темперамента, в каждом есть свои положительные и отрицательные стороны. Но в раннем детстве существует тенденция оценивания родителями поведения детей с определенными типами темперамента как проблемного, неуправляемого, негативного. Е. Р. Слободская, изучая родительские оценки темперамента маленьких детей, установила, что разные типы темперамента малышей связаны с легкостью или трудностью их воспитания родителями [74]. Таким образом, поведение детей, которое родителями иногда оценивается как проблемное, может быть связано с врожденными особенностями нервной системы малыша, и воздействовать на него в этом случае с целью изменения будет практически невозможно.

Чтобы проследить в поведении детей проявление врожденных особенностей нервной системы нужно знать *психологические характеристики детей с разными типами темперамента*. *Детей-сангвиников* отличает преобладание хорошего настроения, жизнерадостности, выразительности в движениях, мимике и речи, высокая работоспособность, легкость в привыкании к новой обстановке и т. д. *Дети-холерики* характеризуются частой сменой настроения, крайним и бурным проявлением эмоций, повышенной двигательной активностью, прерывистостью движений, импульсивностью, бурным протестом на запреты и т. д. Для *детей-флегматиков* характерны низкая эмоциональность, невыразительность мимики, высокая работоспособность, медлительность и кропотливость в действиях, болезненность в переживании нарушения привычной обстановки, медленная, негромкая, с длительными паузами речь и т. д. *Дети-меланхолики* очень ранимы, чувствительны, чутко улавливают настроение, выраженное в произведении искусства; движения и мимика у этих детей обычно вялая, нервная система быстро истощается, речь тихая, невыразительная [85].

1.1.4. Кризисы психического развития как одна из причин появления проблем в поведении детей раннего возраста

Одной из причин возникновения трудновоспитуемости, конфликтности детей раннего возраста являются закономерные явления психического развития. Многие родители в определенный момент жизни своего ребенка отмечают появляющиеся в его поведении капризы, упрямство, стремление все делать наперекор взрослому, желание действовать в любой ситуации независимо, все делать самостоятельно, протест против установленного образа жизни и т. п. Все эти поведенческие характеристики свидетельствуют о возникновении у ребенка кризиса психического развития.

Кризис психического развития – это критический, переломный период в психическом и личностном развитии ребенка, в результате которого происходит ломка старых форм удовлетворения потребностей и установление новых, которая сопровождается конфликтностью, психической неустойчивостью, противоречивостью.

В течение первых трех лет жизни ребенка в классической отечественной психологической литературе описывается содержание и проявление в поведении детей двух таких периодов – это кризис 1 года (или кризис протонезависимости – термин, предложенный П.С. Желеску [28]) и возраст строптивости, упрямства или кризис 3-х лет.

Фундаментальные исследования по данной проблеме в отечественной психологической литературе принадлежат Л.И. Божович [8], Л.С. Выготскому [17], Г.В. Гуськовой [23], П.С. Желеску [28], Д.Б. Эльконину [97]. Так же, как кризисный период является неизбежно возникающим в психическом развитии ребенка, так же закономерны и проявляющиеся на поведенческом уровне его симптомы. Вместе с тем, протекание кризиса у каждого ребенка имеет свою особенность, на которую влияют:

- тип нервной системы ребенка;
- состояние его здоровья;
- стиль взаимоотношений между родителями и ребенком в стабильный и кризисный периоды жизни.

Но, несмотря на то, что в зависимости от действия перечисленных условий, кризис психического развития может по-разному проявляться в поведении детей – от бессистемного протекания до резкого обострения его форм – структура кризиса, его содержание и значение для психического развития ребенка остается неизменным.

В отечественной психологии уже давно утвердилась мысль Л.С. Выготского, о том, что негативное поведение ребенка в кризисные периоды является показателем его полноценного психического развития. Конструктивная и деструктивная составляющая кризиса принципиально нерасторжимы; для того чтобы построить новое, ему

(ребенку) необходимо освободить место, устранить старое ..., часто одно и то же действие ребенка, один акт поведения оказывается двунаправленным: одновременно и разрушающим старое, и формирующим новое [17].

В кризисный период жизни весь организм ребенка испытывает нагрузку. Так, А.И. Баркан отмечает, что во время кризиса детский организм характеризуется повышенной чувствительностью мозга к воздействиям окружающей среды, ранимостью ЦНС в связи с отклонениями в перестройке эндокринной системы и метаболизма. Функциональный дисбаланс поддерживается также бурным ростом тела ребенка, увеличением его внутренних органов. Адаптационно-компенсаторные возможности детского организма уменьшаются, дети более подвержены заболеваниям, особенно нервно-психическим [4].

Таким образом, если причиной проблемного поведения ребенка явилось протекание кризиса психического развития, то для родителей это означает, что к ребенку нужно относиться с повышенной внимательностью и тщательно продумать свое поведение по отношению к нему в связи с изменившимися потребностями и возможностями малыша. Но сложность состоит в своевременном отслеживании первых признаков наступления кризиса психического развития. Помочь здесь может разработанная К. Н. Поливановой структура критического возраста, раскрывающая логику развертывания переходного периода [66].

В основе данной структуры лежит исследование Л.С. Выготского о разных фазах кризисного периода. Ее исходным положением является мысль о том, что в переходном возрасте отражается динамика взаимопереходов реальной и идеальной формы. В момент возрастного перехода ребенку открывается идеальная форма развития, что имеет проявления в изменении поведения детей [17]. Кризисы, по мнению К.Н.Поливановой, это моменты обнажения, явления границы реальной и идеальной формы.

Кризис психического развития имеет следующую структуру:

- предкритическая фаза,
- критическая фаза, включающая в себя три этапа,
- посткритическая фаза.

В предкритической фазе кризиса возрастного развития на фоне возникновения у ребенка представления об идеальной форме малышу открывается неполнота той реальной формы, в которой он живет. Так, примерно с 9 месяцев, когда ребенок начинает осваивать ходьбу, неожиданно для него начинает расширяться пространство, и он по-

степенно осознает возможность действовать уже без помощи взрослого, от которого полностью раньше зависел. Истоком кризиса является расчленение ребенком старого и нового мира, различение реальной и идеальной формы.

Критическая фаза характеризуется наибольшим обострением возникающего противоречия и распадается на три этапа.

На первом этапе ребенок пытается непосредственно реализовать свои общие представления об идеальной форме в реальных жизненных ситуациях. Ребенок пытается материализовать идеальную форму, причем происходит это в привычных для него ситуациях. Научившегося ходить малыша в конце первого года жизни начинают радовать любые достижения, полученные самостоятельно, независимость становится очень привлекательной. Но желания малыша пока еще превосходят его умения, что все же не снижает стремления ребенка действовать во всех ситуациях самостоятельно.

Второй этап критической фазы – этап конфликта. К.Н.Поливанова рассматривает конфликт как необходимое условие развития в кризисе. Конфликт возникает из-за того, что взрослый не признает возрастающего чувства взрослости ребенка, но позитивный смысл конфликта состоит в раскрытии для самого ребенка его собственных возможностей. Родители годовалого малыша, которые привыкли в течение первого года жизни почти все делать за ребенка, общаясь при этом с ним преимущественно на эмоциональном уровне, нередко пытаются ограничить поле деятельности малыша, недоумевая по поводу его возросшей независимости. Ребенок начинает протестовать против управления собой или каких-либо ограничений. Это часто выражается в упрямстве, капризах, деспотизме, своеволии; ребенок бегает по комнате и все разбрасывает; плачет или устраивает настоящие истерики из-за невыполненного желания, если родители не понимают его, то малыш сердится. Именно в этот момент возникает мотивация новой деятельности, создаются условия для преодоления кризиса.

На третьем этапе критической фазы происходит рефлексия собственных способностей ребенка и возникает новообразование кризиса. Так ребенок на втором году жизни осознает, что для того, чтобы действовать самому, ему нужен взрослый, который научит его общественно-выработанным способам действий с предметами. Взрослый начинает восприниматься ребенком как образец действий, которые выполняет ребенок. Появляется новый тип ведущей деятельности и общение между родителями и ребенком становится не только эмоциональным, но и необходимым средством организации новой предметной деятельности.

Посткритическая фаза кризиса состоит в преодолении кризиса и установлении новой социальной ситуации развития и нового ведущего вида деятельности. Его основу составляет появление у ребенка адекватности в восприятии своих возможностей. На этом этапе реализуется идеальная, а не идеализированная, полноценная форма. На поведенческом уровне это отражается в затухании конфликтности поведения, исчезновении трудновоспитуемости ребенка и установлении стабильного периода – раннего возраста [66].

На протяжении первых трех лет жизни в психическом развитии ребенка наблюдаются несколько кризисных периодов.

Первый критический период развития ребенка – *период новорожденности*. Кризис новорожденности – промежуточный период между внутриутробным и постутробным образом жизни. Ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически. Выжить в этот период ребенку помогает особая социальная ситуация объективно-необходимых отношений между ребенком и взрослым. Единство, которое существует с самого начала, идет пока только со стороны матери. Наиболее употребляемым средством общения в это время становится плач ребенка. Плач ребенка возникает сразу же после рождения ребенка в виде крика и является первоначальной формой выражения отрицательных эмоций. Постепенно плач становится социально опосредованным и приобретает коммуникативную функцию. Н. Я. Кушник, исследуя интонационную структуру плача, пришла к выводу, что плач может иметь множество значений, которые постепенно в процессе налаживания взаимодействия со своим ребенком учатся определять мать. Но практика показывает, что некоторым родителям с трудом удается установить причину плача ребенка и тогда плач начинает восприниматься ими как негативное проявление.

Заканчивается новорожденность появлением у ребенка комплекса оживления, который является показателем выделения ребенком взрослого. С появлением комплекса оживления складывается новая социальная ситуация развития, которую Л.С. Выготский назвал «Мы». Социальная ситуация связанности ребенка и взрослого приводит к возникновению нового типа ведущей деятельности – непосредственного эмоционального общения ребенка и матери.

П.С. Желеску, изучая проблему генезиса отрицания у детей в дословесном периоде, установил, что с момента появления комплекса оживления у младенца в возрасте 3-6 месяцев складывается противоположное комплексу оживления образование – комплекс социального неудовольствия, который трактуется как «совокупность предна-

меренных психокомпортментальных особенностей, выражающих отрицательное отношение ребенка в связи с неудовлетворением значимой для него социо-культурной потребности в эмоционально положительном общении с взрослым» [28, с.22]. При этом отрицание следует понимать следующим образом: «отрицание – это единая комплексная онтогенетическая система действий,... переданных в виде определенных средств (в виде эмоций, звуков, движений, слогов, слов и др.), соответствующих уровню общего развития ребенка в данном возрасте и в процессе развития которых возрастает степень их произвольности, инициативности, ... формирующихся постепенно и последовательно в процессе ведущей деятельности ребенка, благодаря активному взаимодействию с взрослым...» [28, с.38].

На поведенческом уровне отрицание выражается в безразличии, удивлении, ворчании, стоне, крике, плаче, визге, отрицательных двигательных действиях, жестах, локомоциях, звуках, слогах, словах, а также в отрицательной комбинации перечисленных проявлений отрицания.

Движущей силой развития отрицания в данном периоде является противоречие между сформированной в постнатальной жизни потребностью ребенка в эмоционально-положительном общении и невозможностью ее удовлетворения после прекращения взрослым этого типа общения и удаления его из поля зрения ребенка. В связи с этим в период 3-5 месяцев, по мнению П.С. Желеску, у младенца возникает первый социально-психологический кризис эмоционально-положительного общения, который означает завершение, сформированность определенного этапа в развитии отрицания.

В следующем возрастном периоде развития ребенка (6-12 месяцев) на смену эмоциональному или аффективному отрицанию приходит отрицание в виде моторных действий и локомоций. На поведенческом уровне оно выражается в виде непосредственных моторных действий руками, головой в одну сторону, туловищем, отрицание в виде локомоций ползания на четвереньках и т.п. На эмоциональном уровне у ребенка можно наблюдать гнев, нервозность (6-7 месяцев), огорчение, гнев, нервозность (7-8 месяцев), спокойствие, беспокойство, огорчение (8-9 месяцев), спокойствие, беспокойство, боязнь, неуверенность (9-10 месяцев), спокойствие, ревность, боязнь, испуг (11-12 месяцев). Самыми распространенными функциями отрицания теперь становятся отвержение, несогласие, протест, атака и оттягивание.

Движущие силы развития отрицания в этом периоде зависят от уровня, на котором они проявляются. В 7-8 месяцев, по данным П.С. Желеску, у детей появляется

второй по счету социально-психологический кризис, который получил название кризиса социально-делового общения.

Завершается первый год жизни ребенка возникновением кризиса протонезависимости (термин, предложенный П. С. Желеску). После 1 года с развитием нервной, костной, мышечной и других систем, а также с возникновением предметной деятельности, ходьбы, проявления отрицания в поведении детей становятся разнообразнее и отрицание приобретает новые функции, такие, как выражение несогласия с действиями взрослого, угрозы и т. п.

В поведении детей 12-18 месяцев отрицание может проявляться следующим образом.

На двигательном уровне – ребенок замахивается или задерживает что-то рукой, убегает, прячется, отрицает в виде жеста головой, туловищем.

На эмоциональном уровне у ребенка может наблюдаться боязнь, испуг, ревность, неуверенность, огорчение, гнев, нервозность.

В виде вокализаций – отрицание словом или простым предложением.

После 18 месяцев отрицание переходит на более высокий уровень и начинает активно проявляться в речи ребенка [28].

Исследование П.С. Желеску показало, что отрицание, проявление которого на поведенческом уровне иногда может вызывать у родителей беспокойство или непонимание, является закономерным образованием в психическом развитии ребенка и развитие отрицания имеет свою определенную логику. Знание этой особенности развития ребенка может помочь в вопросе выбора правильных методов воспитания и обучения, а также в целях ранней диагностики психического развития ребенка.

Конец раннего возраста – еще один трудный период в совместной жизни взрослого и ребенка. На третьем году жизни ребенок становится более самостоятельным, чем раньше и более независимым от взрослого и его оценок. По-видимому, с этим связано более яркое и острое протекание нового переломного момента в развитии ребенка – кризиса 3-х лет, проявление которого замечают многие родители через возникающую трудновоспитуемость детей, появление в их поведении упрямства, негативизма, непослушания и т. д.

К концу раннего возраста процесс самопознания у ребенка завершается возникновением «системы Я», которая выражается в феномене «Я сам», означающем, что ребенок выделил себя из множества окружающих его людей. До этого момента, на протяжении раннего возраста ребенок был целиком поглощен предметом, за которым он не

видел взрослого. Теперь взрослый начинает выступать для ребенка в новом качестве, в качестве самого себя. Одновременно с выделением себя из других людей и под влиянием возросшей самостоятельности у ребенка появляется потребность действовать самому – личное действие (я умываюсь, я ем...). Возникающая система Я ребенка тесно связана с его достижениями в практической деятельности. Ребенок хочет, чтобы взрослый чаще замечал его успех и ценил самостоятельность. Постепенно зарождающаяся самооценка ребенка становится не зависимой от мнения окружающих, что служит основой для развития самоуважения и появления гордости за достижения [23], которая интегрирует сложившиеся у ребенка в раннем возрасте предметное отношение к действительности, отношение к взрослому как к образцу и отношение к себе, опосредованное достижениями.

Выделенные новообразования кризиса 3-х лет возможны только при перестройке отношения между взрослым и ребенком. Существуют явные признаки такого отделения, которые могут проявляться в определенном поведении детей, описанном как *симптоматика кризиса 3-х лет*.

Первый симптом, характеризующий наступление кризиса, это *негативизм*. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что ему предлагает взрослый. Негативизмом является такое поведение ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т.е. это реакция не на содержание, а на само предложение взрослого. От непослушания негативизм отличается тем, что ребенок не делает потому, что его об этом попросили. Здесь происходит своеобразный сдвиг мотивов. При резкой форме негативизма дело доходит до того, что ребенок дает противоположный ответ на всякое предложение, сделанное авторитарным тоном. Негативизм есть акт социального характера: он адресован к человеку, а не к содержанию просьбы; мотив поведения при негативизме находится вне данной ситуации.

Второй симптом кризиса трех лет – *упрямство*. Упрямыство – такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребовал. Мотивом упрямыства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением. От настойчивости упрямыство отличается мотивом – ребенок может настаивать на том, чего не хочет и тенденцией по отношению к себе – делает так потому, что он так сказал.

Третий симптом – проявление *строптивости*. Строптивость безлична; она направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против образа жизни.

Строптивость направлена вовне и вызвана стремлением настоять на собственном желании.

Четвертый симптом кризиса трех лет – это *своеволие, своеправие*, которое заключается в появившейся к концу раннего возраста тенденции ребенка к самостоятельности.

Пятый симптом – *протест, бунт* - когда все в поведении ребенка начинает носить протестующий характер. Ребенок как будто находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними.

Шестой симптом связан с *обесцениванием ребенком личности взрослого, игрушек, вещей*. По отношению к взрослому или вещам ребенок начинает употреблять слова, обозначающие плохое, отрицательное, ребенок отказывается от игрушек.

Седьмой симптом кризисного периода это *стремление к деспотизму*. У ребенка появляется желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим, он изыскивает разные способы для этого, иногда старается вернуть то состояние, которое было в раннем детстве, когда все его желания исполнялись. Если в семье есть еще дети, то этот симптом будет связан с проявлением ревности. Здесь та же тенденция к господству, деспотизму, к власти выступает как источник ревнивого отношения к другим детям [17].

Далее Л.С. Выготский описывает второй пояс симптомов, который является возможным следствием развития описанных выше основных проявлений в поведении ребенка в кризисный период. Это реакция невротического (энурез, ночные страхи, неспокойный сон и т.п.) и психопатического (крайнее обострение негативизма, упрямства, так называемые гипобулические припадки и т.п.) характера.

Последующие исследования Т.В. Гуськовой позволили расширить представления о кризисе 3-х лет. Ею были выделены дополнительные симптомы кризиса, которые в комплексе с уже известным «семизвездием симптомов» проявляются в трех сферах отношений ребенка. Это – отношение к предметному миру, к другим людям и к себе [23].

Л.Н. Галигузова. Е.О. Смирнова, основываясь на исследованиях Т.В. Гуськовой, описывают проявления выделенных симптомов следующим образом.

В отношениях с предметами ребенок стремится к самостоятельности, не терпит опеки взрослого. Помощь взрослого может восприниматься ребенком отрицательно. Острая аффективная реакция может возникнуть у ребенка и на критику в свой адрес, на самое невинное замечание по отношению к себе. В этот период у ребенка может

наблюдаться обостренная чувствительность к своему успеху. Если в каком-то деле ребенка постигает неудача, то, как следствие этого - возникновение излишней стыдливости, застенчивости, смущения. В то же время малейший успех может вызвать несоизмеримую с ним бурную радость, хвастовство. В конце раннего возраста меняется и характер действий ребенка с предметами. Выполняя их, малыш уже может представить конечный результат своих действий, а вмешательство взрослого, не понимающего чего хочет ребенок, вызывает у малыша бурный протест, возмущение непонятливостью старшего. В период кризиса трех лет у ребенка появляется игра с воображаемыми объектами, которая может проявляться и в реальной ситуации. При этом, проявление фантазии в реальной житейской ситуации может быть как показателем формирующегося у ребенка воображения, так и симптомом неблагополучия в развитии малыша [19].

Наблюдаемое Т. В. Гуськовой корыстное фантазирование в этом возрасте относится уже к области отношений ребенка со взрослыми, а также его отношения к себе. К этой группе симптомов относятся, прежде всего, своеволие, упрямство и непослушание. В сфере отношений со взрослым лежит и острая потребность ребенка в оценке своих действий.

По отношению к взрослым дети на 3 году жизни проявляют также умение считаться с их интересами и отказываться от привлекательной деятельности, сопереживание настроению близких [23].

Таким образом, описанная симптоматика кризиса 3-х лет включает в себя как негативное, так и позитивное поведение ребенка и является показателем полноценного психического развития ребенка.

1.1.5. Профилактика, преодоление или снижение проблемного поведения детей раннего возраста в кризисные периоды

Работа психолога с родителями и воспитателями детей раннего возраста по данному вопросу начинается с *профилактики* проблемного поведения у малышей в кризисные периоды. Среди взрослых, которые оказываются в той или иной мере причастными к вопросу воспитания ребенка, нужно выделять матерей, т.к. «бунт» ребенка направлен в первую очередь на них. А. И. Баркан пишет, что по тому, кто является центром событий в период кризиса (а это чаще всего мать), можно судить о привязанности ребенка. Поэтому главная ответственность за правильный выход из этого кризиса возлагается именно на нее [8].

Профилактика трудновоспитуемости детей в кризисные периоды начинается с обсуждения с родителями и воспитателями социально-психологических причин, влияющих на развитие и поведение ребенка. Для того чтобы родители могли знать и правильно отнестись к возможной трудновоспитуемости детей в определенные моменты их развития, психолог должен проинформировать взрослых об основных причинах, сути и возможных проявлениях кризиса в поведении детей.

З. Матейчик отмечает, что возникновению негативного поведения у детей в кризисные периоды способствует душевное напряжение ребенка. Меры предупреждения возникновения такого напряжения у ребенка состоят в следующем:

- поддерживать мир и покой дома, ровные отношения между родителями и остальными членами семьи;

- создавать условия для получения ребенком множества эмоциональных импульсов, а также показателей того, что малыша любят, и он может на кого-то положиться;

- не допускать, чтобы ребенок чувствовал себя одиноким, чтобы наказание влекло за собой изоляцию;

- устроить пространство таким образом, чтобы у ребенка было достаточно места для свободы движений, чтобы он в определенной мере сам мог руководить получением импульсов;

- позволить ребенку устраивать опыты с вещами и без необходимости не лишать его игры;

- воспитывать ребенка в более свободном стиле.

Далее следует этап *выработки основной стратегии поведения взрослых по отношению к детям* в данный период жизни.

Прежде всего ребенку необходимо предоставить больше возможностей самостоятельности своих действий. Взрослые должны с железным терпением и чутким пониманием относиться к различным проявлениям желания ребенка быть самостоятельным (разбросанные вещи по комнате, игрушки, пролитая вода при попытке пить самостоятельно; желание обязательно самому завязать шнурки, застегнуть пуговицы и т. п.). При этом взрослый должен сохранять и оберегать общее положительное отношение ребенка к самому себе.

Для этого нужно:

- не использовать слова типа «неумеха», «растяпа»;

- в случае неудачи подбодрить ребенка, внушить ему уверенность в своих силах;

- не сравнивать неудачи малыша с успехами других детей.

Взрослые должны четко установить для ребенка, что теперь становится нельзя, а что можно. Взрослый не должен говорить «да», когда необходимо твердое «нет». А.И. Баркан, описывая период кризиса трех лет у ребенка, пишет, что в это время ребенок по нескольку раз в день может проверять у взрослого действительно ли что-то нельзя, т.е. устанавливает для себя рамки дозволенного. При этом ребенок может пользоваться разными способами для достижения желаемого. Это может быть обыкновенный плач или настоящая истерика. В этом случае ребенку следует показать, что его действия никак не влияют на взрослого и не волнуют его. Запрет должен оставаться запретом и исходить ото всех взрослых [4].

3. Матейчик отмечает, что строгий запрет в этот период служит ребенку скорее сигналом к действию, чем его остановке, т.к. воспринимается ребенком как вызов его самостоятельности. В случае запрета, особенно если он резкий (например, когда что-то угрожает жизни или здоровью ребенка), следует сразу же после слова «Нельзя!» отвлечь ребенка, предложив ему что-то привлекательное. Нужно помнить, что чем меньше запретов, тем легче добиться их выполнения у ребенка [53].

В случае упрямства ребенка, взрослым особенно важно правильно на него реагировать. Многие исследователи отмечают, что при ошибках в воспитании упрямство, проявляющееся в период кризиса, может закрепиться и стать чертой характера ребенка. Упрямство ребенка в это время чаще всего означает, что он попал в какую-то конфликтную ситуацию, с которой не может справиться самостоятельно. Помочь малышу выйти из затруднительного положения, а не вступать с ним в спор прямая задача взрослых в это время.

Для того, чтобы не вызвать негативную реакцию со стороны ребенка, взрослому нельзя открыто навязывать малышу свою волю, если только речь не идет о крайних случаях. Нужно учитывать, что ребенок, особенно в период кризиса трех лет, хочет, чтобы с ним обращались как с равным. Взрослый может попросить у ребенка совета, помощи при выборе чего-либо, обратиться к малышу как к партнеру (например, «Какую мы сегодня с тобой будем готовить кашу?» или «Как ты считаешь, на улице холодно? Давай узнаем температуру воздуха и решим, что тебе и мне сегодня надеть» и т.п.).

Смягчить конфликтную ситуацию можно внося в них долю юмора. Родителям надо уважать замыслы ребенка, с интересом относиться к его действиям, игре, стараться придавать необходимым и нелюбимым процедурам привлекательность для малыша.

Проведенный анализ специальной научной литературы позволяет отметить, что причины проблемного поведения детей редко носят изолированный характер; важно учитывать эти взаимосвязи и механизмы их влияния на развитие и поведение ребенка. Обладая всесторонними знаниями о причинах проблемного поведения детей раннего возраста, психолог может правильно и своевременно выстроить профилактическую работу с родителями и воспитателями, а также при необходимости провести консультативную работу с ними. Предложенная классификация не претендует на законченность, но может послужить ориентиром в практике психологической работы с детьми раннего возраста, их родителями и воспитателями.

1.2. Средства духовно-нравственного развития личности в период дошкольного детства

Отношение к проблеме духовности в отечественной психологии неоднозначное, одинаково, как и к самому понятию «духа» в современной науке. С одной стороны, по мнению Товкес И.А. «дух» и «духовность» – главные категории философско-теологической мысли, которой долгое время из-за засилья атеистической идеологии и материалистической направленности мировоззрения наша отечественная наука сторонилась. С другой стороны, имеют место представления о духовности как о метафоре, о нечто неуловимом, не материализованном, оторванном от реальной жизни, существующем только как «иллюзия, самообман, причуда интеллигенции» [27]. Подобные представления, как правило, порождают враждебное или в лучшем случае безразличное отношение к проблеме духовности.

Подобная неоднозначность в суждениях вынуждает нас подойти к определению понятия духовности с таких позиций, которые, несмотря на широту и многозначность проблемы, позволят оставаться в рамках психологической науки.

Предметом осознания многих ученых и общественных деятелей сегодня становится дисгармония между стремительно растущим уровнем цивилизации и духовными потребностями человека. События, потрясающие мир своей жестокостью, поражающие утратой прежде всего «человеческого в человеке», трагедии судеб детей, оказавшихся незащищенными от негативных влияний средств массовой информации – все это

и многое другое, определяемое как «кризис духовности» может становиться угрозой существования человеческой культуры.

По мнению Товкес И.А., понятие «одухотворение» способно преодолеть кризис, противоречие между двумя полюсами «жизнь без духа» и «дух без жизни», когда в одном случае стремление к получению жизненных удовольствий, жизнь для себя, «порождаемые прагматизм и утилитаризм, с другой стороны, это романтическое отрицание, бегство в прошлое для поиска «духовной ниши». И если прагматизм и гедонистическая направленность на внешнюю сторону жизни не раз доказывали свою бесперспективность, то сведение понятия духовности ко второму полюсу «духа без жизни» не менее опасно. Как считает Товкес И. А., духовное, лишённое воли к существованию, бесплодно, оно рождает болезненную мечтательность, лишённую жизненной опоры. Эти возможности бесплодны для саморазвития [27, с. 29]. Подобный подход, провозглашающий идеальные принципы, но лишённый опоры и воплощения в реальной жизни, содержит в себе опасность дискредитировать, обесценивать идею духовности вообще.

Русский философ Бердяев Н. А, преодолевая это противоречие, писал: «Духовность есть задача, поставленная перед человеком в отношении к жизни... Человек с сильно выраженной духовностью не есть человек, ушедший из мировой и исторической жизни. Это человек, пребывающий в мировой и исторической жизни, активный в ней, но свободный от ее власти и преобразующий ее» [5, с. 321-322]. Духовность с философской точки зрения едина, т.к. является отражением единого Духа, и вместе с тем многолика, т.к. включает в себя возможные проявления этого Духа в природе, культуре, человеческой психике.

Стремясь оставаться в рамках психологической науки, мы можем определить духовность как особое интегративное свойство личности, выделив в нем эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Духовность, по мнению Дубровиной И. В., это: 1) особое эмоционально-нравственное состояние личности; 2) сознание, ориентированное на абсолютные ценности – Истину, Красоту, Добро; 3) предметно-целесообразная деятельность и общение, реализующие высшие ценности [68, с. 40].

Духовность будет проявляться не только в отношении с людьми, но и с миром вещей и природы. Духовность не только идеальное, но и вполне практическое понятие, проявляющееся не только во внутреннем мире, но и в поведении. Фортунатова В. А. считает духовность своеобразным индикатором личностной и общественной зрелости,

которая формируется на основе участия сознания, эмоций, разума, воли и духовных исканий личности.

Мир идеалов и духовности общества включает в себя духовность ее членов, как «концентрация внутренней энергии людей, воплощенная в универсальных категориях идеального бытия, вобравшая в себя весь потенциал развития человеческого духа» [27, с. 7].

Проблема духовности настолько обширна и многопланова, что не может быть рассмотрена в рамках психологической науки. Основные решения располагаются в плоскости соприкосновения психологии, философии и даже теологии.

В настоящее время ведущими отечественными психологами активно обсуждается вопрос о «теоретико-познавательных границах» психологического знания. Предмет споров составляет полное знание о человеке, по сути, знание антропологическое, представление о родовой человеческой сущности, о цели и смысле существования. Является ли это «философским отлетом» или составляет ориентирующее, рабочее условие психологических разработок – основной предмет дискуссии. [69].

Братусь Б.С. считает, что психологии необходимо ориентироваться на полного целостного человека, имеющего не только тело и внешнюю сторону души, но и внутреннюю сторону, и высшие проявления, т.е. дух [10, 11]. «Внешняя сторона не может быть полноценно понята, изучена, коррелируема, воспитуема вне ориентации, учета ее сущностной связи с вершинными проявлениями, духовными устремлениями» – считает Братусь Б.С., один из основателей нравственной психологии [69, с.122].

Рассуждения о духовности и духовном развитии как условия и критерии психологического здоровья личности – не просто словесные излияния. Это вопрос о цели деятельности практического психолога в образовании. Лишь после того, как известны цели, мы можем изучать пути и средства, ведущие к ней. Это своеобразный ориентир для практика в мире психологических фактов. Не имея представления об идеальной цели деятельности, любые программы и проекты будут произвольными и непостоянными.

Ещё в начале XX века Гюго Мюнстерберг писал о стремлении к духовным идеалам Истины, Добра и Красоты как цели в деле воспитания и обучения, которые воодушевляют и вдохновляют педагога, противопоставляя их идеалам удовольствия, которые, по его мнению, уничтожают учителя, превращают его труд в нечто тягостное и монотонное [59, с. 65].

Итак, знание целей необходимо, оно дает воодушевление, силы и энергию в работе, но любая цель достигается определенными средствами. И если цели, по словам Гюго Мюнстерберга, мы должны хранить в своем сердце, то средствами овладеваем путем изучения и знания.

Для развития такого уникального состояния души как духовность необходимо и уникальное средство. Одним из таких средств, по-нашему мнению, выступает подлинное искусство. Истинное искусство с точки зрения антропософской науки всегда связано с проявлением духа. Основатель антропософии Р. Штайнер писал: «Преодоление чувственности духом есть цель искусства и науки. Последняя побеждает чувственность, превращая её всецело в дух, первое - тем, что прививает ей дух» [там же, с. 94].

Духовность – понятие на уровне сознания довольно тонкое, почти неуловимое, она и всеобща, и вместе с тем уникальна в отношении души отдельного человека. Она способна изменяться, ускользать в реальной жизни, но и имеет возможность выразиться в слове, звуке, цвете, движении, запечатлеться в произведении искусства. Наше воображение позволяет нам за художественным образом поэзии, музыки, живописи увидеть человека с его мыслями и переживаниями. Искусство – это увековеченная психическая реальность. Фортунатова В.А. пишет: «Между бытием и небытием есть пространство духовности, и оно открыто для личности, но вход в него затруднен многими факторами. Созидательное начало, которое несет с собой духовность, воплощается в том, что она всегда стремится к увековечиванию, пытаясь избежать участи бренного тела своего носителя» [27, с.6]

Духовное развитие личности не происходит на пустом месте, в этом развитии она, по образному выражению Выготского Л.С., «встает на плечи» предшествующих поколений. Поэтому искусству, отразившему опыт духовных исканий прошлых поколений, в воспитании личности принадлежит особое место. На протяжении всей истории человечества воспитательная функция искусства была и остается одной из основных.

Психолог нередко становится свидетелем того, как дети, не защищенные «иммунитетом родной культуры» отечественной духовной традицией, попадают под воздействие идей, сомнительных в нравственном отношении. В практической деятельности психолог вынужден вступать во взаимодействие с людьми, утратившими или не обретшими общечеловеческие идеалы, не видящими смысл в своем существовании, не имеющими «мужество жить» в этом реальном мире.

Приобщение к шедеврам искусства способствует осознанию смысла окружающей жизни, выстраивает систему ориентации, дает возможность отождествлять себя с неким образцом, идеалом. Соловьев В.С. писал: «Человек, который довольствуется

своей человеческой ограниченностью и не стремится выше – неизбежно тяготеет и ниспадает до уровня животного, точно так же и исторический народ» [77, с. 604].

Ведя разговор о духовности, мы невольно подразумеваем взрослого человека, как обладателя этой духовности. Маленький ребенок не озабочен этими вопросами, но состояние его внутреннего мира – предмет раздумий для окружающих его взрослых. Детский возраст сензитивен для усвоения нравственных норм, идеалов человечности в отношении к миру. Фортунатова В.А. считает, что «духовность – своего рода зародыш идеального, который присутствует в каждом человеке с момента его рождения, и в дальнейшем либо заглушается, либо получает свое развитие в процессе усвоения действительности, способности воспринимать искусство с раннего детства подтверждает изначальную природную духовность человека» [27, с. 11].

Таким образом, основная роль использования произведений истинного искусства в психолого-педагогической деятельности состоит в развитии особого психического состояния личности – духовности, как показателя «психологического здоровья» – идеальной цели его профессиональной деятельности.

Психическое развитие ребенка, в свете культурно-исторической парадигмы психологии, происходит в процессе присвоения им продуктов материальной и духовной культуры, созданной обществом. Отечественные психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Т.А. Маркова и др.) доказали, что высшие, специфические человеческие функции развиваются через усвоение ребенком выработанных обществом способов освоения действительности, которое происходит в совместной деятельности взрослого и ребенка.

Согласно Л.С. Выготскому, высшая психическая функция возникает первоначально как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии она становится идеальной функцией самого ребенка [16].

В качестве психологических орудий деятельности Выготский Л.С., среди прочих, называл произведения искусства как особую знаковую систему [16]. В свете культурно-исторической психологии народная сказка рассматривается как символически-образная форма организации человеческого опыта, и через нее происходит символическое опосредование психического развития ребенка.

Проблемы внешней жизни волшебная народная сказка раскрывает через символы. Среди знаковых средств символу отводится особое место. Согласно Гегелю, символ «есть некоторое созерцание, собственная определенность которого по своей сущности и понятию является более или менее тем же самым содержанием, которое он как символ выражает». Лосев А.Ф. считал, что символ передает обобщенное представление

о мире, это «и вещь, и идея», это «смысловое отражение» вещи [51]. Символ связан со смыслом, с субъективной ценностью вещи или явления. Наполненная символами сказка побуждает слушателя находиться в поиске смыслов.

Расхождение видимого и смыслового поля – это, согласно Л.С. Выготскому, то новое, что появляется в дошкольном возрасте. В одном из своих конспектов он писал: «В сновидении дано восприятие: *a rebours* (напротив) – значение слова видится вместо: вид предмета осмысливается значением, поэтому сказка возможна в детском возрасте: эмоционально и интеллектуально» [Цит. по 98, с.336].

А. В. Запорожец, вслед за Л.С. Выготским, утверждал, что специфически человеческие психические качества возникают из социального опыта, воплощенного в продуктах материальной и духовной культуры, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. Главным условием приобщения ребенка к социальному опыту является его деятельность, которая задается взрослыми в процессе общения ребенка с ними. Развивающие функции деятельности, по мнению А. В. Запорожца, оказывают её ориентировочные компоненты, без которых невозможно приобщиться к социально значимым явлениям и смыслам деятельности.

В целенаправленном формировании у ребенка различного рода ориентировок он видел ключ к психическому развитию ребенка. Первоначально ориентировки имеют внешнюю, материальную, развернутую форму, благодаря чему взрослый имеет возможности для ее построения через эталоны или образцы. Затем эти внешние действия интериоризируются, превращаясь в один из психических процессов. Если ориентировки направлены на смысл последствий совершаемых действий, то они превращаются в высшие эмоции. Впоследствии высшие эмоции приобретают относительную самостоятельность и могут предвосхищать практические действия [31].

Рассматривая личность как особое целостное качество, А. В. Запорожец полагал, что главная линия ее развития заключается в становлении и усложнении ее ориентировок, на основе которых появляется возможность саморегуляции поведения. Регулирующей составляющей личности являются ценности, мотивы и эмоции, которые развиваются от узкоиндивидуальных к широкосоциальным, ориентированным на потребности других людей и нравственные нормы [31].

Ученый особо выделял нравственные, ценностные, эмоциональные и эстетические качества личности, основы которых закладываются преимущественно в дошкольном возрасте через воспитание. Воспитание личности дошкольника осуществляется в трех основных видах деятельности: игре, продуктивной деятельности и художественном восприятии [30; 31].

Он также уделял большое внимание процессу развития личности дошкольника под влиянием художественного восприятия литературных произведений, особенно сказки.

Изучая особенности восприятия искусства детьми, ученый обнаружил активные, внешние стремления детей принять участие в увиденном или услышанном, видел в процессе восприятия сказки мыслительную деятельность со всеми ее элементами: мотивами, целями, средствами и результатами, назвав ее содействием.

А.В. Запорожец, вслед за Л.С. Выготским, показал роль композиции сказки в ее восприятии. Он считал композицию способом подвести слушателя к сюжету, направить его активность в нужную сторону. Многие особенности сказки способствуют эффекту «содействия» в процессе её восприятия. Так, через повторы отрабатываются и закрепляются чувства, через резкое противопоставление героев происходит сравнение их поступков, некоторые персонажи сказки поясняют смысл поступков. Передача смысла сказки и закрепление его достигается через умелое и неоднократное её прочтение или рассказывание сказки.

Он отмечал, что сказка заставляет ребенка пережить вместе с её героями такие чувства, приблизиться к таким новым представлениям, которые окажут влияние на всю последующую жизнь [30].

Слушание сказки, по мнению А. В. Запорожца, играет большую роль в формировании такого вида внутренней психической активности, как умение мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах, без чего невозможно представить себе любую творческую деятельность [там же].

Итак, сказка интересна для детского психолога, прежде всего как продукт духовной культуры общества, в котором опыт человеческих взаимоотношений отражён в образно-символической форме. Процесс рассказывания сказки, с точки зрения психолога, представляется особой ситуацией общения, в которой взрослый раскрывает ребенку основные нравственные ценности, идеалы, смыслы человеческих взаимоотношений.

Композиционные и содержательные особенности сказки, вызванная в процессе её художественного восприятия внутренняя активность ребенка в содействии и сопереживании главному герою способствуют прочувствованию нравственных идей. Поэтому для нравственно-эмоционального развития ребенка-дошкольника сказка – самодостаточна.

Серия проведенных нами экспериментальных исследований ставила целью изучение возможностей влияния на детей дошкольного возраста занятий, на которых в качестве основного средства воспитательного воздействия использовались сказки.

Основная экспериментальная работа включала в себя проведение с детьми старшего дошкольного возраста авторской программы занятий, реализованной в течение одного учебного года [37].

Выбор метода изучения эффективности занятий, на которых воздействие на детей осуществляется разнообразными средствами искусства, представлялось достаточно сложной задачей, поскольку в результате воздействия искусства могут происходить неоднозначные и многоплановые изменения в психике ребёнка.

Как известно, искусство воздействует на человека целостно, и судить о влиянии искусства на эмоциональную сферу личности, сознание в целом, или на характер творческой деятельности, например, можно с известной долей условности. В связи с этим, выбранная психологом диагностическая методика должна отражать изменения личностного развития ребенка, его опыта, особенностей восприятия им окружающего мира и отношения к этому миру.

В качестве основного метода изучения психологических изменений, которые произошли в детях в результате реализации программы психолого-педагогических занятий, был взят метод восприятия и интерпретации детьми «чернильных пятен» Роршаха. В связи с тем, что традиционные таблицы Роршаха малоструктурированы, при необходимости определения их содержания ребенок вынужден проецировать на них свое видение мира и свой личный опыт. Мы предположили, что в ответах детей по таблицам Роршаха проявятся особенности восприятия детьми окружающего мира и отношение их к этому миру.

Первую (*экспериментальную* группу) составили дети той подготовительной группы, с которой проводилась развивающая работа с использованием сказок. Всего в экспериментальной группе было 24 ребёнка (10 мальчиков и 14 девочек).

Вторую (*контрольную* группу) составили дети подготовительной группы того же детского сада, в которой данный вид психолого-педагогической работы не проводился. Всего в контрольной группе было 22 ребенка (10 мальчиков и 12 девочек). В процессе обследования детей было составлено 46 протоколов.

Протоколы были обработаны методом контент-анализа. В качестве ключевого элемента анализа были взяты некоторые категории суждений детей по таблицам Роршаха и частота их встречаемости в текстах протоколов.

Для анализа было взято:

– количество суждений, содержащих реальные человеческие образы, а именно человеческие фигуры и части человеческой фигуры (типа «человек», «тетя», «девочка», «голова», «руки» и т.п.);

– количество суждений, которые содержат образы из классических волшебных сказок (герои сказок, «король», «принцесса», «фея», «рыцарь» «корона», различные предметы и сооружения с указанием на их сказочность, типа «волшебные ворота», «сказочная карета» и т.п.);

– количество суждений, содержащих образы из теле- и видеопродукции («робот», «монстр», «покемон», «Бетман», «Человек-паук», прямые указания на героев мультфильмов и т.п.);

– количество суждений, отражающих красоту и гармонию окружающего мира (образы цветов, птиц, картины природы и т.п.);

– количество суждений, отражающих враждебность окружающего мира, т.е. образы с указанием на деструкцию, агрессию, тревогу (типа «череп», «скелет», «чудовище», «бомбы», также образы, указывающие на угрозу или последствия агрессивных действий).

Материалы исследования были обработаны методами математической статистики. Результаты обработки материалов исследования представлены в таблице 1.

Особенности восприятия окружающего мира детьми экспериментальной и контрольной групп

Таблица 1

Категория суждений	Доля суждений в экспериментальной группе		Доля суждений в контрольной группе	
	у мальчиков N=318	у девочек N=564	у мальчиков N=307	у девочек N=404
Человеческие образы	8,4%	12%	11,7%	11,8%
Сказочные образы	2,2%	5,8%	0,3%	2,9%
Образы, отражающие гармонию окружающего мира	6%	9,5%	4,8%	4,7%
Образы из теле- и видеопродукции	5%	0,8%	6,8%	2%

Образы, отражающие враждебность окружающего мира	5%	0,7%	9%	3%
--	----	------	----	----

Процентное соотношение ответов, содержащих человеческие образы, в обеих подгруппах почти одинаковое, причем у мальчиков в экспериментальной группе оно ниже, чем в контрольной группе. Достоверность различий, высчитываемых при помощи многофункционального критерия углового преобразования Фишера, в данном случае не выявлена ($p < 0,1$). Результаты не оправдали нашего предположения о том, что наши занятия будут способствовать становлению интереса к человеку и, следовательно, более частому выделению образов людей при восприятии «пятен Роршаха». Это может быть связано с тем, что данный вид ответов не является показателем психологических изменений, произошедших в ребёнке в результате занятий.

Процентное соотношение ответов по образам классических волшебных сказок достоверно выше в экспериментальной группе в обеих подгруппах ($p < 0,001$), причем в той и другой группе он выше у девочек. Большой процент ответов по сказочным образам в экспериментальной группе объясняется тем, что в результате занятий содержание сказок стало частью внутреннего мира детей.

Процентное соотношение ответов, отражающих гармонию окружающего мира, в экспериментальной группе достоверно больше, чем в контрольной группе ($p < 0,001$). Это связано, скорее всего, с тем, что в результате занятий дети стали видеть окружающий мир более красивым, гармоничным, отношение к окружающему миру стало более позитивным.

Процентное соотношение ответов, содержащих образы из теле- и видеопро- дукции в экспериментальной группе достоверно ниже, чем в контрольной группе ($p < 0,001$). Это связано, скорее всего, с тем, что на место образов из теле- и видео про- дукции у детей, прошедших курс развивающих занятий, приходят образы из классиче- ских волшебных сказок или с тем, что внутренний мир ребенка из контрольной группы, не наполненный позитивными образами, заполняется «низкопробными суррогатами» из СМИ.

Процентное соотношение ответов, отражающих враждебность окружающего мира, у детей экспериментальной группы достоверно ниже, чем у детей контрольной

группы ($p < 0,001$). Следует отметить, что процентное соотношение образов деструкции и враждебности в суждениях у мальчиков в обеих подгруппах выше, чем у девочек.

Для определения зависимости между частотой встречаемости суждений, содержащих образы из теле- и видеопродукции, и частотой появления суждений, отражающих враждебность окружающего мира, был вычислен коэффициент корреляции Пирсона по данным протоколов обеих групп. Коэффициент корреляции между этими двумя показателями при анализе ответов всех 46 детей $r = 0,5$ ($p < 0,01$).

Исследование показало, что у детей, посещавших занятия, произошли определённые позитивные психологические изменения.

1. Окружающий мир стал восприниматься детьми как менее враждебный, агрессивный, как более красивый, гармоничный.
2. Отношение детей к миру, в целом, стало более позитивным, при этом занятия с использованием сказок не нарушили реалистичность восприятия мира.
3. Наши занятия в известной степени способствовали профилактике негативного воздействия средств массовой информации.

Экспериментальное изучение влияния занятий с использованием сказок было продолжено нами в рамках выпускных квалификационных работ студентов, выполненных под нашим руководством.

В исследовании Орловой А.Н [64] изучалась возможность занятий по сказкопсихопедагогике влиять на нравственное сознание детей дошкольного возраста. Задачами своих занятий студент-исследователь считал необходимость обратить внимание дошкольников на положительные и отрицательные характеристики героев сказки, развивать у детей адекватные представления о нравственных и безнравственных поступках героев сказок, помочь детям увидеть последствия отрицательного поведения сказочных персонажей, организовать совместную творческую деятельность взрослого с дошкольниками, помогающую прочувствовать содержание и нравственный смысл сказки.

Анализ эффективности занятий показал изменения когнитивного и эмоционального компонентов нравственного сознания: более адекватными стали представления детей о нравственных качествах, при беседе по сюжетным картинкам они более точно определяли суть изображаемой ситуации взаимодействия детей, правильно определяли и называли нравственное качество персонажа, отношение к факту соблюдения или нарушения нравственных норм стало более эмоциональным

и адекватным. Сравнение показателей когнитивного и эмоционального компонентов нравственного сознания детей пятого года до и после серии занятий с использованием народных сказок, проведенное с помощью Т-критерия Вилкоксона, показало статистическую достоверность преобладания положительных сдвигов в данных показателях ($p < 0,01$). Изменения в поведенческом компоненте нравственного сознания детей в результате занятий не были обнаружены.

В ходе выполнения выпускной квалификационной работы Шестаковой Е.В. [92] были изучены возможности занятий с использованием сказочных сюжетов для решения эмоциональных проблем детей-дошкольников. В результате проведенного комплекса занятий по программе Н. Погосовой «Погружение в сказку» [65] у детей произошли некоторые позитивные изменения в эмоциональной сфере. Сравнительный анализ ответов детей по тесту «Сказка» Луизы Дюсс и использование многофункционального метода углового преобразования Фишера показали достоверное изменение доли ответов детей, свидетельствующих об отсутствии необоснованных страхов сказочных персонажей, животных ($p < 0,001$), страхов, выявляющих отсутствие неоправданной тревожности, невысказанных желаний и ожиданий ($p < 0,05$). Стоит сказать, что сравнительный анализ показал, что комплекс занятий не повлиял на страхи детей, связанные со сферой дето-родительских отношений.

В исследовании Шишкиной Н.А. [93] изучалось влияние литературной волшебной сказки на нравственный выбор старших дошкольников. Исследование было проведено в одной из групп детского сада № 210 г. Н. Новгорода (воспитатель Л.В. Тарасова). В данном исследовании во многом была повторена интересная и, к сожалению, мало востребованная современными психологами экспериментальная работа Л.П. Стрелковой [81, 82, 83].

Возможность экспериментального моделирования ситуации реального нравственного выбора дошкольников была подтверждена в констатирующем эксперименте, в котором применялась методика «Проигрышная лотерея» [67]. Суть методики состояла в том, что детям предлагалось вытащить из конверта лотерейный билетик и в случае выигрыша получить приз – картинку-наклейку. На выигрышном билете экспериментатором была нарисована роза. Выигрышный билет был показан детям. Суть эксперимента была в том, что в конверте на самом деле не было ни одного выигрышного билета. После того как были усвоены все правила лотереи, дети вытягивали билетики. Затем психолог-экспериментатор сказал: «У кого из вас билет

с розочкой - поднимите руку, тот получит приз – наклейку». Фактически дети 5-летнего возраста были поставлены в ситуацию нравственного выбора: сказать правду и остаться без приза или сказать неправду и получить желанный приз. В экспериментальной группе было 14 детей, из них 7 детей почти сразу подняли руки и потянулись за призами. Некоторая часть детей колебалась, что хорошо было видно по тому, что они то поднимали руку, то её снова отпускали. Было видно, как они буквально разрываются между желанием получить наклейку и стремлением поступить честно. Желание получить наклейку у некоторых усилилось после того, когда они увидели, как призы раздаются другим детям. Только двое детей сидели с грустными лицами, не поднимая руки – у них же были «проигрышные» билеты. Обратило внимание поведение одной девочки, эмоционально переживавшей процесс раздачи билетов, приговаривавшей при этом: «Я точно знаю, что мне попадётся розочка!» После того, как она получила билетик, она подняла руку, чтобы получить приз. Ожидая психолога-экспериментатора, девочка подносила чистый листочек белой бумаги, театрально нюхала его и говорила, как бы самой себе: «Мой билетик. Он пахнет розочкой».

Наблюдение за поведением детей в ситуации выбора позволило выявить 4 поведенческие модели:

- дети не руководствовались правилами нравственности (говорить правду, поступать честно), ими управляло только сильное желание получить приз;
- дети руководствовались нравственным мотивом вопреки сильному желанию получить приз;
- дети находились в ситуации «борьбы мотивов»;
- девочка путём «искреннего самообмана» разрешила внутренний конфликт между желаниями оставаться честной и получить приз.

После констатирующего эксперимента с детьми в течение месяца, с периодичностью 1 раз в неделю, были проведены занятия, построенные на основе сказок Ш. Перро «Подарки Феи», Мамина-Сибиряка «О царе Горохе и его дочерях, Кутафье и Босоножке», О. Уайльда «Звездный мальчик», С. Экзюпери «Маленький принц».

В занятии по сказке Мамина-Сибиряка экспериментатором Н.А. Шишкиной была повторена логика построения занятий, разработанная Л.П. Стрелковой, когда благодаря сказке дети должны сделать нравственный выбор (отдать бумажное сердечко – как символ симпатии, не нарядной и злой героине, а доброй и скромной), в реальной

ситуации дети продолжали при своем выборе ориентироваться на внешнюю привлекательность, а не нравственный облик героя или чувство сострадания к нему. Был сделан вывод о том, что сказка хотя и была рассказана детям, но видимо недостаточно эмоционально и дети не смогли прочувствовать нравственный смысл сказки. Поэтому к занятию по сказке «Звездный мальчик» экспериментатор готовилась особенно тщательно.

Перед рассказыванием сказки детям были показаны две бумажные куклы – Звездный мальчик и Нищенка. Детям было предложено отдать бумажное сердечко любому из персонажей будущей сказки. 14 детей выбрали Звездного мальчика, и только двое «отдали» своё сердечко бедной Нищенке. Далее была рассказана сказка, но на моменте, когда Звездный мальчик обижает и гонит от себя Нищенку, которая по сказке оказалась его мамой, сказка была остановлена, и детям вновь было предложено сделать выбор между героями. Сострадание маме тронуло сердца детей, и уже 10 детей из 16 сделали выбор в пользу мамы-Нищенки. Именно нравственное чувство – сопереживание маме, на которое оказались способны дети-дошкольники, позволило им поступить нравственно, чувство помогло сориентироваться не на внешность героя, а его внутреннюю сущность.

В процессе заключительного занятия, на котором детям рассказывали сказку «Маленький принц», детям были розданы картинки-наклейки, и вновь было предложено сделать выбор: оставить наклейку себе или украсить с её помощью «планету» Маленького принца, у которого так мало друзей. Отраднo было видеть, как большинство детей (9 из 12) радостно располагали свои картинки на заранее сделанную из листа ватмана «планету» Маленького принца.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы Н.А. Шишкиной было ещё раз подтверждена возможность сказки влиять на нравственный выбор детей-дошкольников.

Механизм возможности подлинного искусства влиять на нравственный выбор личности состоит в его способности менять позицию личности по отношению к окружающей действительности, расширять границы восприятия мира и себя в этом мире, возвышаться с узко личностных до общечеловеческих ценностей, приобщаться к ним. Ценности одновременно становятся и обретенными жизненными смыслами, и целями. А когда есть ясность в вопросах цели деятельности (жизнедеятельности), то вопрос выбора действия (что делать?) уже становится решенным.

В заключение статьи, посвященной некоторым аспектам духовно-нравственного развития ребенка дошкольного возраста, необходимо отметить, что позитивное воздействие оказывается не сказкой самой по себе, а во многом взрослым, рассказывающим эту сказку. Один из механизмов воздействия сказки – это взаимодействие, которое, по сути, оказывается сопереживанием взрослого и ребёнка, как главный фактор развития ребёнка. Не стоит забывать, что носителем ценностей является только человек, и передаются ценности только в процессе общения, а присваиваются путем эмоционального переживания.

Теоретико-методологической основой наших взглядов на процесс духовно-нравственного развития ребенка-дошкольника является культурно-историческая теория развития Л.С. Выготского, поэтому психологические механизмы самого духовно-нравственного развития и механизмы содействия этому процессу могут быть рассмотрены и в категориях онтологии развития, выделенных Б. Д. Элькониным на основе основных идей Л.С. Выготского.

В своей работе «Психология развития» Б.Д. Эльконин [97] в качестве объекта психологии развития рассматривает сам акт развития, «переход как таковой», и для этого вводит читателя в особую область жизни – «развитие», апеллируя особыми категориями онтологии развития: «идеальная форма» как образ совершенного поведения, «событийность» как способ встречи «идеальной формы» и наличного поведения, и, наконец, – «посредничество» как поиск и построение этого способа.

Согласно Б.Д. Эльконину, «событие» как синоним акта развития, и как явление «идеальной» формы, не может быть следствием естественного разворачивания жизни, а знаменует разрыв в нем и требует усилий, средств и специальной организации. Это и может быть воплощено в процессе психологического сопровождения личностного развития дошкольника средствами волшебной сказки.

Сопереживание ребенка героям волшебной сказки, которое происходит в ходе художественного восприятия текста сказки – суть субъективное отражение самого процесса личностного развития как результата внутренней работы субъекта (ребенка) по овладению регуляторами, ориентирами своего поведения (процесс ценностно-смысловой перестройки его личности), как процесс преодоления «наличной, реальной» формы «идеальной» формой.

Рассмотрение же теоретической сущности рассказывания взрослым сказки как осуществления посреднического действия позволит выделить и принципы реализации психологического сопровождения личности дошкольника средствами искусства. В

частности, психолога (или педагога, воспитателя) в ситуации рассказывания сказки можно рассматривать как посредника, который согласно Б.Д. Эльконину, «одновременно *двуадресованная* персона», так как он обращен и к другим людям, и к Идеалу, что позволяет констатировать необходимость воплощения посредником всей своей личностью «идеальной» формы, как, говорят слова Б.Д. Эльконина, – «пересечение совершенства с наличностью». Поэтому, без определенности в вопросах Идеала, без четких позиций самого взрослого в отношении к проблемам духовности и нравственности не может быть его функции посредничества в ситуации духовно-нравственного развития личности дошкольника.

1.3. Развитие дошкольника в игровой деятельности

В дошкольном детстве закладывается первооснова личностных качеств человека. Развитие ребенка происходит при условии активного включения его в разные виды деятельности – предметную, игровую, учебную, общение. Каждому возрастному периоду соответствует доступный для психического развития и воспитания вид деятельности. В дошкольном возрасте такой деятельностью является творческая игра, в связи с этим статусом ей принадлежит особая роль в развитии детей. На огромное значение игровой деятельности в развитии детей указывал ещё Л. С. Выготский, он писал: «Игра – источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – всё это возникает в игре и ставит её на высший уровень развития, возносит её на гребень волны, делает девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных» [15].

Как видим, Л.С. Выготский рассматривал игру в качестве источника развития дошкольников, ведущей линии развития, считая, что она создает зону ближайшего развития. Отношение игры к развитию он сравнивал с отношением обучения к развитию. В игре как ведущей деятельности происходят главнейшие изменения в психическом развитии ребенка – развиваются познавательные психические процессы – мышление, речь, воображение, память, внимание, осуществляется социальное и личностное развитие.

Игра становится мощным средством развития ребенка только при условии если эта деятельность достигает высокого уровня сформированности, что становится возможным только в том случае, если осуществляется целенаправленное руководство со

стороны взрослых. А. Н. Леонтьев по этому поводу писал, чтобы игра стала ведущей деятельностью ребенка, надо научиться ею управлять, а для этого нужно уметь подчиняться законам развития игры, иначе вместо управления получится её ломка [48].

Важным моментом в понимании игры является определение её отношения к интеллектуальному развитию ребенка. Ряд психологов тесно связывают этот процесс с овладением ребенком определенным интеллектуальным уровнем (Ж. Пиаже, И. Ивич, З. Матеич-Джуричич и др.). По Пиаже интеллект – это особое функциональное взаимодействие, структурирующее взаимоотношения организма и среды, а игра – ассимиляция действительности в соответствии со структурой мысли. Он различал четыре категории игры. На сенсомоторном уровне появляется игра-упражнение, в процессе которой ребенок ради удовольствия повторяет несложные действия, приобретенные им в целях адаптации. В возрасте от двух до шести лет появляется символическая игра. Затем развиваются игры с правилами. И только после этой формы возникает творческая игра. Согласно Ж. Пиаже, сначала сущность символической игры состоит в том, что ребенок, используя собственное тело, осуществляет действие, чуждое актуальному контексту. Символ возникает с появлением представления, отделенного от собственного действия. Ж. Пиаже подчеркивал, что игровой символ невозможен без имитирующего действия, т.е. заместитель реального предмета или игрушки может быть каким угодно, но сами действия с ним должны быть адекватны тому предмету, символом которого служит эта игрушка. Именно это обстоятельство позволяет определить игровое значение объекта и связанного с ним игрового действия, что может быть отнесено и к роли.

Игра также становится условием развития абстракций, лежащих в основе дальнейшего развития психики ребенка (Н. И. Непомнящая), интеллектуальных операций, в том числе начал логического мышления (Д. Б. Эльконин, В. А. Недоспасова и др.). В игре происходит моделирование окружающей действительности (Л. А. Венгер и др.). С. Л. Новоселова, изучая роль игры в интеллектуальном развитии детей, доказала, что в самостоятельной игре происходит переход от наглядно-действенного мышления к образно-действенному, это связано с условностью поставленных игровых задач, спецификой использования способов их решения, когда учитываются условность игровых действий, ролевого общения, воображаемой ситуации. В результате в игре происходит формирование символической или знаковой функции мышления (Ж. Пиаже). Это важнейшее психическое новообразование способствует возникновению у ребенка способ-

ности к абстракции и постепенному формированию наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления.

В игре перестраиваются и другие психические процессы – интенсивно развивается активное воображение, проявляется способность непреднамеренно удерживать образ воображения в памяти, наделять тем или иным воображаемым значением предметы и действия с ними в смысловом поле игры, развивается речь, расширяются познавательные интересы.

В настоящее время с появлением новых информационных технологий на дошкольников обрушился поток разнообразной информации, управлять этим потоком взрослым непросто. С одной стороны, этот факт имеет огромное позитивное значение, т.к. у детей с использованием новых источников информации, происходит интенсивное расширение кругозора. Но, с другой стороны, дети приучаются пассивно воспринимать информацию, творчески её не перерабатывая. Поскольку игра, по мнению ученых, является своеобразной формой размышления ребенка о мире, отображение интересных событий в игре приводит к тому, что они перерабатываются, присваиваются. Кроме позитивной информации, дети видят в средствах массовой информации много негативных сторон действительности, например, агрессию людей, пр. Через игру взрослый имеет возможность осуществлять коррекцию поведения дошкольников, объяснять им «что такое хорошо и что такое плохо».

Игра дает ребенку широкие возможности для взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками. Ни в какой другой деятельности дошкольники не могут так активно и свободно взаимодействовать: обсуждать замысел предстоящей игры, договариваться о способах решения игровых задач, соглашаться и принимать предложения сверстников или тактично от них отказываться. Все это способствует развитию нравственной культуры дошкольников, умению вступать в содержательное общение, что приводит к существенным изменениям в личности ребенка-дошкольника. Принимая на себя роль другого человека, дошкольник не только подражает его внешним действиям, но и воспроизводит в себе внутреннее направление мыслей и чувств людей (Л. П. Стрелкова, А. Д. Кошелева, Л. А. Абрамян, Е. Е. Кравцова и др.). Следовательно, принимая роль и реализуя её в игре с другими детьми, дошкольник осваивает общественные функции и нравственные нормы поведения, что имеет существенное значение для его личностного развития.

Важный аспект связан с развитием самостоятельности детей в игре. Ни в какой другой деятельности дошкольники не могут проявить столько самостоятельности, как

в игре. Особое значение самостоятельным играм придавал А.В. Запорожец, он писал: «переходя в форму детской самостоятельности, игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка и вместе с тем, получает наибольшую педагогическую ценность» [29, с. 239].

Отображение в играх различных событий, развивающихся в зависимости от фантазии детей, требует выделения такого понятия, как инициативность.

При анализе игровой инициативности нами используются основные характеристики, выделенные Д.Б. Богоявленской [6] при изучении интеллектуальной инициативы взрослых, которая является показателем развития творчества. Игровую инициативу детей, проявляющуюся при решении игровых задач, ни в коем случае нельзя отождествлять с проявлением интеллектуальной инициативы взрослых.

Под игровой инициативностью нами понимается умение детей самостоятельно переносить в игру разнообразные события окружающей действительности, ставить игровые проблемы, находить оригинальные способы их решения.

Впоследствии С.Л. Новоселова, подчеркивая значимость развития в игре таких личностных свойств, как самостоятельность, инициативность, отмечала, что если сюжетно-ролевая игра теряет свой самостоятельный, творческий характер, то она перестает выполнять ведущую функцию, нарушается важнейшая норма развития.

Игра как ведущая деятельность способствует возникновению и развитию у ребенка и других личностных качеств, это любознательность, креативные способности, социальная компетентность. Развитие всех этих личностных качеств является важной составляющей при подготовке детей к школьному обучению.

Благодаря сформированности игры как ведущей деятельности, к концу дошкольного возраста происходит естественный, безболезненный переход к новому виду ведущей деятельности – учебной. Хотя, как нередко показывает практика, основное внимание при подготовке детей к школе взрослые уделяют занятиям, а отнюдь не игре. На такое неблагоприятное состояние справедливо указывает Е.Е. Кравцова [46], она констатирует, что значительная часть детей приходят в школу не подготовленными. Они испытывают трудности с самого начала обучения, порой мешают учителю и другим детям и довольно скоро попадают в разряд «трудных», неуспевающих. Причину она видит в том, что дети не умеют играть, это приводит к низкому уровню подготовки их к школе.

Влияние игры на готовность ребенка к школе заключается и в том, что в ней впервые начинает проявляться произвольность поведения и психических процессов.

Однако, как показывают материалы исследований Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой [75], в настоящее время наблюдается снижение уровня произвольного поведения детей как в игровой, так и в неигровой ситуациях. Авторы пришли к неутешительному выводу, что примитивная, недостаточно развитая игра не может задавать зону ближайшего развития и соответствовать статусу ведущей деятельности.

Значимость игры для развития детей дошкольного возраста свидетельствует о том, что проблема формирования игровой деятельности до настоящего времени остается актуальной. Однако в игре будет осуществляться развивающий эффект только при условии, если она сама постепенно, поэтапно развивается.

Опираясь на общие законы развития, отечественные психологи, сначала Л. С. Выготский, а затем А. Н. Леонтьев и многие их последователи, связывали возникновение игры с появлением к началу дошкольного возраста противоречия между бурным развитием у детей потребности в действии с предметами, т.е. желанием действовать как взрослый, с одной стороны, и недостаточным развитием у него осуществляющих эти действия способов, с другой стороны. Это противоречие разрешается в игре благодаря тому, что в ней можно всё: в игре реальность заменяется её образом, символом (знаком).

Любая деятельность, в том числе игровая, определяется потребностями. Л. И. Божович писала, что наличие у ребенка всевозрастающей и усложняющейся познавательной активности, наряду с отсутствием систематического обучения, порождает своеобразную форму детской деятельности – ролевую, творческую игру, реализующую в себе все основные для психического развития ребенка потребности : познавательную, потребность в общении, в практическом действии. В игре дети могут воспроизводить те формы поведения и деятельности, которые привлекательны, но ещё не доступны и тем самым в игре они познают их. Игра дает возможность войти в воображаемом плане в мир взрослых, в их взаимоотношения, интересы. Л. И. Божович делает вывод, что игра, воплощая возрастные тенденции развития потребностей, представляет собой ведущую форму поведения и деятельности, в которой происходит усвоение ребенком культуры взрослых [7, с. 174-175].

В связи с новой социальной ситуацией развития дошкольнику становится интересным мир, в котором живут взрослые, это трудовая деятельность, отдых, семейные отношения и многие другие жизненные ситуации. Жизнь взрослых настолько притягательна, что ребенок не может ограничиться только созерцанием, ему хочется немедленно включиться в эту пока ещё недоступную для него жизнь. Сделать это в реальной

жизни невозможно, что приводит к возникновению противоречия между желанием, например, поехать на машине, как папа, и невозможностью в данный момент реализовать возникшее желание. Это противоречие требует немедленного разрешения, и оно успешно разрешается в игре, когда ребенок берет игрушечный руль и представляет, что едет на машине, как папа.

Л.С. Выготский писал: «Мне кажется, что если бы в дошкольном возрасте мы не имели вызревания нереализуемых немедленно потребностей, то мы не имели бы игры» [15, с. 58-59]. Игра – это воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний. Причем он подчеркивал, что игра возникает в результате не одного неудовлетворенного желания, должны появиться обобщенные аффективные реакции: «Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» [там же, с. 60].

Теоретическое положение о причинах возникновения игры приводит к важному выводу: чтобы появилась игра с определенным содержанием, надо зародить так называемые противоречивые тенденции. Или, другими словами, чтобы ребенок захотел поиграть в то, что видел, о чем ему читали или рассказывали, надо эти события преподнести таким образом, чтобы у него возникло желание немедленно действовать, отображать их в игре. Следовательно, возникновение и в дальнейшем обогащение содержания игры теснейшим образом связано с расширением представлений об окружающем, т.е. углубляются знания об окружающем, расширяется кругозор ребенка, зарождаются и удовлетворяются познавательные интересы, развивается любознательность. Не случайно ученые подчеркивают, что игра – это своеобразное размышление ребенка об окружающей его жизни. Имея представления о различных событиях окружающей действительности, размышляя о них, стремясь включиться в жизнь взрослых, ребенок начинает играть. Закономерное развитие игры как деятельности всегда происходит в глубине живой ткани, её событийного содержания или, другими словами, сюжетной линии.

Но в игре не происходит копирования реальной действительности. Еще Дж. Брунер отмечал, что взрослому в детской игре открывается удивительная картина преображенного фантазией ребенка окружающего мира. Игра как деятельность отраженная, опирающаяся на разнообразные средства замещения дает ребенку возможность «объять необъятное» и тем самым резко повысить свою личностную всестороннюю компетентность.

Наличие замещения в игре свидетельствует не о простом переносе действительности в игру лишь потому, что дети живут не на необитаемом острове, а среди взрос-

лых людей и просто подражают им, а о том, что игра – процесс опосредованный внутренними условиями ребенка (в широком смысле – его личностью). Уже в силу своей обобщенности замещение – это нечто большее, чем простая подражательная репродукция.

Если бы в процессе присвоения ребенком опыта современного ему общества не срабатывал механизм его обобщения и переработки, то дети до сих пор продолжали бы играть в игры своих предков. Однако подлинное развитие направленно, необратимо и закономерно.

Важное значение для развития игровой деятельности имеет теоретическое обоснование того, как ребенок начинает играть. Перед началом любой творческой игры каждый ребенок обязательно входит в мнимую (воображаемую) ситуацию, в ситуацию «как будто», «понарошку». Л.С. Выготский утверждал, что за критерий выделения игровой деятельности следует принять то, что ребенок создает мнимую ситуацию.

Мнимая ситуация помогает понять игровую условность, например, можно принять на себя привлекательную роль, использовать вместо отсутствующего предмета какой-либо заместитель, представить, что в данный момент играющий находится не в комнате, а в тропических джунглях и т.п. А процессы замещения, оперирование знаками (символами), придание игрового значения предмету, действию с ним и игровому персонажу, т.е. роли – всё это характеризует познавательный аспект игровой деятельности.

Л.С. Выготский отмечал, что мнимая ситуация обязательно включает в себе правила поведения, которые диктует окружающая действительность. Игровые правила отличаются от правил поведения тем, что содержатся в скрытом виде. Он писал: «Представить себе, что ребенок может вести себя в мнимой ситуации без правил, т.е. так, как он ведет себя в реальной ситуации, просто невозможно. Если ребенок играет роль матери, то у него есть правила поведения матери. Роль, которую выполняет ребенок, его отношение к предмету, если предмет изменил свое значение, будут всегда вытекать из правил, т.е. мнимая ситуация всегда будет заключать в себе правила. В игре ребенок свободен, но это иллюзорная свобода» [15, с.64].

На протяжении детского возраста игровая деятельность меняется, поэтому важно дифференцировать основные качественно различные этапы развития игры. На различие игры детей раннего возраста и дошкольников указывали многие ученые. В ряде работ отмечается, что в раннем возрасте в центре игры – овладение предметом и способами действий с ним. В дошкольном возрасте – основным содержанием является смысл

действия (Л.С. Выготский), воспроизведение отношений между людьми (Д.Б. Эльконин).

Д.Б. Эльконин, обобщая свои данные и материалы других исследователей (Ф.И. Фрадкина, Г.Б. Луков, С.Л. Славина, З.М. Богуславская, А.В. Черков, Н.В. Королёва, Н.Я. Михайленко, Л.Ф. Обухова и др.), писал: «Факты, добытые во всех этих исследованиях, говорят о том, что путь развития игры идет от конкретного предметного действия к обобщенному игровому действию и от него к игровому, ролевому действию: есть ложка, кормить ложкой; кормить ложкой куклу, как мама – таков схематический путь к ролевой игре» [98, с. 187].

С.Л. Новоселова, опираясь на сформулированные А.Н. Леонтьевым и А.В. Запорожцем принципы развития деятельности, разработала учение о преемственном поэтапном развитии игры детей раннего и дошкольного возраста.

Игровая деятельность зарождается в раннем возрасте, в этот возрастной период происходит интенсивное развитие сюжетно-отобразительной игры, в которой дети отображают хорошо знакомые события собственной жизни. Мотивом сюжетно-отобразительной игры является освоение детьми свойств и назначения предметов, что вполне закономерно, т.к. в раннем возрасте ведущей является предметная деятельность.

Сформированность сюжетно-отобразительной игры открывает широкие возможности для зарождения и дальнейшего развития сюжетно-ролевой игры, которая и придает игре статус ведущей деятельности в дошкольном возрасте и тем самым в полной мере способствует личностному развитию детей.

В сюжетно-ролевой игре привлекательным для ребенка становится уже не предмет, а человек, об этом свидетельствует принятие ребенком на себя роли взрослых. Д.Б. Эльконин отмечал, что в игре при принятии роли коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения. Центральная идея Д.Б. Эльконина заключается в том, что в игре реализуются социальные отношения, т.е. игра направлена на смысл деятельности, а ключевое действие является отражением социальных отношений между людьми. Мотивом сюжетно-ролевой игры является отображение трудовых действий взрослых, их взаимоотношений.

Если формирование игровой деятельности осуществляется без учета закономерностей её развития, то к моменту поступления ребенка в школу игра как ведущая деятельность не исчерпывает себя и первоклассники, обучаясь в школе, больше тяготеют

к игре, а не к учебной деятельности. Можно столкнуться и с другим явлением, когда старшие дошкольники, не удовлетворенные примитивными играми, совсем перестают играть, вместо игры предпочитают заниматься чем-то другим, например, рисованием, изготовлением поделок, компьютерными играми и пр. Поэтому у каждого ребенка нужно целенаправленно, поэтапно формировать игровую деятельность, последовательно переводя его от сюжетно-отобразительной игры на начальный этап сюжетно-ролевой, а затем к развитой сюжетно-ролевой игре. Переход на новый этап развития игры можно успешно осуществлять только при условии, если игра сформирована на предыдущем этапе, только в этом случае, поднимаясь на новый этап, игра создает «зону ближайшего развития», что приводит к полноценному личностному развитию дошкольников.

В теории игры ученые пристальное внимание уделяют выделению показателей развития игровой деятельности. Перечень предлагаемых показателей довольно большой – это замысел, сюжет, роль, взаимоотношения детей в игре и др.

Анализ психолого-педагогических исследований и наши экспериментальные данные показали, что развитие игровой деятельности идет по основным направлениям: одновременно происходит обогащение сюжетной линии и изменяется психологическое содержание игры. Для подтверждения данного положения обратимся к мнению С.Л. Новоселовой, она неоднократно обращала внимание на то, что необходим анализ как сюжетной линии игры, так и её деятельностный анализ.

Содержание игры как деятельности отличается от понимания содержания игры как её сюжета. С.Л. Новоселова по этому поводу писала: «Если сюжетная линия анализа содержания игры дает ответ на вопрос, что делает (должен делать) играющий ребенок, то деятельностный анализ должен раскрыть перед исследователем историю игры, историю формирования её мотивов, способов и средств, как происходит возрастное развитие игры. Деятельностный анализ игры не абстрагируется от анализа её сюжетного содержания, но подчиняет его более общей задаче формирования личности ребенка в игре, не ограничиваясь частной задачей формирования игры как таковой» [62, с. 41].

С целью выделения показателей игровой деятельности проанализируем эти две взаимосвязанные линии игры – сюжетное и психологическое содержание.

Сюжет Д.Б. Эльконин отождествлял с темой и определял его как область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Перед тем, как начать игру, у детей обязательно появляется замысел, по которому можно судить о детских интересах, о наличии представлений об окружающем мире. Для реализации своих замыслов дети

ставят серию игровых задач. С.Л. Новоселова доказала, что творческая игра протекает по принципу решения игровых задач. Игровая задача – это система условий, в которых задается мнимая цель, понятная ребенку по его жизненному опыту, направленная на воспроизведение действительности игровыми способами и средствами.

В каждой игре можно зафиксировать неповторимое сочетание различных по содержанию игровых задач. Цепочки игровых задач как раз и составляют сюжетную линию игры, её содержание. В свою очередь содержание игровых задач определяется теми событиями, которые заинтересовали ребенка. Поэтому необходимо своевременно обогащать сюжетную, или событийную, сторону игры, т.к. без сюжета нет игры. Разнообразие замыслов и поставленных игровых задач для их реализации свидетельствует о кругозоре играющих.

Дети могут неоднократно повторять какие-то заинтересовавшие их события окружающего в своих играх, но при этом их игры не будут похожи одна на другую. В них они всякий раз, отображая даже одно и то же событие, будут комбинировать разные игровые задачи, включать что-то новое, видоизменять уже известное. В хорошей детской игре никогда не обнаруживается повторение одних и тех же игровых задач в заранее установленной последовательности. В зависимости от уровня сформированности игры в ней все игровые задачи могут быть либо взаимосвязаны между собой общим содержанием, либо представлять отдельные, отрывочные, не связанные между собой события.

Игровые задачи можно классифицировать как репродуктивные и инициативные. Репродуктивные игровые задачи характеризуются отображением в играх повторяющихся в разных сочетаниях знакомых событий окружающей действительности.

Для постановки инициативных игровых задач требуется перенос в игру таких фактов окружающей действительности, которые ещё не имели место в предыдущих играх. Для играющего такой перенос является своеобразной творческой находкой, преодолением стереотипов игры, навязанных игровыми традициями. На более высоком уровне развития игровой инициативности ребенок ставит игровую проблему, выходящую за пределы заданного, лежащую в «зоне ближайшего развития». В таких случаях появляются новые темы игр. Наличие инициативных игровых задач свидетельствует об интеллектуальном развитии ребенка.

Впоследствии инициативные игровые задачи переходят в ранг репродуктивных, а игровые проблемы, в свою очередь, требуют постановки инициативных игровых за-

дач. Инициативность проявляется не только в постановке игровых задач, но и в выборе способов их решения.

В результате у дошкольников обнаруживаются разные уровни инициативности.

Низкий уровень инициативности характеризуется тем, что дети ставят в игре только репродуктивные игровые задачи и решают их знакомыми традиционными способами.

Средний уровень можно зафиксировать в тех случаях, когда наряду с репродуктивными игровыми задачами, дети ставят инициативные, при их решении используют как знакомые, так и новые способы их решения. Причем удельный вес репродуктивных и инициативных игровых задач может быть примерно одинаковым.

Высокий уровень игровой инициативности обнаруживается, если дети ставят игровые проблемы, которые решаются с использованием оригинальных способов, в выборе которых часто требуется помощь взрослого.

Наличие игровой инициативности придает играм подлинно творческий характер и демонстрирует высокий уровень личностного развития детей.

С расширением знаний детей об окружающем и развитием сюжетного содержания игры происходит постепенное возрастание количества игровых задач, что свидетельствует о развитии познавательных интересов детей и обогащении самой игровой деятельности. Еще большим усложнением является постановка в совместных играх игровых задач одним ребенком другому играющему.

В самостоятельных играх детей одна и та же сюжетная линия может повторяться сколько угодно времени, но это будут не игры-близнецы, в которых передаются события в заранее определенной последовательности, это будут творческие игры, в которых всякий раз в новых сочетаниях ребенок ставит разные игровые задачи, отображая разные стороны окружающей действительности. В играх по предложенным сюжетам, которые еще встречаются в практике, дети механически повторяют заученные игровые действия, внешне создается впечатление, что они вроде бы играют, но такие игры ничего не дают для психического развития дошкольников.

Значимость игры для развития детей не исчерпывается только обогащением её сюжетного содержания, признается важность и психологического содержания игры.

Под психологическим содержанием игры понимается изменение основных структурных составляющих игры и, прежде всего, способов решения игровых задач. Уровень решения игровых задач зависит от степени обобщенности реального и игрового опыта детей. Носителями этого опыта являются игровые действия, отражающие во

внешнем плане игры опыт деятельности детей в форме обобщенных психических образований (С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков и др.).

Е.В. Зворыгина [34] установила, что в ходе развития игры происходит постепенный переход к более обобщенным игровым действиям. Сначала дети осваивают развернутые игровые действия с игрушками, в них детально повторяются реально выполняемые те или иные действия. Далее наступает период, когда ребенок начинает обобщать игровые действия с игрушками. Внешне это проявляется в быстром, как бы свернутом выполнении того или иного игрового действия с игрушкой. Такое игровое поведение является сигналом к тому, что требуется усложнение способа решения игровой задачи, т.е. ребенок готов к более сложному обобщению, а именно – к использованию в игре предметов-заместителей. В период освоения игровых действий с предметами-заместителями ребенок осваивает разные варианты замещения, например, что один и тот же предмет-заместитель можно использовать в разных значениях, что разными предметами-заместителями можно замещать один и тот же предмет. Предметы-заместители – это не просто один из атрибутов детской игры, они крайне необходимы для развития у детей знаковой функции мышления, воображения. О значении предметов-заместителей Л.С. Выготский писал: «Отделяется мысль от вещи потому, что кусок дерева начинает играть роль куклы, палочка становится лошадью, действие по правилам начинает отделяться от мысли, а не от самой вещи. Это такой переворот в отношении ребенка к реальной, конкретной ближайшей ситуации, который трудно оценить во всем его значении» [15, с. 69].

Усложнение содержания игры приводит к тому, что детей не удовлетворяют простые предметы-заместители, они учатся конструировать отсутствующие предметы из нескольких деталей, это свидетельствует о развитии мышления, воображения.

Ещё более обобщенным предметным способом решения игровых задач являются игровые действия с воображаемыми предметами. В этом случае отсутствует даже знак (предмет-заместитель), заменяющий игрушку, перед ребенком стоит сложная задача – представить отсутствующий предмет.

Достигнутый уровень обобщения приводит к тому, что дети становятся способными отдельные игровые действия заменять словом.

Итак, освоение предметных способов отображения окружающего происходит следующим образом: от развернутых игровых действий с игрушками дети переходят к обобщенным игровым действиям с игрушками, затем появляются игровые действия

с предметами-заместителями, потом – с воображаемыми предметами и дети впоследствии становятся способны заменять некоторые игровые действия словом.

С.Л. Новоселова подчеркивала, что формирование мышления нельзя понимать в качестве относительно узкой задачи умственного воспитания. Задачи воспитания, по её мнению, значительно шире, они заключаются в том, чтобы поднять все виды деятельности ребенка, и, прежде всего такие, как общение, предметную, игровую, на уровень интеллектуальных по своему содержанию. Процесс интеллектуализации игр, отражающий происходящие в ней процессы развития, связан с овладением иерархией обобщенных способов решения игровых задач.

В работах Е.М. Гаспаровой было показано, как происходит смена психологического содержания игры на рубеже раннего и дошкольного возрастов. Ею был отмечен важный критерий перехода к новому качеству игры. На этапе сюжетно-отобразительной игры способы действий с игрушками сопровождаются специфической эмоциональной выразительностью, отражающей удовлетворение или неудовлетворение ребенка преобразованиями в предметном поле игры; для сюжетно-ролевой игры типична игра «социальная», эмоциональная окраска игровых действий.

Сформированность предметных способов решения игровых задач является основой, важной предпосылкой для перевода детей на качественно новые – ролевые способы отображения окружающего. Условием их появления является принятие ребенком на себя роли. В этом смысле Д.Б. Эльконин справедливо считал, что роль является основной единицей игры.

К ролевым способам относятся разнообразные и эмоционально выразительные ролевые действия, которые в игре обязательно сопровождаются ролевой речью, в частности, ролевыми высказываниями и ролевой беседой.

Без ролевых действий невозможно отобразить в играх сюжетное содержание. Под ролевыми действиями понимается такое содержание, при котором играющий действует в соответствии со смыслом взятой на себя роли. Ролевые действия по мере обогащения жизненного опыта детей становятся все более разнообразными.

Одним из показателей сформированности ролевых действий является их выразительность, она обеспечивается, когда дети с помощью движений, жестов, мимики отображают особенности поведения, настроения человека, роль которого выполняют. Правила, на которых основывается роль, становятся для них обязательными.

Ролевые действия сопровождаются ролевыми высказываниями, т.е. отдельными репликами по содержанию игры, которыми обмениваются играющие от имени того

лица, чью роль выполняют. Сначала инициатива в появлении ролевых высказываний идет от педагога, он обращается к ребенку с вопросами по содержанию игры. Отвечая на них, ребенок обменивается со взрослым ролевыми высказываниями, приобретая тем самым игровой опыт, что впоследствии позволяет ему уже по собственной инициативе сопровождать игру разнообразными ролевыми высказываниями.

На начальном этапе развития сюжетно-ролевой игры дети с помощью ролевых высказываний обозначают выполняемые игровые действия, воображаемую ситуацию, мнимый результат, которого достигают в игре.

Ролевые высказывания могут быть обращены к игрушке-партнеру, который имеет определенное образное решение, при этом образ предполагает содержание разговора. От игрушки-партнера нет ответной реакции, поэтому не возникает непонимания, конфликтов, как это может случиться со сверстниками.

Постепенно дети начинают обращаться с ролевыми высказываниями к воображаемому собеседнику. Усложнение при этом заключается в том, что отсутствует реальный образ, он только в воображении ребенка. Ответной реакции от воображаемого собеседника также нет, поэтому так же, как и в предыдущем случае, не возникает непонимания.

Затем дети начинают обмениваться ролевыми высказываниями со взрослыми, это способствует приобретению опыта взаимодействия и общения. Сложнее всего детям обратиться с ролевыми высказываниями к сверстникам, т.к. они не всегда могут понять друг друга, принять игровые предложения от сверстников, если будет возникать непонимание между детьми, то у них может закрепиться негативный опыт игрового общения. Для совместной игры необходимо умение договариваться, понимать друг друга, понятно формулировать игровую задачу, игровую проблему, такой опыт дети приобретают постепенно. Подчеркнем, что при формировании ролевых высказываний особое внимание уделяется их содержательности и эмоциональной выразительности.

Наращение количества ролевых высказываний постепенно приводит к возникновению ролевой беседы, которая характеризуется тем, что играющие дети обмениваются логически связанными по содержанию фразами. Сначала инициатором ролевой беседы выступает взрослый. Он задает вопросы ребенку, активизирует его вступить в диалог. Длительность такой беседы зависит от участия взрослого, сколько времени он будет поддерживать разговор по содержанию игры, а ребенок обычно с готовностью включается в него.

Получив опыт игрового общения, дети постепенно переходят к беседе друг с другом. В этом случае инициатором ролевой беседы может быть сам ребенок или его сверстник.

Ролевая беседа может быть однообразной, недостаточно содержательной, когда играющие обмениваются стереотипными фразами, что свидетельствует либо об отсутствии достаточных сведений о предмете разговора, либо о низком уровне коммуникативных навыков детей. При наличии разнообразных знаний об окружающем и достаточном уровне речевого развития содержательность ролевой беседы повышается. Дети обсуждают различные вопросы, касающиеся содержания игры, согласуют с собеседниками свои высказывания. Обогащение жизненного и игрового опыта приводит к тому, что беседы становятся все более длительными, они настолько увлекают играющих, что на второй план начинает отходить выполнение ролевых действий.

Как видим, освоение ролевых способов игрового отображения окружающего оказывает большое влияние на развитие речи, приобретение опыта взаимодействия, как со взрослыми, так и со сверстниками. Кроме этого, значимость ролевых способов отображения окружающего, по мнению Е. Е. Кравцовой, имеет значение для формирования у дошкольников психологической готовности к школе. Она считает, что надо научить каждого ребенка понимать и реализовывать ролевые отношения, только тогда он сможет легко воспринимать учебные задачи и безболезненно перейдет от игры к учению, т.к. ситуацию общения учителя и ученика на уроке можно, с небольшими оговорками, рассматривать как осуществление и развитие именно ролевых отношений [46].

Таким образом, развитие игры проходит за счет овладения детьми все более обобщенными способами игрового отображения действительности, опыт освоения которой представлен в форме обобщенных психических образований. Все более расширяющийся опыт ребенка вступает в противоречие с невозможностью включиться в жизнь и дела взрослых. Это противоречие, как отмечал Л.С. Выготский, разрешается ребенком в игре, детерминирует её развитие. Каждый новый этап игры требует для своего возникновения преодоления того же противоречия, но уже на новом уровне, который обусловлен, с одной стороны, наличным, более обобщенным отображением ребенком действительности, а с другой, уже сформированными, но адекватными предшествующей ступени способами отображения окружающего. Разрыв между ними и создает «зону ближайшего развития», которую необходимо использовать для формирования следующего этапа игры.

Обогащением психологического содержания игры (мотивы, игровые действия, цели, способы их достижения, игровые условия и пр.) не исчерпывается богатство игры, составляющее фонд её воспитательного значения для формирования всесторонне развитой личности ребенка. А. П. Усовой была теоретически обоснована задача формирования в игре детского общества. Она отмечала, чтобы дети передавали в играх отношения действующих лиц, игра должна постепенно переходить от индивидуальной к коллективной [86]. Первый опыт взаимодействия дети получают от взрослых, но особенно ценным в воспитательном отношении является взаимодействие детей друг с другом. Сходную мысль высказывал Дж. Брунер, когда писал, что в игре индивидуально играющего ребенка, представлен уровень игры всей группы детей.

Итак, основными показателями, в соответствии с которыми происходит полноценное развитие игры, а также личностное развитие ребенка в этой ведущей деятельности, являются: обогащение содержания игры; формирование способов игрового отображения окружающего; развитие у детей самостоятельности, инициативности; освоение норм взаимодействия.

Как уже отмечалось, игра может быть сформирована только при условии, если ею правильно осуществляют руководство. На протяжении длительного времени ученые разрабатывали методы руководства игрой (Н.М. Аксарина, Л.В. Артемова, А.К. Бондаренко, Р.И. Жуковская, Т.А. Маркова, Д.В. Менджеричкая, П.Г. Саморукова, А.П. Усова и многие другие). Учеными и практиками были выделены разнообразные методы, направленные как на формирование самой игры, так и направленные на развитие определенных умений или свойств личности ребенка в игре. Каждый автор предлагал различные интересные методы руководства игрой. Если попытаться подсчитать все эти полезные рекомендации, то окажется, что их слишком много для того, чтобы можно было ожидать повсеместного и полного их внедрения. Практика что-то берет, а что-то отвергает, причем критерии выбора могут быть случайными, а сами методы недостаточно полно решающими проблему руководства игрой.

Таким образом, как в теории игры, так и в практике руководства этой важной деятельностью появилась потребность в обобщении большого количества дробных рекомендаций. Это привело к возникновению в 80-е годы XX века направления, в котором обосновывался комплексный подход к руководству игрой. В нем на научной основе были объединены разнообразные, но несколько разрозненные педагогические рекомендации по руководству игрой, с учетом психологических закономерностей развития игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте.

Комплексное руководство предполагает наличие четырех внутренне связанных общим содержанием компонентов, которые одинаково важны в процессе формирования игры:

1. Ознакомление детей с окружающим в активной деятельности.
2. Обогащение игрового опыта детей.
3. Организация развивающей предметно-игровой среды.
4. Активизирующее общение взрослого с детьми в процессе игры.

Разработкой проблемы комплексного руководства игрой занималась группа ученых под научным руководством С.Л. Новосёловой. В ходе теоретического обоснования и экспериментальных исследований, проводившихся в дошкольных учреждениях, была выявлена специфика применения каждого компонента на разных этапах развития игровой деятельности.

Большое значение для обогащения содержания игры имеет первый компонент комплексного руководства – ознакомление детей с окружающим в активной деятельности.

Игра по своей природе социальна, она берет содержание из окружающей действительности, поэтому многие ученые в качестве составной части руководства выделяют ознакомление детей с окружающим.

О том, что окружающая действительность является источником, питающим игру, писали многие ученые. Приведем высказывание А.В. Запорожца по этому поводу, он считал, что в ходе развития отдельного ребенка игра возникает не самопроизвольно, как продукт индивидуального творчества, она возникает под влиянием социального окружения, в результате усвоения социального опыта. Игра дает возможность ребенку в живой, увлекательной форме познакомиться с широким кругом явлений окружающей действительности и активно воспроизвести их в своих действиях. А. В. Запорожец подчеркивал, что через игры дети не только познают окружающий мир, они имеют возможность пережить неизвестные ещё им в реальной жизни чувства, приобщиться к деятельности коллектива [29].

Из соприкосновения с окружающей действительностью у детей появляется замысел игры, формируются игровые интересы, воспитываются нравственные качества.

С.Л. Новоселова отмечала, что именно в игре приобретенные детьми знания получают практическое применение, в ходе которого эти знания обобщаются, воплощаются в игровых действиях, и самое главное – усваиваются ребенком, становятся его собственными знаниями, повышающими его личностную компетентность [61].

Серьезное значение имеет вопрос, связанный с выделением тех сторон действительности, на которые нужно обращать внимание детей в процессе ознакомления с окружающим.

На разных этапах развития игры в зависимости от мотива детей интересуют определенные стороны действительности. Поэтому уже при планировании этой работы необходимо учитывать, какие должны быть сделаны акценты в процессе ознакомления с окружающим.

На этапе сюжетно-отобразительной игры мотивом является освоение назначения и свойств предметов. Исходя из этого, в процессе ознакомления с окружающим детей нужно познакомить с разными предметами, их назначением и свойствами.

На этапе сюжетно-ролевой игры мотив меняется, происходит освоение взаимодействия людей, поэтому в процессе ознакомления с окружающим детей надо познакомить с разнообразными действиями взрослых, их взаимоотношениями, общением.

Мотив игровой деятельности дает возможность определить, на какие стороны действительности обращать внимание детей в процессе ознакомления с окружающим.

При организации работы по ознакомлению с окружающим следует учитывать положение, выдвинутое психологами (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) о том, что у ребенка-дошкольника желание действовать как взрослый, т.е. отображать полученные впечатления в игре, усиливается, если он привлекается к активной деятельности. Следовательно, в процессе ознакомления с окружающим детей обязательно надо включать в разнообразную активную деятельность. Это может быть практическая совместная деятельность взрослых и детей, активизация мыслительной деятельности дошкольников. В старшем дошкольном возрасте такой активной деятельностью может стать деятельность общения, когда во время ознакомления с трудом взрослых дети включаются в содержательную беседу.

Появлению аффективных реакций способствуют заинтересованность, эмоциональность взрослых теми событиями, с которыми знакомят детей, что обычно приводит и к заинтересованности детей. Большое влияние на возникновение игры оказывает открытая демонстрация взрослыми интереса к детским играм, например, когда они дарят игрушки, беседуют о предстоящих играх и т.п.

Оказывается, разные типы знаний по-разному могут влиять на обогащение содержания игры. А. Д. Саар изучала влияние таких типов знаний, как конкретные, общие и перспективные на функционирование познавательной сферы детей и их самостоятельной игровой деятельности. Она установила, что наиболее благоприятны перспек-

тивные знания, представляющие собой систему знаний общих и конкретных. Если соблюдается это условие при организации работы по ознакомлению с окружающим, то впоследствии происходит «ветвление» сюжета, порождающее новые игровые задачи, новые сюжетные линии игры.

Теоретически обоснованное ознакомление с окружающим приводит к значительным позитивным изменениям в обогащении не только содержания игр, но и способствует формированию способов отображения окружающего, побуждает детей объединяться в совместные игры для решения поставленных игровых задач. В результате – игра становится интересной, подлинно творческой, самостоятельной, длительной, именно в такой игре происходит развитие ребенка и подготовка его к следующей ведущей деятельности – учебной.

Ознакомление с окружающим задает содержание всем последующим компонентам комплексного руководства игрой и тем самым насыщает саму игру конкретным содержанием. Причем на разных этапах развития игры значимость этого компонента изменяется. Несколько снижена его роль на этапе сюжетно-отобразительной игры, т.к. круг событий, с которыми знакомятся дети, ещё ограничен. Значимость ознакомления с окружающим существенно возрастает на этапе сюжетно-ролевой игры, т.к. у детей начинают проявляться ненасыщаемость познавательных интересов и желание узнавать всё новое и новое.

В игре впечатления об окружающем отображаются особыми игровыми способами. Было время, когда дети включались в разновозрастное общение во дворах, малыши играли со старшими детьми и естественным образом в играх перенимали игровой опыт. В настоящее время дети часто лишены такого разновозрастного общения. В этом случае взрослый принимает на себя сложную функцию – сформировать у детей игровой опыт, познакомить их с игровой условностью.

Перевод реального опыта в игровой условный план осуществляется как в процессе совместных игр воспитателя с детьми, так и вне игры, например, во время различных воспитательных мероприятий.

Эффективной формой являются специально организованные обучающие игры. Их ни в коем случае нельзя отождествлять с обучением сюжету-образцу. По этому поводу приведем высказывание А. В. Запорожца, он писал: «... из того, что ребенок на первых порах усваивает технику игры, вовсе не следует, что этим дело ограничивается и что дальнейшее развитие игровой деятельности можно представить себе как прямой

результат обучения разыгрывать все более сложные сюжеты, предлагаемые воспитателем в известной последовательности». [29, с. 239].

Обучающие игры обычно проводятся на этапе сюжетно-отобразительной игры, когда у детей игровой опыт ещё минимальный. По мере его обогащения более эффективными становятся совместные игры воспитателя с детьми, в которых обучающая функция ещё более завуалирована, а воспитатель выступает в роли равноправного партнера, который вместе с детьми сомневается, размышляет, советуется с остальными участниками игры, уважает их мнение, но при этом ему принадлежит ведущая роль.

Во время обучающей игры воспитатель ставит детям серию игровых проблемных ситуаций. Обозначенная проблема должна находиться в «зоне ближайшего развития», т.е. ребенок не в состоянии её решить самостоятельно из-за отсутствия игрового опыта. Но в сотрудничестве со взрослым он успешно справляется с ней, тем самым приобретает недостающий игровой опыт. Ребенок в сотрудничестве может решать более сложные задачи, причину Л.С. Выготский видел в способности к подражанию. Игровое сотрудничество должно быть особым, взрослый вместе с ребенком придумывает, как решить поставленные игровые проблемные ситуации, помогает советами, наводящими вопросами, но не играет за ребенка, авторитарная или демонстративная позиция обучающего в них неуместна. Обучение должно проходить в непринужденной, игровой форме и быть незаметным.

Накопление игрового опыта приводит к тому, что сами дети начинают его передавать тем ребятам, у которых он ещё недостаточно сформирован.

Значимость второго компонента на разных этапах развития игры меняется: чем меньше игрового опыта у детей, тем более значимым является этот компонент. Обогащение игрового опыта приводит к снижению его значимости и постепенно он даже утрачивает обязательность.

Неизменным спутником детских игр являются игрушки и различный игровой материал. Третий компонент комплексного руководства игрой посвящен рассмотрению специфики организации развивающей предметно-игровой среды.

Полученные знания об окружающем могут быть отображены в играх при условии, если в наличии имеются соответствующие по тематике игрушки. Их перечень будет зависеть от содержания ознакомления с окружающим.

При оформлении игровых уголков обращается внимание не только на тематическое разнообразие игрового материала, нужно также позаботиться о разной степени его обобщенности. Кроме игрушек, это разнообразные предметы-заместители, элементы

оформления, побуждающие включать в игру воображаемые предметы и т.п. Расширение игровых интересов приводит к тому, что дети стремятся отображать в играх все более разнообразные события. Как раз в реализации оригинальных замыслов и помогает обобщенный игровой материал. С.Л. Новоселова писала, чем обобщеннее предмет и нейтральнее, тем шире спектр игровых значений, которыми его может наделить ребенок. Обобщенный игровой материал способствует формированию постепенно усложняющихся способов решения игровых задач. Освоение детьми предметных и ролевых способов отображения окружающего предполагает разумное сочетание образных игрушек и обобщенного игрового материала.

Универсальной игрушкой для детских игр являются крупногабаритные средообразующие модули, представленные в системе «Модуль-игра» [61]. С.Л. Новоселова писала о значении использования такого игрового материала: «Происходит экстериоризация ментального образа воображения (мель в океане, замок волшебника, стадо слонов) во внешний план игрового действия: ребенок наделяет тем или иным значением предметы-модули или их группу, т. е. игровую среду, в которой он и другие дети реализуют, меняют, развивают свой игровой замысел. Игра в таких условиях просто не может быть не творческой» [там же, с. 12]. Она поясняет, что, используя крупный игровой материал, дети замещают в игре не один предмет, а целый комплекс объектов, например, построили корабль, вокруг разбросали кубы или пластины, как будто лодки или льдины, расставленные большие призмы – это скалы, а малая призма – акула. Такая создаваемая самими детьми игровая обстановка вызывает у них иллюзию подлинности переживаемых событий, побуждает объединяться в игре, договариваться уже на этапе зарождения замысла. Ценность крупного игрового материала еще и в том, что дети много двигаются, конструируют из него различные предметы.

В сюжетно-ролевых играх дети вступают во взаимодействие, такое усложнение игрового поведения должно учитываться при оснащении предметно-игровой среды. Для совместных игр требуется крупный игровой материал, объединяющий детей, это могут быть различные крупные игрушки, например, автомобиль, палатка, др. Эта же цель решается при использовании крупногабаритных средообразующих модулей.

К оформлению игровых уголков нужно привлекать детей, развивая тем самым их инициативность, творчество.

Четвертым компонентом комплексного руководства игрой является активизирующее общение воспитателя с детьми в процессе игры.

В психолого-педагогической литературе педагогическое общение обычно рассматривается применительно к работе учителя. Общение воспитателя с детьми, в том числе в игровой деятельности, также строится с учетом общих закономерностей организации педагогического общения.

Педагогическое общение выступает как непосредственная содержательная характеристика педагогического процесса, без него невозможно решить ни дидактические, ни воспитательные задачи. Содержанием педагогического общения является обмен информацией, организация взаимопонимания и взаимоотношений педагога с воспитанниками с помощью различных коммуникативных средств. Педагогическое общение придает особый эмоциональный фон всему педагогическому процессу.

Педагогическое общение трудно организовать, порой бывает сложно налаживать контакты с воспитанниками, выстраивать и перестраивать взаимоотношения в зависимости от специфики решаемых педагогических задач, от внутренней позиции педагога и воспитанников. К трудностям можно отнести речевые и психологические барьеры общения, сложность в передаче эмоциональных состояний по отношению к содержанию общения, к личности воспитанника, порой непросто бывает управлять собственным психическим состоянием, в неумении взрослых принять особую позицию партнерства и сотрудничества с ребенком во время игры.

Важным структурным компонентом педагогического общения является коммуникативная задача. А.А. Леонтьев [48] определил коммуникативную задачу как результат ориентировки в проблемной ситуации, целью которой является воздействие на партнеров по общению. Общение воспитателя с детьми в процессе игры также происходит путем постановки и решения различных игровых проблемных ситуаций. При их формулировке учитывается «зона ближайшего развития» каждого ребенка, только в этом случае тот, перед кем поставлена игровая проблемная ситуация, сможет её решить в сотрудничестве со взрослым и тем самым будет осуществляться постепенное поэтапное развитие игровой деятельности и полноценное психическое развитие ребенка.

Активизирующее общение воспитателя с детьми в процессе игры, с одной стороны, выступает как самостоятельный компонент комплексного руководства игрой, с другой стороны, оно пронизывает все остальные компоненты, поскольку воспитатель обязательно вступает в общение с детьми при проведении любых воспитательно-образовательных мероприятий.

Осуществлять эффективное руководство игрой без учета уровня её сформированности невозможно. Поэтому совершенно оправданно, что в настоящее время возрастает интерес к диагностике игровой деятельности. Ученые и практики понимают, что без обоснованной диагностики невозможно осуществлять полноценное развитие любой деятельности, в том числе и игровой. Несформированность игры негативно отражается на психическом развитии ребенка. Очевидно, из-за сложности данной проблемы в литературе предлагается ограниченное количество диагностических методик, позволяющих выявить уровень сформированности игровой деятельности. Некоторые из предлагаемых методик недостаточно научно обоснованы и не позволяют в полной мере выявить уровень сформированности игровой деятельности.

Проблема диагностики игровой деятельности до настоящего времени остается актуальной в теории и в практике. В психолого-педагогической литературе предлагается не так уж и много диагностических материалов, позволяющих всесторонне проанализировать и оценить уровень развития игровой деятельности. Трудности разработки диагностики игры, на наш взгляд, заключаются в следующем.

Во-первых, в теории игры существуют различные подходы к выделению особенностей развития игры, это ставит проблему выбора достоверных критериальных показателей, позволяющих проанализировать детскую игру. Причем руководство и диагностика должны быть взаимосвязаны, нельзя идти по такому пути, когда во время руководства игрой обращается внимание на формирование одних показателей, а диагностируются совсем другие. В этом случае можно сформулировать следующее правило: что развивали в процессе руководства игрой, то и нужно диагностировать.

Следовательно, любая предлагаемая практике методика руководства игрой в идеале должна обеспечиваться диагностическими материалами.

Во-вторых, безусловно, очень трудно осуществить диагностику творческой игры. Известно, как трудно руководить этой специфической детской деятельностью, но ещё сложнее диагностировать уровень её сформированности.

Довольно часто при проведении диагностики детские психологи и педагоги ориентируются только на выявление уровня актуального развития детей. По мнению Л.С. Выготского, это только первый шаг на пути диагностики развития. Он писал: «Констатируя наличие тех или иных симптомов при определении реального уровня развития, мы фактически определяем лишь ту часть общей картины развития, которая охватывает уже созревшие на сегодняшний день процессы, функции, свойства... Определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов и

составляет вторую задачу диагностики развития. Эта задача решается нахождением зоны ближайшего развития» [17, с. 261-262].

Об уровне актуального развития можно судить по тем материалам, которые получены в процессе не включенных наблюдений, т.е., когда наблюдение ведется за самостоятельной игрой детей.

Зона ближайшего развития определяется, если ребенок включается в сотрудничество со взрослым. Следовательно, при проведении диагностики игровой деятельности необходимо вступать с играющим ребенком в активизирующее общение, в процессе которого ставить игровые проблемные ситуации, решая которые он сможет продемонстрировать свои потенциальные возможности. Использование в процессе диагностики активизирующего общения дает возможность осуществлять одновременно и психокоррекцию игровой деятельности. (см. Приложение 1.). Проведение диагностики позволяет выявить уровень развития игровой деятельности, постепенно в ходе педагогического руководства способствовать ее поэтапному формированию, что, несомненно, положительно сказывается на личностном развитии дошкольника.

Для диагностики нами был составлен и апробирован диагностический лист обследования уровня сформированности игровой деятельности. Приложение 1.

Проведение диагностики позволяет выявить уровень развития игровой деятельности, постепенно в ходе педагогического руководства способствовать её поэтапному формированию, что, несомненно, положительно сказывается на личностном развитии дошкольника.

ГЛАВА 2. Развитие личности обучающегося (студента)

2.1. Образовательные стандарты высшего образования и развитие личности

Система высшего образования играет важную роль в становлении и развитии личности современного человека. Модернизация высшего образования ставит вопрос о цели образовательного процесса. В традиционной педагогике цель, проецируясь на содержание образования, формирует множество конкретных целей и задач образования. Цель должна быть поставлена «диагностично, т. е. настолько точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и постро-

ить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время» [100, с. 30].

Система запланированных целей неразрывно связана с системой действий, которые ведут к выполнению этих целей. Для более полного и дифференцированного описания целей, а также для обеспечения диагностичности они с самого начала должны формулироваться на языке тех задач, для решения которых они предназначены. До недавнего времени для описания целей образования предлагались знания, умения и навыки, заложенные в образовательных стандартах.

Требования к качеству образования, с точки зрения современных педагогов и социологов (А. М.Стрижов, М. В.Рыжаков, А. А.Кузнецов и др.), определяются, прежде всего, государственными образовательными стандартами, к основной функции которых относится повышение качества образования посредством фиксирования необходимого минимума подготовленности специалистов.

Образовательные стандарты были введены в нашей стране в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании». Под стандартом образования понимается «система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала» [142, с. 266].

Государственный образовательный стандарт – «эталонный уровень образования по каждой образовательной программе, необходимый для данного общества в определенный исторический отрезок времени; образовательный уровень, который должен быть достигнут учащимися для получения документов о соответствующем образовании» [140, с. 210-211].

Основными объектами стандартизации в образовании являются: структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки обучающихся. Требования и нормы, заложенные в образовательном стандарте, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон учебно-воспитательного процесса.

Необходимость проведения стандартизации высшего образования вызвана коренными переменами в сфере образования как общественного явления. Поворот России к демократии, к рыночным отношениям, к правам и свободам личности потребовал переосмысления политики в области образования. С введением образовательных стандартов высшие учебные заведения приобрели большую самостоятельность в выборе содержания, форм и методов обучения.

Стандартизация в образовании, прежде всего, была связана с:

- переходом на более свободные формы организации учебно-воспитательного процесса;
- введением новых учебных планов, в которых предполагалась возможность свободного выбора учебных предметов;
- созданием новых образовательных технологий;
- введением многоуровневого и дифференцированного обучения.

В этих условиях государственный образовательный стандарт является механизмом, который обеспечивает базовое единство образовательного пространства в России.

Введение стандартизации в образовании позволяет нашей стране войти в систему мировой культуры.

Идея стандартизации образования для России не нова. Она существовала еще в советское время. Хотя в СССР, как правило, не употреблялось понятие государственного образовательного стандарта, но его роль фактически выполняли единые учебные планы, которые были основой для реальных учебных планов учебных заведений. Учебные программы и планы тех лет отличались излишней идеологизацией, ограничивали обучающихся в возможности выбора содержания образования в соответствии со своими интересами и способностями. Но, тем не менее, единые учебные планы как бы выравнивали образование на всей территории Советского Союза. Фактически была проведена на практике идея введения образовательных стандартов.

Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст.7) в 1992 году был введен государственный образовательный стандарт (ГОС первого поколения) как документ, регламентирующий формирование основных образовательных программ.

Также в 1992 году в Российской Федерации была введена ведомственным актом подготовка бакалавров и магистров, которая нормативно закреплена Постановлением Правительства Российской Федерации от 12 августа 1994 года № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования». Постановлением устанавливалось, что основные образовательные программы магистров и специалистов являются программами одного уровня.

Важной особенностью государственных образовательных стандартов первого поколения являлось то, что наряду с требованиями к уровню подготовки выпускников в профессиональной области они содержали также общие требования к развитию [136, с.6].

В 1996 году был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в соответствии с этим законом в 2000 году были введены в действие государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) второго поколения.

ГОС ВПО второго поколения не подчиняли учебный процесс жесткому шаблону, а, напротив, открывали широкие возможности для педагогического творчества, для создания вокруг обязательного содержательного ядра (чем является стандарт) вариативных программ, разнообразных технологий обучения. «Государственные образовательные стандарты разрабатываются на конкурсной основе, устанавливаются федеральным законом, являются обязательными для исполнения всеми учебными заведениями страны независимо от подчинения, типов и форм собственности» [142, с. 267]. Основной отличительной чертой ГОС первого и второго поколений являлось то, что образовательные стандарты определяли обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки, требования к уровню подготовленности выпускников.

Введение образовательных стандартов позволяет: а) оценивать состояние системы образования; б) обеспечивать права граждан на полноценное образование; в) сохранять единое образовательное пространство России; г) гуманизировать образование; д) управлять системой образования; е) повышать качество образования.

До недавнего времени в России действовала система высшего профессионального образования, которая состояла из двух образовательных подсистем: непрерывная подготовка дипломированных специалистов (срок обучения, как правило, 5 лет), и ступенчатая, обеспечивающая реализацию образовательных программ по ступеням высшего профессионального образования с присвоением выпускникам степени (квалификации) «бакалавр» (срок обучения 4 года) и «магистр» (срок обучения 6 лет) по направлениям подготовки высшего профессионального образования.

Практическая реализация этих подсистем в России осуществлялась по разным схемам:

- независимые траектории обучения по подсистемам бакалавров и специалистов - не имеющих общих частей;
- совмещенные траектории обучения на первых курсах с последующим разведением потоков специалистов и бакалавров на старших курсах, чему способствовали ГОС ВПО, введенные в 2000 году.

Необходимо отметить, что государственные образовательные стандарты как первого, так и второго поколений значительно расширили академическую свободу вузов в формировании образовательных программ, они не изменили культуру проектирования содержания высшего образования, т. к. сохранили ориентацию на информационно-знаниевую модель высшего. В этой модели основной акцент делается не на требования к уровню освоения учебного материала, а на формирование перечня дисциплин, их объемов и содержания.

Стандарты высшего профессионального образования первого и второго поколений были построены на квалификационной модели специалиста, включающей знания, умения, навыки. Начиная с 2006 года в России осуществлялась разработка Федеральных государственных образовательных стандартов и в феврале 2007 г. решением коллегии Минобрнауки России был одобрен новый макет ФГОС ВПО. Он предполагал ориентацию на результаты образования (что должен знать, понимать и уметь делать выпускник) и которые определялись в терминах знаний, навыков, позиций, способностей, а для описания конечного результата обучения было введено новое понятие - компетенция.

Реформа высшего образования на современном этапе по своей сущности, разумеется, не сводится только к введению уровневой структуры высшего образования, а реформирование традиционных пятилетних (как правило) монопрограмм состоит не в перераспределении их содержания на программы бакалавриата и магистратуры. Речь идет о принципиальном новом формировании содержания образования, обеспечивающего реализацию компетентностных моделей выпускников.

Кроме того, принципиальная особенность ФГОС ВПО состоит как раз в том, что именно содержание образования не выступает главным объектом стандартизации (как это было в стандартах прошлых двух поколений). Реорганизация стандартов высшего образования с их ориентацией на результаты и компетенции как раз и допускает различные содержательно-организационные модели построения образовательного процесса. ФГОС ВПО направлены на создание и реализацию конкурентоспособных образовательных программ, обеспечение гибкости и инновационной направленности образовательного процесса, стимулирование творческого подхода к проектированию основных образовательных программ. Но, в то же время, ориентация образовательных стандартов и разработанных на их основе основных образовательных программ, на результаты образования и компетенции, должны послужить развороту высшего образования в сторону его большей студентоцентрированной направленности.

В отечественной педагогике и психологии понятие «компетентность» начинает использоваться в качестве термина для описания конечного результата обучения только с конца прошлого века (см. работы Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской и др.). Проблемы компетенций и компетентностного подхода в образовании широко рассматривались отечественными исследователями в методологическом и теоретическом аспектах. В отечественной и зарубежной образовательной практике накоплен достаточно обширный опыт использования компетентностного подхода в ВПО, базирующийся на разработанных психолого-педагогических теориях и социально-педагогических исследованиях. Отечественные социологи, психологи и методисты (Г.Э. Белицкая, И.А. Зимняя, В.М. Байденко, Ю.В. Фролов, Д.А. Матохин и др.) под таким подходом в самом общем виде понимают основанное на знаниях формирование, в процессе обучения и практической деятельности, интеллектуально- и личностно-обусловленного социально-профессионального качества индивида. При этом термин «компетенция» определяется как открытая система знаний, умений и навыков, включающая взаимосвязанные компоненты (познавательные, личностные, социальные), которые активируются и обогащаются в практической деятельности при решении возникающих проблем, как предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет способность и готовность выполнять действия, а «компетентность» - как интегральная характеристика качества личности, как результат подготовки выпускника в выполнении действий в определенных ситуациях. Понятие компетентности, по мнению многих авторов, шире традиционных знаний, умений и навыков, так как оно, с одной стороны, включает их, но, в то же время не сводится к ним. В макете федерального государственного образовательного стандарта (утвержден 22 февраля 2007 года) было дано следующее определение: «компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области».

Необходимость включения компетентностного подхода в систему образования определяется происходящей в настоящее время сменой образовательной парадигмы. Введение парадигмы образования, в основу которой положена «компетентностная модель специалиста, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда» [163, с. 3], предопределяет новый подход к логике формирования содержания образования. При этом изменяется принцип образования - с адаптивности на компетентность выпускников. «Изменение принципа означает и изменение подхода, где в качестве основных категорий выступают понятия «компетенция» и «компетентность» в их разном соотношении друг с другом.» [126, с.10.] Термин «компетенция» служит для обозначе-

ния интегральных характеристик качества подготовки выпускника - категорией результата образования. Как отмечает В.И. Байденко, «компетенция выступает новым типом целеполагания... Это, по существу, знаменует сдвиг от сугубо (или преимущественно) академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников (с ориентацией на ее рыночную стоимость)» [104, с.33]. Определенные различия между понятиями «компетенция» и «компетентность» показаны в работах Ю.В. Фролова и Д.А. Махотина [183, с.35], где «компетенция» определяется как предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности, а под «компетентностью» понимается интегрированная характеристика качеств личности, выступающая как результат подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Как отмечает И.А. Зимняя «в результате образования у человека должно быть сформировано *целостное социально-профессиональное качество*, позволяющее ему успешно решать производственные задачи и взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная социально-профессиональная компетентность человека» [126, с.12].

В качестве определения компетенции можно принять и определение, предложенное в Европейском проекте TUNING: «...понятие компетенций и навыков, включает *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [105, с. 11-12]. В России и западных образовательных системах существует несколько классификаций компетенций в сфере профессионального образования:

– классификация, предложенная в проектах стандартов подготовки бакалавров по специальности и магистров по специальности (Богословский В.А., Галямина И.Г., Караваяева Е.В., Коршунов С.В., Кузьмин Н.Н., Пузанков Д.В., Челпанов И.В., Шадриков В.Д. и др.);

– классификация, примененная в проекте TUNING;

– классификация, совмещающая оба типа классификаций.

Согласно этим классификациям, компетенции можно разделить на две группы:

общие (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и предметно-специализированными (профессиональными). Обе группы соотносятся со следующими требованиями: к академической подготовленности и к профессиональной подготовленности выпускников.

К *общим* компетенциям могут быть отнесены:

– *общенаучные (фундаментальные)*, в т.ч. гуманитарно-социальные и экономические, включающие базовые знания в области математики и естественных наук, гуманитарных и социально-экономических наук; базовые компьютерные и лингвистические навыки; способность понимать и использовать новые идеи и др.;

– *социально-личностные и коммуникативные*, включающие способность к критике и самокритике, терпимость, умение работать в коллективе, общую культуру, приверженность к этическим ценностям;

– *организационно-управленческие, в т.ч. системные*, включающие способность организовать и спланировать работу; способность применять полученные знания на практике; умение извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность к адаптации к новым ситуациям; знание организационно-правовых основ своей деятельности.

К *профессиональным (специальным)* компетенциям причислены:

– *базовые общепрофессиональные знания* в избранной сфере деятельности;

– *профессионально профилированные (специализированные) знания* в соответствии с конкретной профилизацией или специализацией выпускника.

Предполагалось, что в ГОС ВПО третьего поколения набор *общих* компетенций (качеств, необходимых любому человеку и в любой профессиональной деятельности) для одного направления образования должен быть одинаков, а наборы *профессиональных (специальных)* компетенций (это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия) для бакалавра, специалиста и магистра, – отличаться по объёму: количество компетенций возрастает при увеличении уровня образования.

Каждая компетенция должна обеспечиваться определенным набором дисциплин, практик, объединенных в соответствующие модули, а содержание модулей дисциплин – полностью соответствовать уровню этих компетенций.

Актуальным для современного высшего образования является вопрос процедуры проектирования содержания образования и его методологических основ (П.Ф. Анисимова, А.П. Беляевой, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, Б.С. Гершунского, А.М. Моисеева, П.И. Пидкасистого, Л.Г. Семушиной, Н.Ф. Тальзиной и др.). В отечественной педагогике проблема проектирования содержания образования всегда связывалась с совершенствованием учебно-воспитательного процесса и получила отражение в работах П.П. Блонского, С.И. Гессена, И.Ф. Гербарта, И.Г. Песталоцци, Н.И. Пирогова, С.Т. Шацкого, К.Д. Ушинского и др.

Содержание образования – наиболее сложный и основной компонент образовательной системы, который кратко может быть выражен вопросом «чему учить». [100, с. 135]

Содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства, а также «должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества. [165]

Согласно А.Ф. Агафоновой «категория содержания образования не является абстрактной. Это наиболее динамичный и изменчивый компонент процесса обучения; его модернизация происходит непрерывно на различных этапах развития общества. Являясь средством воплощения в жизнь целей образования содержание отражает как текущие, так и перспективные потребности общества (социальный заказ), а также личности» [100, с. 137].

В педагогической теории были разработаны следующие основные принципы и идеи формирования содержания образования:

- соответствие главной цели образования, каковой является всестороннее свободное развитие личности, учет запросов современной жизни;
- соответствие знаний последним достижениям научного, социального и культурного прогресса в контексте разных человеческих цивилизаций;

– при сохранении систематичности и преемственности учет возможности комплексно-проблемного (интегрированного) и других способов представления учебного материала;

– связь с жизнью как способ верификации (проверки) действительности изучаемых знаний и формируемых умений;

– дифференциация, предусматривающая осуществление индивидуализированного обучения;

– взаимосвязь отдельных разделов курсов, отдельных тем (обязательно основного), определение базисного компонента обучения;

– вариативность, содержание образования, обеспечивающее молодежи выбор направления дальнейшей учебы или практической деятельности;

– регионализация содержания образования, предусматривается отражение в содержании учебного материала тенденций и достижений конкретного региона.

Анализ исследований в области проектирования содержания образования позволяет говорить о том, что для отбора и структурирования содержания образования основополагающими являются три источника: 1) *деятельность*; 2) *изучаемый объект деятельности*; 3) *личность*, которая воспринимает это образование.

Образовательная программа, формируемая в соответствии с требованиями к будущему специалисту, осуществляет перевод содержания на уровень учебного материала и включение последнего в реальный учебный процесс.

Во ФГОС ВПО, утвержденных в 2009-2010 гг., компетенции группируются как общекультурные и профессиональные, а также предполагается возможность формирования социально-личностных компетенций. Возможно, впервые в образовательных стандартах была заложена возможность предъявить некоторые нормативы качества к развитию личности и оценке этого развития. Все компетенции, заявленные в основной образовательной программе вуза, сформированной на основе ФГОС ВПО, должны быть проверены с точки зрения уровня их сформированности. Но, на очередном витке актуализации образовательных стандартов (изменение утвержденных ФГОС ВПО в связи с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», вступившим в силу с 1 сентября 2013 г.) возможность свободного формирования вузом социально-личностных компетенций не предусматривается. Однако нельзя сказать, что компетенции, которые работают на развитие личности выпускника, полностью исчезли из образовательного стандарта.

Однако, на наш взгляд, обновленные образовательные стандарты являются более прогрессивными с точки зрения ориентированности учебно-воспитательного процесса на студента, т.к. требования к развитию личности стали более конкретными, а как известно, цель, поставленная «точно и определенно» имеет больше шансов быть достигнутой и если вуз при реализации образовательной программы по конкретному направлению подготовки сочтет необходимым расширить количество социально-личностных компетенций с учетом ориентации программы на конкретные области знания и виды деятельности, то образовательный стандарт позволяет такие свободы.

2.2. Развитие личностных качеств у студентов в процессе реализации компетентностного подхода

Модернизация отечественного образования, осуществляемая в настоящее время, базируется на реализации инновационных идей, связанных с развитием личности обучающихся, их творческой инициативы, самостоятельности, а также конкурентоспособности и мобильности будущих специалистов. Эта модернизация происходит в контексте Болонского процесса, к которому Россия присоединилась в 2003 году. Болонская декларация предполагает реализацию в отечественном образовании следующих основных направлений, а именно:

- переход на двухступенчатую схему высшего образования, состоящую из бакалавриата (3–4 года обучения) и магистратуры (1–2 года), между которыми студенты должны сдать выпускные и вступительные экзамены;
- введение системы зачетных единиц для унификации количественного учета получаемого образования (одна зачетная единица – 36 часов);
- оценка качества образования по стандартизированным общемировым схемам;
- программа мобильности, которая дает возможность продолжать начатое в вузе своей страны образование в высших школах других стран Европы и др.

Следует отметить, что Болонская модель базируется на принципах личной ответственности каждого человека за содержание и качество своего образования и предполагает изменение устоявшихся в российской системе образования субъектно-объектных отношений.

Важно подчеркнуть, что ответственность является важнейшим свойством личности. Отдельная личность может выступать в качестве субъекта осознанной ответственности. Осознание личностью своей ответственности определяется рядом факто-

ров, таких, как познавательный, мотивационный, ситуационный и др. Психологическими условиями проявления ответственности являются возможность выбора личностью осознанного действия, или поведения в целом. Следовательно, ответственность может относиться к конкретному человеку, его обязанность перед кем-либо или перед совестью данного человека. Таким образом, в процессе модернизации отечественного образования развитию, а при необходимости и формированию ответственности у студентов, следует уделять самое серьезное внимание.

Внедрение компетентностного подхода в российское высшее образование способствует решению этих направлений и поэтому выступает важнейшим аспектом его модернизации.

Компетентностный подход (подход - конструктивный принцип в науке и практике) предполагает: наличие опыта решения жизненных проблем, осуществление ключевых функций, социальных ролей и компетенций. Компетентностный подход характеризуется переходом от квалификации к компетенциям и делает высшее образование студенчески центрированным. Именно компетентностный подход, применяемый в модернизации отечественного высшего образования, является интегральным показателем его качества и результата.

Данный подход выражается не через сумму усвоенных ЗУНов (знания, умения, навыки), которые определяли качество и результат образования, а характеризует способность человека с высшим образованием эффективно реализовывать в конкретной жизненной или профессиональной ситуации усвоенные знания, умения и личностные качества, т.е. компетенции.

Компетентностный подход, разумеется, не отвергает ЗУНы, а расширяет их, делает более практичными и личностно-ориентированными. Знания (как результат познания, усвоенные понятия, законы, принципы и образы предметов и явлений действительности), являются основным компонентом компетенций. Выпускник вуза, освоивший необходимые компетенции, не только знает «что» (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), но, главное, знает и умеет «как действовать» (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям).

Компетентностный подход приоритетным считает не теоретическую или практическую информированность студента, его определенные знания и умения, а способность решать проблемы, возникающие в различных условиях жизнедеятельности: во взаимодействии людей; в оценке собственного поведения и действий; при использова-

нии этических и правовых норм; в самоорганизации выбора стиля и образа жизни; при разрешении конфликтов; при ориентации на рынке труда и т.п.

В связи с тем, что компетентностный подход является одним из ведущих в образовательном процессе высшей школы, он занимал и занимает основополагающее место в государственных документах России об образовании, в частности, в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», в основной образовательной программе и других документах.

В настоящее время у отечественных и зарубежных ученых нет единого мнения в отношении определения терминов «компетенция» и «компетентность». Это концептуальные понятия компетентностного подхода. Так, в словарях иностранных слов дается следующее их определение.

Компетенция (от лат. *competentia* – принадлежность по праву) – круг полномочий учреждения или лица, то, что подлежит их ведению.

Компетентность – обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение.

Компетентный (о человеке) – в переводе с латинского – надлежащий, способный, знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям и полномочиям судить о чем-либо.

Компетентный (о качествах) – достаточный, адекватный.

Э.Ф. Зеер определяет компетенцию как «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности», а компетентность – «содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний [125].

И.А. Зимняя, А.И. Субетто считают, что «компетенция» относится к потенциальному качеству личности, а «компетентность» – к актуальному, формируемому личностному качеству [127].

В. Хутмахер (W. Hutmacher) считает, что «компетенция» близка к таким понятиям, как умения, а «компетентность», способность, мастерство «...ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что» [192].

В системе образования А. В. Хуторской рассматривает компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих заданные требования к подготовке выпускника, а компетентность – как обладание человеком соответствующей компетенцией [178].

Компетентность специалиста с высшим образованием Ю.Г. Татур определяет как «интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность

(готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в определенной области [175].

Созвучно с этим определением компетентности и определение компетенции, которое представлено в письме Минобрнауки РФ «О разработке вузами основных образовательных программ». Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Это определение включает в себя не только когнитивную (познавательную) и операционно-технологическую (деятельностную) составляющие, но и мотивационную, социальную, поведенческую стороны (результаты образования, знания, умения, систему ценностных ориентаций).

Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных дисциплин, циклов, модулей, так и тех, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины.

На основе классификации компетенций, принятых в ходе разработки проектов нового поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), В.И. Байденко была предпринята попытка предложить интегрированную классификацию компетенций. Компетенции им были разделены на две группы: общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и профессиональные (предметно-специализированные). Выделенные группы соотносятся с требованиями к академической и профессиональной подготовленности. К последним относятся инвариантные для каждой области знания (экономика, техника и технология, медицина и др.). По мнению В.И. Байденко, основной задачей формирования состава компетенций на федеральном уровне является выявление набора базовых и наиболее значимых для соответствующих направлений подготовки (специальностей) компетенций, образующих основу для обеспечения качества подготовки и единства образовательного пространства. [104; 105].

В структуре общих компетенций мы выделяем ключевые компетенции, т. к. они отражают особенности взаимодействия, общения и применения информационных технологий, дают самое общее и широкое представление адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Ключевые компетенции состоят из трех компонентов: базовые (деятельностные), личностные и социальные компетенции.

Теоретико-методологической основой выявления ключевых компетенций стали выделенные в отечественной психологии Б.Г. Ананьевым, В.Н. Мясищевым, А.А. Деркачем, А.К. Марковой и др. аспекты жизнедеятельности человека, его акмеологического развития, общения, отношения к обществу, другим, к себе и т. п. С учетом этого И.А. Зимняя дифференцировала три группы ключевых компетентностей, относящихся: к самому себе как личности, как к субъекту жизнедеятельности; к взаимодействию че-

ловека с другими людьми; к его деятельности, проявляющейся во всех ее типах и формах.

Это значит, что ключевые компетенции – самое широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. На их основе формируются и развиваются профессиональные компетенции.

В своей классификации, кроме ключевых (деятельностные, личностные и социальные), она выделяет и профессиональные компетенции. В структуру компетенций включены знания, умения и навыки, а также мотивационный, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой компоненты, которые также являются и неотъемлемой частью профессиональной компетентности специалиста.

Профессиональная компетентность включает когнитивный, эстетический и социальный компоненты. Благодаря этому компетентный специалист, исходя из ситуации, знает, как и почему надо совершать то или иное профессиональное действие. Следовательно, профессиональная компетентность способствует не только проявлению готовности к осуществлению профессиональной деятельности, но и высокой ее эффективности.

Таким образом, компетенции являются результатом образования и поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, изучаться во всех учебных дисциплинах и на всех уровнях образования, быть интегрированными в его содержание.

В связи с этим следует отметить важнейшую роль преподавателя, ключевой фигуры образовательного процесса. Его деятельность в этом процессе предполагает более высокий уровень:

- организации учебных занятий и ситуаций;
- критического отбора учебного материала и источников с целью усвоения системного знания, его понимания и умения применять на практике;
- развитие мотивации, интересов и качеств и др.

При этом особое внимание и акцент делается на формирование у студентов соответствующих компетенций или их набора, предусмотренных в ООП вуза. Таким образом, ее цели становятся более адекватными к потребностям на рынке труда.

Компетентностная модель выпускника, по сути, представлена в ФГОС ВПО по различным направлениям подготовки бакалавров и магистров, а также и в других образовательных документах и рекомендациях. В них представлены основные группы компетенций: общекультурные компетенции (ОК), профессиональные компетенции (ПК), компетенции в области специальной деятельности (ПСК) и социально-личностные компетенции (СЛК). Очень важно, чтобы психологические аспекты компетентностной модели выпускника были реализованы в образовательном процессе. Это возможно благодаря осуществлению в нем компетентностного подхода.

Условиями его более полной реализации являются:

- разработка компетентностной модели выпускника с учетом всех психологических аспектов;
- психологическая подготовка преподавателей для эффективной реализации компетентностного подхода (ФПК, семинары и т.п.);
- внедрение метода активного обучения;
- осознание студентами необходимости проявления ответственности за качество усвоенных знаний и освоенных компетенций;
- актуализация студентами повышения своей общей культуры на основе усвоения фундаментальных знаний и культурных форм поведения и взаимодействия в обществе;
- выявление и актуализация мотивов собственной учебной деятельности, выбора образовательной траектории;
- развитие личностных качеств (ответственность, целеустремленность, инициативность, самостоятельность, коммуникативность и др.);
- развитие профессиональных качеств (способность к саморазвитию и самообразованию, организаторские способности и др.);
- определение уровня самооценки притязаний;
- совершенствование когнитивной, эмоциональной и волевой сфер;
- адекватное восприятие себя и других, позитивное самоотношение и отношение к другим;
- умение осуществлять самодиагностику и саморегулирование функциональных, психических и эмоциональных состояний;
- использование для формирования компетенций таких основополагающих принципов, как фундаментальность, универсальность, интегративность, вариативность, практическая направленность, последовательность и системность [111].

Технологии формирования компетенций применяются в учебно-воспитательном процессе (лекции, семинары и практические занятия, самостоятельная работа, различные виды практик и мероприятия воспитательного характера). Кроме этого, эффективными средствами формирования, развития и совершенствования компетенций у студентов (обучающихся) могут быть различные социально-психологические тренинги, ролевые игры, дискуссии, упражнения и т. п., которые могут реализовать сотрудники психологической службы высшей школы.

Важнейшей проблемой реализации компетентностного подхода является оценка сформированности компетенций у студентов (обучающихся) разных направлений подготовки и особенно выпускников высшей школы. Для оценки сформированности компетенций у студентов (обучающихся) в период текущей или промежуточной аттестации широко используется «организменный подход», «компенсаторный подход» и «уровневый подход». Мы считаем, что наиболее эффективным является уровневый подход, ибо он предполагает оценку в баллах уровня (высокий, средний и низкий) сформированно-

сти той или иной компетенции в соответствии с критериями. Для оценки различных компетенций, сформированных у выпускника, широко распространены и методы анкетирования и опроса работодателей, выпускников и представителей профессорско-преподавательского персонала. Технология выявления результатов обучения в высшей школе является одной из важнейших проблем, решение которой возможно при активном участии профессиональных психологов.

Далее рассмотрим более подробно требования, в контексте компетентного подхода, представленные в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по направлениям «Экология и природопользование», «Экономика» и «Архитектура». В связи с этим проанализируем некоторые общекультурные компетенции. Выпускник направления «Экология и природопользование» должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

1. Владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1).

2. Использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, способен анализировать социально значимые проблемы и процессы (ОК-4).

3. Обладать базовыми знаниями основ педагогики и психологии, позволяющими освоить методики преподавания и понять психологические особенности межличностных взаимоотношений (ОК-7) и др.

Выпускник направления «Экономика» должен обладать общекультурными компетенциями, такими, как:

1. Владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1).

2. Способен понимать и анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (ОК-2).

3. Способен находить организационно-управленческие решения и готов нести за них ответственность (ОК-8).

4. Способен к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства. (ОК-9) и др.

Выпускник направления «Архитектура» должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

1. Готовность к кооперации с коллегами, работе в творческом коллективе, знать принципы и методы организации и управления малыми коллективами, знать основы взаимодействия со специалистами смежных областей (ОК-3),

2. Осознание социальной значимости своей будущей профессии, наличие высокой мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, к повышению уровня профессиональной компетентности (ОК-8) и др.

Анализ требований к результатам освоения основных образовательных программ показывает острую необходимость в развитии специалистов, готовых к технологическим открытиям, мира гаджетов, android, Apple и др., стремящихся к инновациям, социально активных и целеустремленных, готовых к сотрудничеству и активному обмену опытом, способных строить себя и свое будущее. Исполнители, которые усвоили знания, необходимые для выполнения рабочих задач, на рынке труда становятся не востребованы [106].

Из множества альтернатив, которые выбирает вуз, для реализации образовательной и воспитательной программ, в рамках компетентностного подхода, мы видим возможность психологического сопровождения личностного развития студентов, с ориентацией на общекультурные компетенции.

Для эффективного сопровождения личности существуют специальные учреждения, а именно психологические службы, одной из важнейших задач которых является сопровождение личностного развития студентов. По определению В. А. Кручинина, сопровождение личности – это системно-организованная и постоянно выполняемая работа, направленная на личностно-профессиональное развитие будущего специалиста в период вузовского обучения, раскрытие потенциальных возможностей студента, его индивидуальности, а также коррекцию разного рода затруднений в его личностном развитии и саморазвитии [143].

Психологическое сопровождение, в рамках компетентностного подхода, может быть ориентировано, на потенциальные качества, которые являются составляющими предъявляемых требований к выпускникам (ОК).

Для того что бы развивать какое-либо личностное качество, необходимо знать, сформировался ли человек для развития предъявляемых требований. В связи с этим рассмотрим особенности студенческого возраста. Студенческий возраст – это юноши и девушки от 17 до 24 лет. Палагина Н.Н. отмечает, что студенческий возраст - период наибольших возможностей развития психических функций, период расцвета интереса к теоретическим знаниям и их практическому, профессиональному применению, период

высокой социальной активности и личностного самоопределения (идентичности), создания смысловых систем, жизненных принципов и реальных профессиональных планов, период поиска интимности и утверждения себя в другом [157]. Социальная ситуация развития периода юности предполагает активное включение человека в сферу общественного производства, в сферу трудовой деятельности, а также в создание собственной семьи и воспитание детей [131]. Помимо социальной ситуации развития для этого возраста характерно наличие новообразований. Дзугкоева М.Г. указывает на общую характеристику студенчества как социально-психологическую категорию, которой характерно приобретение конкретных представлений, связанных с будущим и определяемых профессиональной деятельностью; требованиями, предъявляемыми профессией; профессиональным и личностным самоопределением. Происходит вхождение в широкий социум, различные социальные группы и принятие новых социальных ролей. Интеллектуальное развитие в данном возрастном периоде составляет центральную линию развития и связано с учением как основной деятельностью студента (Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Е.И. Степанова, Л.Н. Грановская), при этом характер ее организации способствует возникновению психических новообразований интеллектуального уровня: чувствительность к проблемам; умение структурировать проблемную ситуацию; продуктивность мышления как умение самостоятельно ставить и формулировать проблемы [123]. По мнению Л.И. Анцыферовой, накопление новых знаний и умений, новых способов учебной деятельности способствует появлению новых психологических способностей. В учебной деятельности возникает ряд личностных свойств, образующих "личностно-психологическую структуру", которая может быть сформирована только в учебно-образовательной деятельности.

На данном этапе человек способен к саморазвитию, к пониманию сущности поставленных вопросов, к достижению поставленных целей и т.д. Исследования различных специалистов в этой области показывают, что к данному этапу развития человек физически, психически готов, к овладению материалом, применением его на практике, к саморазвитию, но, если это не развивать, теряется смысл этой деятельности. Студенческий возраст - это период очень благотворный для развития своей личности. Поэтому очень важно уделять внимание развитию компетенций, которые способствуют профессиональному и личностному развитию.

Человек уже готов к внутренним и личностным переменам и главная задача в этот период создать условия, где он сможет раскрыться и развиваться как личность. В качестве примера возьмем психологическое сопровождение развития личности, такой

компетенции, как «Обладать высокой мотивацией, к выполнению профессиональной деятельности». Эта компетенция в ФГОС заявлена как общекультурная, а не профессиональная, что делает психологическое сопровождение весьма уместным.

Впервые слово «мотивация» употребил немецкий философ, идеалист А. Шопенгауэр. Этот термин широко используется в наши дни для объяснения причин поведения человека и животных, [130].

Орлов А.Б. под мотивацией понимает процессы детерминации активности человека и животных или формирования побуждения к действию или деятельности. Он отмечает, что мотивация не является навыком, которому можно научиться или натренироваться, это то, что необходимо стимулировать, развивать, повышать и т.п. [149].

Профессиональная мотивация – это действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией; профессиональная мотивация формируется под влиянием факторов окружающей действительности, работы по профориентации [155].

Следует подчеркнуть особое значение в обладании высокой мотивацией, готовности к выполнению профессиональной деятельности у студентов, так как мотивационная составляющая в профессиональном самосознании будущего специалиста определяет в целом отношение в выбранной специальности и профессиональной деятельности. От этого будет зависеть много, как специалист будет проявлять себя в деятельности, насколько он будет продуктивно и качественно выполнять свои обязанности, будет ли он внутренне удовлетворён от того, что он делает и др. Несформированность профессиональных намерений и мотивов, размытость профессиональных представлений, неустойчивый образ будущей профессии, склонность к разочарованию в профессиональном выборе приводят к непродуктивности профессионального обучения в вузе [164].

Результативная работа по развитию компетенции профессиональной мотивации включает в себя изучение мотивов, побуждающих человека заниматься профессиональной деятельностью, необходима для своевременной корректировки в нужном направлении уровня профессиональной мотивации [182]. В психологической литературе описаны некоторые подходы, где мотив выступает единицей анализа мотивационной сферы, показывая плодотворность изучения конкретно-предметных мотивов [106]. Основными признаками развитой профессиональной направленности являются профессиональная доминанта в сознании студента, сформированный образ мира, образ профессии, а также осознание себя как субъекта профессиональной деятельности [182].

Традиционное обучение не обеспечивает целенаправленное развитие профессиональных мотивов, если формирует, то только как новообразование собственной познавательной деятельности самих студентов, имеющее внеучебную природу. Профессиональные мотивы становятся внешними по отношению к процессу, где акцент делается в основном на чисто учебных мотивах (успешно сдать экзамены, зачеты, не пропускать занятия). Становление личности профессионала в вузе зависит от грамотно организованного образовательного процесса, который обеспечивает переход от одного типа деятельности (учебно-познавательная) в другой (профессиональная) со сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предмета и результатов. Поэтому воспитание личности специалиста означает, прежде всего, формирование системы потребностей и мотивов [106].

В качестве средств формирования профессиональной мотивации можно рассматривать специально организованные курсы, тренинги, включенные в процесс обучения элементов профессиональной деятельности [там же]. Социально-психологический тренинг развития профессиональной мотивации, а также профориентационная работа со студентами, могут стать одной из возможностей решения проблемы по развитию предложенной компетенции [182]. В теории знаково-контекстного обучения в вузе А.А. Вербицкого выделяются три базовых формы деятельности: деятельность академического типа, с ведущей ролью лекции и семинары; квазипрофессиональная деятельность (деловые игры и т.п.) и учебно-профессиональная деятельность (НИРС, производственная практика и т.д.) [106]. Социально-психологический тренинг должен включать в себя формы деятельности, а именно деятельность академического типа и квазипрофессиональную деятельность, что позволит трансформировать учебно-познавательную деятельность в профессиональную.

Способность к саморазвитию. Эта компетенция так же может быть рассмотрена в рамках психологического сопровождения.

Саморазвитие – рост Я, движение к эмоциональной и когнитивной зрелости.

«Лучшим воспитанием, - говорил сэра Вальтер Скотт, - является то, которое человек дает сам себе» [171] Внушенное нам другими, менее прочно, чем то, что мы приобрели собственными усилиями. Саморазвитие укрепляет умственные силы и характер. Степень саморазвития измеряется основательностью изучения того или иного предмета, знания которых он может приложить к делу в любую минуту. Энергия и настойчивость, решимость, желание достигнуть цели – все это составляющие саморазвития. Саморазвитие не имеет границ, мы можем работать над ним. Саморазвитие - это средство улучшения характера и развития человеческого духа. Настойчивость и энергия вырабатываются воспитанием и мало-помалу входят в привычку [171].

Саморазвитие, это процесс, который требует большого упорства человека над собой. Недостаток самоуверенности может стать тем недостатком характера, который препятствует личностному росту. Если мы стремимся к малому, то и достижения будут столь же малы. Нетерпение также является барьером в продвижении вперед. Основательные знания приобретают форму пережитков прошлого, молодежь стремится познать верхушки, проглатывая популярную литературу и учебники, забывая о том, что нельзя упрощать то, что по своему существу сложно. Желудь не может в один миг превратиться в мощный дуб, так же и саморазвитие требует времени и трудолюбия. «Если бы», «Может быть, когда-нибудь», являются главным препятствием человеческой воли, как внутренние преграды для деятельности, которые человек создает себе сам. Образование - это возможность лучше приспособиться к жизненным условиям, делая его более способным и умелым и деятельностных во всех отношениях. Оно дает нам пробуждение тех способностей, о которых мы и не подозревали, трудолюбие и работа над собой приучают к преодолению трудностей. Чтение хороших книг, приобретение опыта, хорошие примеры могут стать способом для саморазвития.

Вуз можно рассматривать как источник потенциала образовательной системы, ориентированный на личностное саморазвитие студентов, воспитывая творческих работников. Различная форма организации учебной, исследовательской, творческой деятельности активизируют личностный рост и потенциал учащихся. Активное личностное саморазвитие это некий критерий, по которому можно оценивать развитость вуза как образовательного учреждения. В атмосфере образовательного учреждения развиваются и укрепляются такие личностные качества человека, как честь-бесчестие, достоинство-приниженность, созидательность-разрушительность, обращенность к людям-замкнутость, порядочность – самоосвобожденность от нравственного долга. Эти качества можно развить только целенаправленно самой личностью, под влиянием «внутренних» условий, которые сложились в образовательном учреждении [171].

Личность находится под постоянным влиянием множества условий, которые формируют её. При развитии компетенции, предполагающей саморазвитие, мы должны использовать такие методы, которые будут вызывать желание работать над собой, стремиться к лучшему, при этом не навязывая модель поведения. Человек это руководитель своей жизни, в которой есть и те, кто может содействовать и быть полезен ему. Даже правильный пример может быть наставником для человека, обучая его действиям, а не словам. Любая наука, любое искусство, может быть изучено и доведено до совершенства, если уделять этому хотя бы час в день. Главное научить человека использовать полученные знания о саморазвитии на практике, в отсутствие специалиста. Для этого можно предложить вести дневник, где человек будет выполнять задания, разра-

ботанные специалистом, требующие рефлексии от участника программы. Также обязательны индивидуальные встречи с психологом, на которых будут обсуждаться полученные результаты, позволяющие отслеживать работу, которую выполняет человек [171].

Каждая компетентность, предъявляемая ФГОС ВПО третьего поколения может быть рассмотрена в рамках психологического сопровождения, включающая в себя как индивидуальные, так и групповые занятия, обмен опытом и обучение преподавателей техникой развития компетенций, предполагающие психологическую составляющую и т.д. Мы считаем, что на сегодняшний день это будет одна из хороших альтернатив для обеспечения качественного образования и воспитания учащихся высших учебных заведений.

2.3. Особенности проявления толерантности и ее развитие у студентов

Современная действительность во всех сферах функционирования социума и на всех уровнях существования человека (телесном, социальном, психологическом, культурном, и т.п.) провоцирует появление разных способов проявлений человеческой индивидуальности и форм самовыражения личности. В связи с этим все четче приобретает значимость проблема исследования феномена толерантности с учетом разных исследовательских позиций (историко-философских, социально-психологических, этнических, биологических и др.).

Классически слово «толерантность» происходит от лат. *tolerantia*, что означает «терпеть», «выдерживать», «переносить». Но о терпении (терпимости) ли идет речь, когда затрагиваются вопросы конструктивного взаимодействия людей разных взглядов, убеждений, верований и культур?

Ученые, обращаясь к истории понятия толерантности (Г.В. Безлюева, Р.Р. Валитова, В.А. Лекторский и др.), к его смыслам (А.Г. Асмолов, В.А. Лекторский, М.П. Мчедлов, Г.У. Солдатова и др.), а также развитию данного термина в гуманитарных науках (М.А. Семашко) отмечают, что, несмотря на то, что понятие «толерантность» было введено в научный оборот в XVIII веке, оно до их пор не имеет однозначно принятого определения.

Г.У. Солдатова, изучая этнопсихологические аспекты и обращаясь к анализу понимания толерантности в разных культурах, демонстрирует смысловые оттенки данного понятия. Так, в английском языке – это «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском – «уважение свободы другого, его образа мысли, политических и религиозных взглядов», в арабском – это «прощение, снисхождение, сострадание, благосклонность», в персидском – «терпение, выносли-

вость, готовность к примирению», в китайском языке быть толерантным значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других».

Анализ справочной и научной литературы показал, что толерантность относится к числу многоаспектных и неоднозначных понятий, ее определение представлено целым комплексом разных взаимодополняющих формулировок. Приведем некоторые из них (табл. 1).

Определение сущности понятия «толерантность»

Таблица 1

<i>Определение</i>	<i>Источник</i>
готовность человека позволять другим людям выбирать для себя стиль жизни и поведения при отсутствии отрицательных проявлений: агрессивности, насилия, хулиганских действий, поступков	[119]
1) способность переносить трудности, пониженная чувствительность к неблагоприятным воздействиям, повышенный порог эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию, способность переносить неблагоприятные условия без снижения эффективности деятельности; 2) терпимость к позиции оппонента	[123]
отсутствие, ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию	[163]
личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу. Толерантность, главным образом, – рациональная реакция человека; её уровень зависит от знаний и личного опыта	[167, 168]
терпимость, стремление и способность к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются в некотором отношении от преобладающего типа или не придерживаются общепринятых мнений	[101]
терпимость субъекта по отношению к другому субъекту, несмотря на возможную первоначально негативную оценку; признание права на существование иных вкусов, поступков, стиля поведения, образа мыслей, отличных от моих, и, шире, иной культуры; внутренне осознанная терпимость, основанная на нравственно-понимающем сопереживании	[154]
уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности	[120]

Более тщательный анализ сущности данного понятия показал, что, являясь объектом многих философских, педагогических и психологических исследований, в зави-

симости от подхода к определению его содержания, толерантность описывается через такие ключевые слова, как:

- универсальный *принцип* (Д. М. Бондаренко, Е. Б. Деминцева, Е.В.Магомедова, В. А. Петрицкий);
- *механизм* достижения гуманного существования (Е. В. Магомедова);
- рациональная *реакция* человека (В. А. Тишков);
- активная жизненная *позиция* (А. Г. Асмолов);
- *сдерживание* агрессивных и враждебных проявлений (Р. Р. Валитова);
- *культурная направленность, установка, отношение* личности (В.С. Рахманинов);
- *ценность* (О.А. Спицына);
- личностная или общественная *характеристика* (В.А. Тишков);
- *личностное образование* и *качество* личности (А.М. Байбаков, Е.Г. Виноградова, Д.В. Зиновьев, О.А. Овсянникова);
- *способность* (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова);
- *терпимость* субъекта (А.Г. Асмолов, В.А. Петрицкий, Г.У. Солдатова).

Несмотря на такой широкий спектр понимания этого понятия, специалисты едины в том, что характеристика понятия «толерантность», несмотря на то, что в справочной литературе [174] иногда полностью отождествляется с категорией «терпимость» значительно шире, чем значение его дословного перевода. Смысловая разница между данными понятиями очевидна: «терплю» – с трудом, в ущерб себе - что-то неприятное; «отношусь толерантно» – сам так делать не буду, но признаю право других поступать так, как среди них принято, понимаю их традиции, их культуру [113,120,181].

В исследованиях разных авторов:

- толерантность изучается как этическая проблема (Р.Р. Валитова), средство устранения внутриличностных конфликтов подростков (О.С. Ионина), профессионально важное качество специалистов помогающих профессий (Г.С. Кожухарь, Е.Ю. Клепцова, А.Н. Петрова);
- обращается внимание на то, как понятие «толерантность» отражается в сознании студенческой молодежи (О. С. Батурина, А. Ф. Кориненко);
- поднимаются актуальные вопросы воспитания толерантности (П.В. Степанов, Е.Ю. Клепцова, М.С. Мироманова) и ее культуры (В.А. Тишков, В.В. Шалин);

– в качестве характеристик толерантности как личностного образования рассматриваются: активная жизненная позиция (А.Г. Асмолов), выбор сотрудничества как стратегии взаимодействия (В.А. Панин), ответственность за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком (Ю.В. Кузнецова, Н.К. Бахарева), идентичность (В.А. Лекторский), эмоциональная устойчивость (М.А. Перепелицына, Е.Ю. Клепцова, Е.Г. Левченко), эмпатия (Ю.В. Кузнецова, Е.Г. Левченко), креативность (Н.К. Бахарева, М.А. Перепелицына, Г.У. Солдатова, О.А. Спицына), коммуникативная компетентность (Е.Г. Левченко, Ю.В. Кузнецова), ассертивность (Е.Ю. Клепцова, Е.Г. Левченко), способность к рефлексии, внутреннему диалогу, осмыслению жизненных ценностей (Р.Р. Валитова, Г.В. Безлюева) и др.;

– акцентируется внимание на психологических особенностях формирования толерантности в структуре мировоззрения на ранних этапах онтогенеза (Н.Г. Капустина), психологических условиях формирования когнитивного и поведенческого компонента толерантности у младших школьников в образовательной среде (О.А. Спицына) и развития толерантного поведения учителя (Е.Г. Левченко), психологических факторах развития толерантности в юношеском возрасте (Ю.В. Кузнецова), социально-психологических аспектах формирования этнической толерантности (Е.Л. Громова, Е.П. Непочатых), развития толерантности у подростков в процессе обучения русскому языку (Л.Б. Можейкина) и мн.др.

Анализ литературы позволяет констатировать попытки рассмотрения концепций (В.М. Золотухин), моделей (Н.Г. Капустина), функций (В. А. Петрицкий, Е.Ю. Клепцова, А.М. Байбаков), видов (В.М. Золотухин, В.А. Лекторский, В.А. Петрицкий, И.В. Крутова), структуры (Г.В. Безлюева, В.А. Панин, Е.Ю. Клепцова, Ю.В. Кузнецова, О.А. Спицына) и уровней развития толерантности (Р.В. Габдреев).

При этом следует отметить, что, несмотря на разноплановость в авторском виденье всех этих вопросов, толерантность рассматривается, с одной стороны как, трудное (нравственное) достижение и как определенно положительная характеристика личности, имеющая наличие неких моральных пределов, позволяющих не смешивать толерантные отношения с вседозволенностью и безразличием к ценностям и убеждениям, и требующая особых условий (объективного и субъективного характера) для формирования, развития и воспитания.

Значимость проблемы толерантности подкрепляется многими государственными документами и акциями, в частности это:

– «Декларация принципов толерантности» (от 16.11.1995 г.);

- учреждение международного дня толерантности (16 ноября);
- провозглашение года толерантности (по объявлению ЮНЕСКО – 2003 г.);
- разработка и внедрение под руководством В. В. Путина программы «Воспитание молодого поколения в духе толерантности» (2000 – 2008 гг.);
- разработка для системы профессионального образования и реализация целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2000 – 2005 гг.).

В Декларации принципов толерантности, подписанной 16 ноября 1995 г. в Париже 185 государствами – членами ЮНЕСКО, включая и Россию, не только провозглашаются соответствующие международные акты (например, «Международный акт о гражданских и политических правах», «Международный акт об экономических, социальных и культурных правах», «Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации» и т. д.) и конвенции (например, «Конвенция о предупреждении преступления геноцида и наказании за него», «Конвенция о правах ребенка», «Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин» и т. д.), но и определяются статьи, относящиеся к проблеме толерантности, призванные стать определенным ориентиром в работе с современной молодежью:

Статья 1 – понятие толерантности

1.1. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность - это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность - это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

1.2. Толерантность - это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность – это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности, толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства.

1.3. Толерантность - это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка. Толерантность - это понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютизации ис-

тины и утверждающее нормы, установленные в международных актах в области прав человека.

1.4. Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим.

Статья 2 – Государственный уровень

2.1. На государственном уровне толерантность требует справедливого и беспристрастного законодательства, соблюдения правопорядка и судебно-процессуальных и административных норм. Толерантность также требует предоставления каждому человеку возможностей для экономического и социального развития без какой-либо дискриминации. Отчуждение и маргинализация могут стать причиной состояния подавленности, враждебности и фанатизма.

2.2. Для того, чтобы сделать общество более толерантным, государствам следует ратифицировать существующие международные конвенции о правах человека и, если это необходимо, разработать новое законодательство с целью обеспечения в обществе равноправного подхода и равенства возможностей для всех групп и отдельных людей.

2.3. В интересах международного согласия существенно важно, чтобы отдельные люди, общины и нации признавали и уважали культурный плюрализм человеческого сообщества. Мир невозможен без толерантности, а развитие и демократия невозможны без мира.

2.4. Нетерпимость может принимать форму маргинализации социально наименее защищенных групп, их исключения из общественной и политической жизни, а также насилия и дискриминации по отношению к ним. Как гласит Декларация о расе и расовых предрассудках, "все люди и группы людей имеют право отличаться друг от друга" (статья 1.2).

Статья 3 – социальные аспекты

3.1. Толерантность как никогда ранее важна в современном мире. Мы живем в век глобализации экономики и все большей мобильности, быстрого развития коммуникации, интеграции и взаимозависимости, в век крупномасштабных миграций и перемещения населения, урбанизации и преобразования социальных структур. Каждый ре-

гион многолик, и поэтому эскалация нетерпимости и конфликтов потенциально угрожает всем частям мира. От такой угрозы нельзя отгородиться национальными границами, ибо она носит глобальный характер.

3.2. Толерантность необходима в отношениях как между отдельными людьми, так и на уровне семьи и общины. В школах и университетах, в рамках неформального образования, дома и на работе необходимо укреплять дух толерантности и формировать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности. Средства коммуникации способны играть конструктивную роль в деле содействия свободному и открытому диалогу и обсуждению, распространения ценностей толерантности и разъяснения опасности проявления безразличности по отношению к набирающим силу группам и идеологиям, проповедующим нетерпимость.

3.3. В Декларации ЮНЕСКО о расе и расовых предрассудках провозглашается, что особые меры должны приниматься в целях обеспечения равенства в достоинстве и правах отдельных лиц и групп людей везде, где это необходимо. В этой связи особое внимание следует уделять социально наименее защищенным группам, находящимся в неблагоприятных социальных или экономических условиях, с тем чтобы представить им правовую и социальную защиту, в частности в отношении жилья, занятости и охраны здоровья, обеспечить уважение самобытности их культуры и ценностей и содействовать, в особенности посредством образования, их социальному и профессиональному росту и интеграции.

3.4. В интересах решения этой глобальной задачи необходимы проведение соответствующих научных исследований и налаживание контактов с целью координации деятельности международного сообщества, включая анализ в контексте социальных наук коренных причин этого явления, принятие эффективных контрмер, а также осуществление научных исследований и мониторинга, способствующих выработке политических решений и нормативной деятельности государств-членов.

Статья 4 – воспитание

4.1. Воспитание является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости. Воспитание в духе толерантности начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, дабы обеспечить осуществление этих прав, и с поощрения стремления к защите прав других.

4.2. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного императива; в связи с этим необходимо поощрять методы систематического и рационального обучения толерантности, вскрывающие культурные, социальные, эко-

номические, политические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе насилия и отчуждения. Политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями.

4.3. Воспитание в духе терпимости должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

4.4. Мы заявляем о своей готовности поддерживать и претворять в жизнь программы научных исследований в области социальных наук и воспитания в духе толерантности, прав человека и ненасилия. Это означает необходимость уделения особого внимания вопросам повышения уровня педагогической подготовки, учебных планов, содержания учебников и занятий, совершенствования других учебных материалов, включая новые образовательные технологии, с целью воспитания чутких и ответственных граждан, открытых восприятию других культур, способных ценить свободу, уважать человеческое достоинство и индивидуальность, предупреждать конфликты или разрешать их ненасильственными средствами.

Статья 5 – готовность к действию

Мы обязуемся поощрять толерантность и ненасилие, используя для этого программы и учреждения в областях образования, науки, культуры и коммуникации.

Статья 6 – международный день, посвящённый толерантности

В целях мобилизации общественности, привлечения внимания к опасностям, кроющимся в нетерпимости, и укрепления приверженности и активизации действий в поддержку поощрения толерантности и воспитания в ее духе мы торжественно провозглашаем 16 ноября ежегодно отмечаемым Международным днем, посвященным толерантности».

Таким образом, в Декларации принципов толерантности четко прописываются основные положения, раскрывающие сущность данной проблемы, обозначается необходимость проведения соответствующих научных исследований и актуализируется вопрос разработки программ в области образования, способствующих воспитанию современной молодежи в духе толерантности.

Из всего многообразия подходов к рассмотрению феноменологии толерантности особого внимания при разработке профилактических программ заслуживает, на наш взгляд, дифференцированный подход [101, 118, 147], содержание которого мы для большей наглядности представили в виде таблицы (табл. 2).

**Описание сущности дифференцированного подхода
к рассмотрению феноменологии толерантности**

Таблица 2

<i>Толерантность</i>		<i>Описательная характеристика</i>	
<i>Тип</i>	<i>Название</i>	<i>Сжатая</i>	<i>Развернутая</i>
«А»	естественная (натуральная)	открытость, любопытность, доверчивость, свойственная маленькому ребенку и еще не ассоциирующаяся с качествами его «Я»	<ul style="list-style-type: none"> – естественное и безусловное принятие другого человека, отношение к нему как к самодостаточному и самоценному существу; <p><i>Этот тип толерантности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – имеет место в жизни маленького ребенка, у которого процесс становления личности (процесс персонализации) еще не привел к расщеплению индивидуального и социального опыта, к формированию «персоны» или «фасада», к возникновению «двойного стандарта», к существованию обособленных планов поведения и переживания и т.д. ; – ответственен за парадоксальное принятие маленькими детьми своих родителей даже в случаях крайне жестокого обращения;
			<ul style="list-style-type: none"> – с одной стороны, наличие у детей толерантности типа «А» обеспечивает им субъективную, психологическую защищенность от проявлений жестокости и позволяет сохранить позитивные отношения с родителями;

			ми, а с другой стороны, расщепляет и невротизирует их формирующуюся личность, поскольку не может обеспечить достаточного уровня самопринятия, принятия собственного опыта, собственных чувств и переживаний
--	--	--	---

Окончание таблицы 2

<i>Толерантность</i>		<i>Описательная характеристика</i>	
<i>Тип</i>	<i>Название</i>	<i>Сжатая</i>	<i>Развернутая</i>
«Б»	моральная	терпение, терпимость, ассоциируемая с личностью, «внешним Я» человека	<ul style="list-style-type: none"> – характерна для личностного способа существования; <i>Этот тип толерантности:</i> – является производной процесса персонализации и, в возрастном аспекте, в той или иной степени присуща большинству взрослых людей; – «толерантная» личность стремится сдерживаться, используя механизмы психологических защит (рационализации, проекции и т.д.); – однако за своим «фасадом» она скрывает собственную нетерпимость – нарастающее напряжение, невысказанное несогласие, подавленную агрессию; – по сути это есть квазитолерантность – неподлинная, частичная, видимая, условная, искусственная толерантность («мы терпим вас потому, что...»); – это скрытая, отсроченная внутренняя агрессия; – это обратная сторона нетерпимости, различных форм насилия и манипулирования человеком, игнорирования его субъектных характеристик
«В»	нравственная	принятие, доверие, ассоциируемая с сущностью или «внутренним Я»	<ul style="list-style-type: none"> – ассоциируется с триадой К. Роджерса – безусловным принятием, безоценочностью и конгруэнтностью;

		человека	<i>Этот тип толерантности:</i> – построена на принятии человеком как окружающих, так и самого себя, на взаимодействии с внешним и внутренним миром в принимающей, диалогической манере
--	--	----------	---

Таким образом, данный подход рассматривает толерантность как не прекращаемый процесс, длящийся на протяжении всего жизненного цикла, конечная цель которого толерантность типа «В». В отличие от моральной, нравственная толерантность предполагает принятие и доверие, которые ассоциируются с сущностью или «внутренним Я» человека. Она включает как уважение ценностей и смыслов, значимых для другого, так и осознание, и принятие собственного внутреннего мира, своих собственных переживаний и чувств, целей и желаний, ценностей и смыслов. Это усиливает возможности личности выдерживать социальную нестабильность, напряжения и конфликты. Собственно, это и есть подлинная (истинная), позитивная, зрелая толерантность, основанная (в отличие от толерантности типа «А» и «Б») на более полном осознании и принятии человеком реальности, которая может быть наглядно представлена в виде кратких психологических портретов, отражающих дихотомичность феноменологии «толерантность-интолерантность» (табл.3).

Описание дихотомии «толерантность-интолерантность»

Таблица 3

№	Показатель	Человек	
		толерантный	интолерантный
1	Знание себя	знает свои достоинства и недостатки; адекватно оценивает себя и окружающих; способен относиться к себе критично;	замечает у себя преимущественно достоинства, а у других недостатки, по поводу которых занимает обвинительную позицию
2		старается разобраться в своих проблемах; имеет более высокий потенциал для саморазвития	
3	Защищенность	уверен в себе; не сомневается, что справится с любой возникшей задачей; обычно чувствует себя в безопасности	ему трудно жить в согласии как с самим собой, так и с другими людьми; опасается своего социального окружения и самого себя;

			во всем видит угрозу; беспричинно подозревает, что ему вредят
4	Ответственность	убежден, что его судьба зависит от него самого; не перекладывает ответственность на других, сам отвечает за свои поступки	считает, что происходящие события от него не зависят, следовательно, снимает с себя ответственность за происходящее вокруг; убежден, что многие вещи объясняет астрология и судьба

Окончание таблицы 3.

№	Показатель	Человек	
		толерантный	интолерантный
5	Потребность в определенности	признает мир в его многообразии; готов выслушать любую точку зрения; стремится к творчеству и самореализации	делит мир на две части – черное и белое, плохое и хорошее, свое и чужое; склонен отодвигать себя на второй план («пусть кто-нибудь другой, только не я...»)
6	Чувство юмора	живо реагирует на шутки; способен посмеяться и над собой	апатично либо мрачно воспринимает юмор; раздраженно реагирует даже на безобидные шутки в свой адрес
7	Авторитаризм	предпочтение отдает демократическим началам	для него важна общественная иерархия; предпочитает упорядоченную жизнь и жесткую власть; приверженец внешней дисциплины
7	Ориентация	ориентирован на себя; в проблемных ситуациях склонен винить себя; стремится к личной независимости	ориентирован на других; в проблемных ситуациях склонен обвинять окружающих; стремится принадлежать внешним институтам и авторитетам
8	Способность к эмпатии	достаточно высокая	низкая

Данные психологические портреты толерантной и интолерантной личности, по мнению специалистов, могут использоваться психологами и педагогами для оценки

уровня ее проявления, а также служить определенным ориентиром для желающих убедиться в собственной толерантности.

Рассуждая о положительных свойствах толерантности, следует отметить, что именно к толерантности типа «В» (нравственному типу) человек стремится всю жизнь, и именно данный тип толерантности необходимо развивать у студенческой молодежи, рассматривая данный возрастной период (период юности) в качестве сензитивного, так как для него характерными являются [124, 145, 154, 189]:

- более общая идентификация со своим телом и всем физическим обликом;
- формирование образа своего места во всех реалиях человеческого существования (в предметном мире, в образно-знаковых системах, в природе, в реалиях социального пространства, в виртуальном мире);
- вхождение в мир культуры и приобщение к культурным ценностям;
- активное развитие сферы чувств, способности к сопереживанию;
- социально-психологическая готовность к жизненному, личному и профессиональному самоопределению;
- притязание на признание и формы участия в общественной жизни;
- формирование жизненной позиции, этических убеждений и нравственного сознания, устойчивого мировоззрения и гражданских качеств личности;
- воспитание чести, совести, чувства собственного достоинства;
- развитие творческой активности как самовыражения.

Таким образом, период юности со своими характерными особенностями и новообразованиями является особо восприимчивым периодом для развития толерантности, которая может стать своеобразной основой для дальнейшего максимально полного личностного и профессионального развития.

В исследовании, предпринятом нами в контексте деятельности психологической службы вуза, была поставлена **цель** выявить особенности проявления толерантности у студентов и, в случае необходимости, на основе полученных данных, разработать программу практико-ориентированных занятий по ее развитию.

На первом этапе в период сбора эмпирических данных мы опирались на точку зрения специалистов, которые утверждают, что толерантность, проявляясь во взаимодействии между людьми и общении, складывается из отношения человека к себе, окружающим людям и миру, поэтому между степенью развития толерантности и коммуникативной установкой человека прослеживается определенная связь. В связи с этим

в качестве основного диагностического инструментария мы использовали методики, разработанные В. В. Бойко – это «Диагностика толерантности» и «Диагностика коммуникативной установки».

Исследование проводилось на базе Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. В нем принимали участие студенты 2-5 курсов ($n=90$), обучающиеся по специальностям, которые относятся к типу профессий «человек-человек». Данная выборка явилась для нас неслучайной, так как чрезмерная социализация общественных отношений крайне широко распространилась на межличностное общение, в котором долгое время более приоритетной, чем индивидуальность, была общность взглядов, одинаковость и общепринятый стандарт поведения. Поэтому восприятие другого человека как иного порой дается человеку очень тяжело и порождает нетерпимость в общении. Первоначальная установка человека на то, что другой имеет иные потребности и желания, внутреннее содержание и формы самовыражения, ставит серьезную психологическую задачу понять и принять его, для чего необходимо проявление толерантности. Для специалистов, относящихся к типу профессий «человек-человек» это является крайне важным, так как от них требуется не только ситуативная и типологическая толерантность, но и профессиональная, которая проявляется в отношениях к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду своей деятельности.

В результате исследования было выявлено, что высокий уровень толерантности имеют только 10% опрошенных студентов, средний – 36,7 %, низкий – 53,3 %. Количественный и качественный анализ полученных данных позволяет констатировать, что:

- наиболее ярко выраженную нетерпимость студенты проявляют к физическому или психологическому дискомфорту человека;
- в качестве эталона при оценке поведения, образа мыслей, отдельных характеристик людей они рассматривают в первую очередь самих себя;
- они не умеют понимать и принимать индивидуальность других людей.

Данные полученные с помощью методики «Диагностика негативной коммуникативной установки» (автор В. В. Бойко) обнаружили ее проявление в общении у 86,6 % человек. Опрошенным студентам свойственны:

- как завуалированная, так и открытая жестокость в отношениях к людям, которая проявляется в суждениях и негативных оценках по поводу большинства окружающих, а также в резких, достаточно однозначных выводах о них;

- брюзжание, то есть склонность делать необоснованные обобщения негативных факторов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью;
- наличие негативного личного опыта общения с окружающими.

Сопоставление результатов, полученных с помощью методик «Диагностика толерантности» и «Диагностика негативной коммуникативной установки» позволяет констатировать трудности проявления толерантности студентами в конкретных жизненных ситуациях.

На втором этапе под нашим руководством была выполнена выпускная квалификационная работа [177], основной целью которой была разработка программы занятий, способствующих развитию толерантности у студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм».

Менеджер, работающий в сфере социально-культурного сервиса и туризма, имеет дело с клиентами, сотрудниками своей фирмы, со многими специалистами-смежниками – работниками других агентств, гостиниц, транспортных фирм и т.п. Все это не просто разные люди, а часто люди разных стран и культур, с разными традициями делового поведения и общения. Поэтому при подготовке специалистов данного профиля разработка и реализация профилактических программ, направленных на развитие толерантности, приобретает особую актуальность и практическую значимость.

Для составления программы мы использовали материалы специалистов в области практической психологии (А.Н. Аксельрод, Е.Л. Любарская, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова и др.).

В качестве примера опишем структурные составляющие программы и их краткую содержательную характеристику.

Цель занятий: развитие толерантности у студентов.

Задачи:

- 1) создать доверительную, неформальную, психологически-комфортную атмосферу в группе;
- 2) показать многоаспектность и многогранность понятия толерантность;
- 3) определить качества, присущие толерантному человеку;
- 4) через игровые ситуации дать возможность почувствовать участникам важность и значимость проявления толерантности;
- 5) способствовать проявлению толерантности у студентов.

Количество участников: 2 подгруппы по 15 человек в каждой.

Количество занятий: 6 (по 1,5 часа каждое).

Организация пространства: так как занятия предполагают использование элементов тренинговой работы, посадочные места в учебной аудитории размещаются в зависимости от особенностей различных психологических игр и упражнений (в виде круга, по периметру, параллельно друг другу и пр.).

Необходимые материалы: мягкая игрушка; определения толерантности, написанные на больших листах ватмана; ватман (4 штуки); маркеры; листочки формата А4; ножницы; скотч; цветные карандаши или фломастеры; корзинка (мешочек) с мелкими предметами; карточки-задания; информационные материалы (в форме закладок); подборка цитат (приложение 2).

Специфические принципы работы: принцип активности, принцип исследовательской творческой позиции; принцип объективации (осознания) поведения; принцип партнерского (субъект-субъектного) общения.

Формы работы: индивидуальная, диадная, триадная, подгрупповая.

Методы и приемы работы: беседа, дискуссия, «мозговой штурм», психологические игры и упражнения, когнитивные задания типа задание-доказательство, креативные задания, задания оргдеятельностного плана, предполагающие оценку и самооценку деятельности, рефлексия, обсуждение фильма «Беги, Форест, беги».

Так как в программу включены занятия с элементами тренинга, на первом занятии необходимо совместно со студентами разработать правила общения в группе, которые надо зафиксировать на листе ватмана и размещать в аудитории перед каждым занятием.

Структура занятия:

- 1) разминка;
- 2) основная часть;
- 3) рефлексивная часть.

Разминка помогает включиться в работу, войти в проблему. Здесь были использованы различные психологические игры и упражнения на установление контакта, создание благоприятной социально - психологической атмосферы в группе, а также упражнения, направленные на концентрацию внимания и создание работоспособности, настройка участников на активное взаимодействие. Например, упражнения «Чем мы похожи», «Встаньте и поменяйтесь местами те, кто...», «Комплименты» и др.

Основная часть включает в себя рассмотрение вопросов, непосредственно связанных с целью данной программы. Основные темы для обсуждения:

- сущность понятия толерантность;
- характеристики толерантного и интолерантного человека;
- виды толерантности;
- стереотипы межкультурного взаимодействия и их влияние на нашу жизнь;
- уникальность других (чужих) культур;
- восприятие человеком себя и других в процессе общения;
- индивидуальность: хорошо или плохо;
- формы самовыражения личности;
- условия проявления толерантности.

В качестве основных здесь рассматриваются такие психологические упражнения и задания, как: «Определение толерантности», «Вспомните ситуации», «Эмблема толерантности», «Телефакс», «Цепочка стереотипов», «Рукопожатие или поклон», «За и против», «Лукошко», упражнение на невербальную поддержку «SOS».

Рефлексивная часть предполагает обсуждение итогов с целью осмысления новой информации, получения обратной связи от студентов. Групповые формы рефлексивной работы проходят в виде обсуждения в конце каждого выполненного задания и занятия. В завершении всей работы для создания положительной обратной связи используется упражнение «Чемодан».

С целью индивидуальной и более полной оценки результатов реализации программы проводится рефлексивный опрос с помощью специально разработанного рефлексивного листа. (приложение 3).

Таким образом, разработанная и апробированная программа занятий, ориентированная на развитие у студентов толерантности, содержала как теоретический материал, так и практико-ориентированные задания, способствующие не только закреплению полученных знаний, но и выработке определенного отношения к феномену толерантность.

Анализ полученных в ходе реализации программы данных позволяет говорить о ее эффективности.

При сопоставлении результатов, полученных с помощью методик «Диагностика толерантности» (автор В.В. Бойко) и «Диагностика негативной коммуникативной установки» (автор В.В. Бойко) появилась тенденция как в изменении уровней соотношений проявления толерантности (о чем свидетельствуют увеличение количественных показателей высокого уровня на 16,6 % и уменьшение показателей низкого уровня на

10 %), так и проявлении негативной коммуникативной установки (количественные показатели высокого уровня увеличились на 16,6 %, а показатели низкого уровня уменьшились на 13,3 %). Несмотря на то, что анализ достоверности различий с использованием t-критерия Стьюдента выявил незначительность полученных результатов, значимость произошедших изменений зафиксирована по шкале «открытая жестокость в отношениях к людям» ($p < 0,05$). На наш взгляд, это свидетельствует о том, что студенты стали следить за своими высказываниями, смягчать свои негативные оценки по поводу большинства окружающих, т.е. полученная ими информация в ходе программы нашла свой отклик как минимум во внешних проявлениях.

Безусловно положительным является также тот факт, что если изначально 60 % студентов испытывали затруднения при написании определения понятия толерантность, более того, даже были не знакомы с таковым, то после участия в программе 83,3 % выделили предмет толерантности (индивидуальность, формы самовыражения, окружающие люди, окружающий мир, многообразие культур), 73,3% человек использовали ключевые слова в определении категории толерантности (т.е. признание, уважение, понимание, принятие), а 56,6% обозначили качества толерантной личности.

Данные, полученные нами по результатам проведенной рефлексии, показывают положительное отношение студентов к участию в предлагаемой программе. Так, например, количественный и качественный анализ данных демонстрирует высокие оценки («4» и «5») по таким характеристикам, как доступность (96,6 %), интерес и организация занятий (86,6 %), информированность (83,3%), новизна (80 %).

Анализ рефлексивных суждений позволяет констатировать, что:

– занятия понравились («...вся информация, которая давалась нам, была интересной...», «...были интересные и разносторонние игры...»), они были познавательными и затрагивали очень важные, современные вопросы («...все занятия излагались четко, легко и просто...», «...актуальные темы, но недостаточно времени...», «...за 2 года обучения, мы только на этих занятиях смогли организованно побеседовать на волнующие нас темы...»),

– важным оказалось узнать мнение сокурсников («...было интересно узнать мнения людей, узнать о них намного больше...», «...мы действительно узнали многое друг о друге, и теперь нам есть, о чем поговорить...»), многие отметили сплоченность коллектива («...это было полезно для сплочения нашей группы...»),

– всех больше запомнились такие упражнения, как: «Чем мы похожи», «Встаньте и поменяйтесь местами те, кто...», «Цепочка стереотипов», «Рукопожатие или поклон», «Чемодан»;

– занятия способствовали формированию представления о сущности понятия «толерантность» и дальнейшему саморазвитию в данном направлении («...после этих занятий я считаю, что в полной мере, ознакомилась с понятием «толерантность» ...», «...я бы хотела больше узнать о культурных особенностях в других странах...», «...теперь у нас есть много тем для размышления...» и др.);

– практически половина студентов группы отметили малое количество времени, отведенное для занятий («...почувствовала нехватку времени...», «очень быстро все закончилось...» и др.) в этом и проявилась их трудность вхождения в некоторые рассматриваемые проблемы («было трудно воспринять особенности межкультурного взаимодействия, жалко, что мы так мало об этом поговорили...» и др.).

В ходе реализации разработанной нами программы мы пришли к выводу, что полученные в ходе проведенной работы результаты вполне обоснованны, так как специфика феномена толерантность такова, что для развития этого качества требуется долгое время. Нами же была показана необходимость рассмотрения данной проблемы в условиях высшего профессионального образования и доказана возможность разработки и реализации профилактических программ, позволяющих ввести студентов в информационное пространство проблемы толерантности, раскрыть неоднозначность и многоаспектность данного феномена, показать его дихотомичность, а также важность развития толерантности. Использованная нами совокупность заданий, предполагающая применение активных методов работы, обеспечила не только актуализацию знаний студентов, но и их саморазвитие.

Таким образом, поставленная нами гипотеза о том, что развитие у будущих специалистов в области «Социально-культурный туризм и сервис» толерантности будет более эффективным, если в процесс профессиональной подготовки включить специализированную программу занятий с элементами тренинга, в ходе исследования подтвердилась.

2.4. Особенности развития конфликтологической культуры личности студента в воспитательно-учебном процессе вуза

Реформирование высшего профессионального образования, реализация компетентностного, личностно-ориентированного и культурологического подходов предпо-

лагают переоценку целей и качества образования. Помимо совокупности знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть молодой специалист для осуществления профессиональной деятельности, в содержание образования должно быть включено воспитание человека культуры, способного жить в мире, согласии, терпимости и гармонии в современном обществе, умеющего ориентироваться в культурной среде, строить свою жизнь, достойную человека, становится основной миссией образования. Культура как многомерное и сложное явление, интегрирующее позитивный опыт, знания, ценности и «духовные достижения» человека, развивающееся во взаимодействии и реализующееся в поведении и деятельности человека выступает доминирующим фактором образовательного процесса. Принимая во внимание усиление культурологического компонента образования, учеными обсуждается вопрос о необходимости развития психологической, коммуникативной и конфликтологической культуры студентов, т.к. именно это позволит молодому специалисту быстрее адаптироваться к изменяющимся условиям в современном обществе, быть конкурентоспособным на рынке труда, эффективно взаимодействовать и поддерживать гармоничные отношения с людьми.

В связи с возрастающей конфликтностью, как в обществе в целом, так в вузах в частности, особую актуальность приобретает проблема развития конфликтологической культуры, т.е. развитие у студентов индивидуально-личностных качеств, которые обеспечивают адекватное восприятие конфликта и его решение на объективной и справедливой основе.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблеме конфликтологической культуры уделяется значительное внимание.

Так, Н.В. Самсонова в своих исследованиях описывает конфликтологическую культуру как вид профессиональной культуры. За основу принято определение профессиональной культуры как «профессионально ориентированный вид культуры личности, которая является важнейшим показателем профессионализма специалиста», разработанное А.К. Марковой. Н.В. Самсонова полагает, что наличие в профессиональной сфере специалиста конфликтов обуславливает выделение соответствующего вида профессиональной культуры – конфликтологической культуры специалиста.

При этом автор различает понятия «конфликтологическая культура личности» и «конфликтологическая культура специалиста». «Конфликтологическая культура личности» выражается в стремлении и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические, и межнациональные. Под

«конфликтологической культурой специалиста» понимается качественная характеристика способа жизнедеятельности специалиста в профессиональной конфликтной среде. По мнению автора, конфликтологической культуре специалиста свойственно усвоение и использование профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональной конфликтной среды и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Таким образом, профессионально-прикладная специфика отличает «конфликтологическую культуру специалиста» от «конфликтологической культуры личности» [167, с.18].

Вслед за Н.В. Самсоновой конфликтологическая культура рассматривается как вид профессиональной культуры в работах П.А.Бакланова, Н.В. Куклевой, Н.У. Нарычева, Н.В. Пидбуцкой, Т.Н. Черняевой.

С позиции О.И. Щербаковой, конфликтологическая культура тесно связана с психологической культурой. Исследователь рассматривает конфликтологическую культуру как «культуру поведения человека в конфликте, выражающуюся в сформированности социально значимых свойств и качеств личности, обуславливающих взаимовыгодное решение проблем межличностного взаимодействия людей». [190, с.80].

И.С. Почекаева разделяет точку зрения О.И. Щербаковой, полагая, что конструктивному взаимодействию в ситуациях конфликта способствуют личностные качества участников конфликта, которые необходимо развивать.

И.С. Почекаева исследует конфликтологическую культуру старшеклассников и определяет ее как «интегрально личностное образование старшеклассника, индивидуально-возрастные особенности которого определяют его ведущие специфические характеристики: в рациональной сфере – осознание необходимости предупреждать и конструктивно разрешать конфликты, осмысление конфликта как позитивной ценности; в эмоциональной сфере – осуществление внутренней регуляции в конфликте; в поведенческой – умение применять данное личностное образование в практике предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов» [162, с.14].

Мы рассматриваем *конфликтологическую культуру личности студента как совокупность когнитивных способностей и личностных характеристик студента, определяющих адекватное восприятие конфликта, позволяющих осуществлять эмоциональную регуляцию и саморегуляцию в конфликте, эффективное общение, а также управлять конфликтами на объективной, справедливой и творческой основе.*

В структуре конфликтологической культуры личности студента мы выделяем следующие компоненты: содержательный, эмоциональный, мотивационный, личностно-деятельностный.

Содержательный компонент:

- Знания в области культурного межличностного общения.
- Знания об особенностях конфликта: его структуре, причинах возникновения, закономерностях его развития и протекания.
- Знания об особенностях поведения, общения и деятельности оппонентов в конфликтном противоборстве, их психического состояния.
- Знания основных видов конфликтов и способов психологической защиты.
- Знания основных стратегий и норм поведения в конфликтах.
- Знания о способах управления конфликтами.
- Умения предвидеть возникновение конфликта и прогнозировать ход его развития.
- Умения осуществлять эффективное общение с участниками конфликта с учетом их личностных особенностей и эмоциональных состояний.
- Осознание своих мотивов, целей, потребностей.

Мотивационный компонент:

- Потребность в овладении знаниями о типах конфликтов, механизмах их возникновения и способах их конструктивного разрешения.
- Интерес в овладении инструментарием с целью продуктивного разрешения конфликтов.
- Потребность к самосовершенствованию и саморазвитию.
- Стремление к бесконфликтному разрешению противоречий.
- Потребность в продуктивном взаимодействии с людьми и умении ее реализовывать.

Эмоциональный компонент:

- Эмоциональный интеллект.
- Толерантность, представляющая собой уважение и признание равенства мнений партнеров, отказ от насилия и доминирования.
- Эмпатия.

Личностно-деятельностный компонент:

- способность личности эффективно взаимодействовать с окружающими ее людьми в системе межличностных отношений;
- способность бесконфликтно разрешать сложившееся противоречие;
- способность противостоять деструктивному влиянию конфликтов;
- способность видеть разные варианты и стратегии поведения в конфликте;
- способность к творческому разрешению конфликтов;
- способность эффективно управлять конфликтами.

Уровни развития конфликтологической культуры у студентов

Для выявления уровня развития конфликтологической культуры и ее компонентов у студентов нами был использован ряд диагностических методик:

- методика определения уровня развития конфликтологической культуры О.И. Щербаковой;
- методика определения уровня конфликтности личности;
- тест исследования стратегии поведения в конфликте К. Томаса;
- диагностика эмоционального интеллекта Н. Холла;
- диагностика компетентности и готовности к ведению споров, переговоров и разрешению конфликтов В.А. Андреева.

В исследовании принимали участие 293 студента 1-5 курсов разных специальностей ННГАСУ и НГЛУ им. Н.А. Добролюбова факультета «Международные отношения».

Отнесение студента к тому или иному уровню развития каждого компонента конфликтологической культуры происходило на основе выделенных нами критериев: *конфликтологическая компетентность, конфликтологическая компетенция, эмоциональный интеллект (осознание своего эмоционального состояния, управление своими эмоциями, эмпатия, распознавание эмоций других людей), уровень конфликтности личности, выбор различных стратегий поведения в конфликтах.*

Нами было выявлено три уровня конфликтологической культуры: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень конфликтологической культуры проявляется в отсутствии знаний правил конструктивного поведения в конфликте; в неспособности студента управлять своим эмоциональным состоянием и эмоциями партнера в процессе конфликтного взаимодействия; характеризуется повышенной агрессивностью, раздражительностью, конфликтностью и недостаточной развитостью эмпатийных тенденций, отсутствием терпимости к собеседнику, способности отличать существенное от несущественного, правильно принимать решения. Студенты с низким уровнем развития конфликтологической культуры могут обладать конфликтным типом поведения, в ситуациях конфликта характеризоваться стремлением выиграть в конфликте «любой ценой», отстаивать свои права до конца, не принимая при этом во внимание интересы другой стороны; не способны признавать свои ошибки.

Средний уровень конфликтологической культуры могут проявлять студенты, которые легко взаимодействуют с другими людьми, однако недостаточно проявляют внимания к собеседнику, часто перебивают его, могут терять терпение и контроль над своим эмоциональным состоянием, если возникают разногласия. Студенты не всегда способны выразить свои желания и потребности, а также понять и принять позицию другой стороны; обладают фрагментарными знаниями о правилах поведения в конфликтных ситуациях; могут выступать инициаторами конфликта, а в ситуациях конфликта могут впасть в состояние фрустрации, если не удастся добиться своей цели. Конфликты чаще всего разрешаются на интуитивном уровне, в конфликтном противоборстве студенты склонны уходить от конфликтов или приспособливаться, не разрешив противоречия, иногда идут на компромиссы.

Высокий уровень конфликтологической культуры может проявляться у студентов, которые характеризуется позитивным самоотношением и стремлением к бесконфликтному разрешению противоречий; обладают достаточным объемом знаний об особенностях конфликтов, причинах их возникновения и закономерностях протекания; способностью прогнозировать конфликты и оптимальным образом организовывать свое поведение в конфликтных ситуациях; умением дать объективную оценку конфликта и способностью к кооперации, взаимному поиску решений в напряженных ситуациях; способностью управлять своим эмоциональным состоянием и состоянием оппонента, эмпатией и толерантностью; наличием коммуникативной культуры. Студенты, могут легко справляться с внутренними противоречиями, а также понимать скрытые мотивы другой стороны, могут управлять конфликтами и выступать в качестве посредника при разрешении конфликтов.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены особенности развития конфликтологической культуры студентов (рисунок 1).

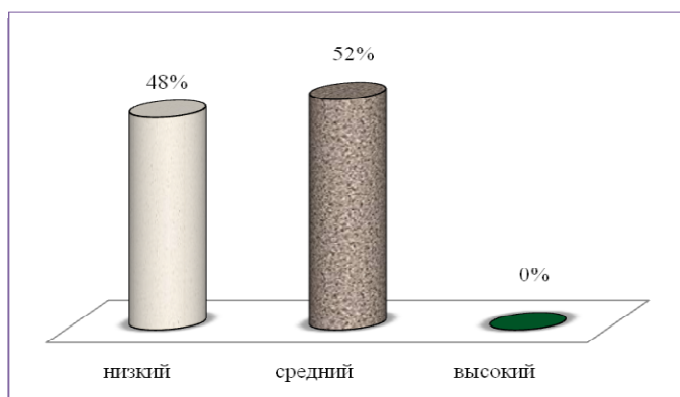


Рисунок 1 - Уровни развития конфликтологической культуры студентов

Полученные данные демонстрируют незначительный разброс показателей: студенты, обладают низким (48%) и средним (52%) уровнями развития конфликтологической культуры. Студентов с высоким уровнем развития конфликтологической культуры выявлено не было.

Данные показатели свидетельствуют о том, что студенты вузов не обладают необходимыми знаниями, навыками и умениями, позволяющими грамотно действовать в конфликтном противоборстве: прогнозировать возникновение конфликта, принимать меры по изменению ситуации и своего поведения с целью предотвращения конфликта, а также разрешать конфликты на конструктивной основе с учетом интересов другой стороны.

Мы можем высказать предположение о причине такой ситуации – это отсутствие программ по развитию навыков и умений в области межличностного взаимодействия и культуры поведения в конфликтах.

Имеют свои особенности уровни развития конфликтологической культуры у студентов в каждом ее компоненте.

Показателем *содержательного компонента* является конфликтологическая компетентность, которая представляет собой совокупность теоретических знаний студентов о конфликте и возможных стратегий поведения в конфликте, а также умений реализовывать эти стратегии в конкретных жизненных ситуациях. Конфликтологическая компетентность включает в себя следующие составляющие: знания природы противоречий и конфликтов между людьми; знания о конструктивных функциях конфликта и эффективных способах его разрешения, обладание умениями эффективного общения с участниками конфликта с учетом их личных особенностей и

эмоционального состояния, умения предвидеть возможный ход конфликтов, конструктивно регулировать противоречия.

В ходе констатирующего эксперимента на основе «Диагностики самооценки компетентности и готовности к ведению споров, переговоров и разрешению конфликтов» В.И. Андреева был выявлен уровень теоретических знаний о природе конфликта, правил и приемов поведения в конфликте, а также знаний психологических и индивидуальных особенностей участников конфликтного противоборства. Также были проведены исследования уровня умений студентов определять и диагностировать конкретный тип конфликта, регулировать действия лиц, инициирующих конфликт, прогнозировать возникающие конфликты и разрешать их. С целью удобства обработки результатов мы адаптировали тест и выделили три уровня для определения показателя.

В результате общего анализа уровня конфликтологических знаний и умений, как составляющих конфликтологической компетентности, отмечено, что большинство студентов имеют средний уровень знаний (54%) и умений (52%), низким уровнем знаний обладают 28%, умений - 24% студентов, высокий уровень знаний показывают 18%, умений - 20% студентов.

Данные показатели позволяют сделать вывод о том, что большинство студентов осознают причины возникновения конфликтов, среди которых доминируют индивидуальные психологические особенности участников, а также свои сильные и слабые стороны, которые проявляются в конфликтных ситуациях. Однако знания о конфликте у них сложились в результате личного опыта участия в конфликтных отношениях и не имеют за собой теоретической основы. Умения студентов прогнозировать и разрешать конфликты также ограничиваются рамками сформировавшихся у них знаний.

Таким образом, можно предположить, что содержательный компонент в структуре конфликтологической культуры студентов имеет средний уровень развития.

В качестве показателей *лично-деятельностного* компонента конфликтологической культуры мы рассматриваем уровень конфликтности личности студента как личностную характеристику и конфликтологическую компетенцию как способность личности устанавливать гармоничные отношения и осуществлять деятельность по управлению конфликтами на основе специальных знаний.

В процессе исследования уровня конфликтности личности студента было установлено, что большинство (60%) студентов имеют средний уровень

конфликтности, 24% исследуемых проявляют повышенную конфликтность, 16% студентов характеризуются пониженной конфликтностью.

Конфликтность студенчества обусловлена многими факторами. Студенческий возраст – это период стрессовых воздействий, психологических напряжений, вызванных рядом факторов (неопределенность жизненных планов, проблемы социально-психологической адаптации, неготовность к решению проблем личной жизни и др.), период кризисов разных типов (возрастного, кризиса идентичности, профессионального кризиса). Совокупность отмеченных факторов в студенческом возрасте оказывает влияние на поведение молодого человека, его взаимодействие с окружающими.

Изучая конфликтологическую компетенцию, как показатель *лично-деятельностного* компонента конфликтологической культуры, нас интересовало, насколько студенты способны установить диалог и корректно вести переговоры в ситуациях конфликта, способны ли студенты проявить выдержку, гибкость и принципиальность в разрешении конфликтов. Так выявлено, что 24% студентов продемонстрировали высокий уровень развития конфликтологической компетенции, то есть студенты полагают, что они способны легко установить контакт с оппонентом в процессе конфликтного взаимодействия, могут перевести конфликт из деструктивного русла в конструктивное.

Большинство студентов (56%) характеризует средний уровень конфликтологической компетенции, то есть они не всегда способны видеть возможные тенденции развития конфликта, заинтересовать противоположную сторону в положительном исходе событий по разрешению конфликта. И 20% испытуемых демонстрируют низкий уровень развития конфликтологической компетенции, т.е. неспособность к диалогу и конструктивному разрешению конфликта.

Итак, можно отметить, что студенты имеют средний уровень развития *лично-деятельностного* компонента конфликтологической культуры личности студента.

Мотивационный компонент конфликтологической культуры отражает потребность студентов в овладении знаниями о типах конфликтов, механизмах их возникновения и способах разрешения, потребность личности в продуктивном взаимодействии с людьми и стремление к конструктивному разрешению конфликтов. На наш взгляд, данный аспект конфликтологической культуры личности студента проявляется в выборе стратегий поведения в конфликте. Выбор определенной

стратегии поведения в конфликте демонстрирует, насколько личность ориентирована на свои интересы и интересы другой стороны, а также стремление личности к конструктивному или деструктивному поведению в конфликте.

В результате анализа было выявлено, что 28% студентов выбирают стратегию соперничества, что означает ориентацию на собственные интересы и игнорирование интересов другой стороны. Человек, отстаивающий данную позицию, настроен на конфронтацию и готов идти до конца для достижения своей цели.

20% испытуемых предпочитают стратегию избегания, которая отличается стремлением уйти от конфликта. Студенты, выбравшие данную стратегию, характеризуются низким уровнем направленности на свои личные интересы и интересы противоположной стороны. Если предмет конфликта не имеет существенного значения для участников конфликта, то конфликт исчерпывается. Если предмет конфликта важен для одной из сторон, то избегание конфликта может привести впоследствии к рецидиву. Конструктивность – деструктивность выбора данной стратегии определяются ситуацией.

12% испытуемых, придерживающихся стратегии приспособления, стремятся уйти от конфликта. Для данной стратегии характерна низкая направленность на свои интересы и высокая направленность на интересы соперника. Студенты, предпочитающие данную стратегию поведения, ориентированы на сохранение межличностных отношений в ущерб своим собственным интересам. Часто данная стратегия ведет к «временному» перемирию и является важным шагом на пути к конструктивному разрешению конфликта.

27% студентов отдают предпочтение стратегии компромисса, которая характеризуется балансом интересов конфликтующих сторон. Это значит, что студенты готовы идти на взаимные уступки, на поиск приемлемого для обеих сторон решения проблемы ради поддержания гармоничных межличностных отношений.

13% студентов ориентированы на сотрудничество, то есть характеризуются высоким уровнем направленности как на свои интересы, так и интересы противоположной стороны. Студенты, предпочитающие данную стратегию, признают ценности межличностных отношений, с уважением относятся к позиции другой стороны и стремятся к конструктивному разрешению противоречия на справедливой и объективной основе.

Следует отметить, что большинство студентов характеризует стремление к сохранению и поддержанию гармоничных межличностных отношений и конструктивному разрешению конфликта.

Мотивационный компонент конфликтологической культуры личности студента отражается также в потребности студентов овладеть знаниями о типах конфликтов, механизмах их возникновения и способах их разрешения.

Вопрос о вышеперечисленных потребностях был задан участникам анкетирования. Мы получили следующие результаты: лишь 5% опрошенных указали на потребность в овладении знаниями о конфликте, его динамике, видах, причинах и 24% респондентов испытывают потребность в знаниях о стратегиях поведения в конфликте.

Таким образом, у студентов наблюдается потребность в гармоничных межличностных отношениях, но отсутствует потребность в овладении знаниями в области конфликтологии. Мы полагаем, что мотивационный компонент конфликтологической культуры личности студента имеет также средний уровень развития.

В настоящее время многие ученые признают эмоциональный интеллект решающим фактором эффективного взаимодействия с людьми. Способность студента управлять своим эмоциональным состоянием, а также понимать состояние своего оппонента в конфликте является, на наш взгляд, основным показателем развитой конфликтологической культуры. Поэтому мы рассматриваем эмоциональный интеллект и его составляющие (осознание своих эмоций, управление своими эмоциями, эмпатию, распознавание эмоций других людей) в качестве показателей эмоционального компонента конфликтологической культуры. Анализируя уровень развития эмоционального интеллекта, мы получили следующие результаты.

Как показывают наши исследования, 60% студентов демонстрируют низкий уровень эмоционального интеллекта. Это значит, что большинство студентов, не успевают подумать, отвечают эмоциями на происходящее: если возникают препятствия на пути удовлетворения потребностей и желаний, если они находятся под сильным впечатлением от услышанного в свой адрес. Эмоциональная реакция происходит без участия интеллекта, т.е. реакция предварительно не оценена, не осуществлен выбор подходящего варианта выражения и эмоция «на выходе» не всегда имеет коммуникабельную, приемлемую форму [114]. Реакции студентов бывают импульсивными, грубыми, когда задето их «Я», ущемляют их личные интересы,

студенты слышат критику в свой адрес. Данные по отдельным показателям эмоционального компонента представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели развития эмоционального компонента конфликтологической культуры личности студента

Показатели эмоционального компонента конфликтологической культуры	Уровень, %		
	низкий	средний	высокий
Эмоциональная осведомленность	37	52	11
Управление своими эмоциями	78	17	5
Эмпатия	34	55	11
Распознавание эмоций других людей	44	42	14

Из представленной таблицы следует, что студенты не в полной мере осознают свои эмоциональные состояния, а также не всегда способны их контролировать. Это связано, прежде всего, с их возрастными особенностями.

Многими учеными отмечается, что способность молодых людей к регуляции своего поведения развита не в полной мере. Юношеский возраст характеризуется повышенной ранимостью, внутренней тревожностью и эмоциональной неустойчивостью. Молодые люди становятся особенно чувствительны ко всему, что затрагивает их самооценку, болезненно реагируют на критику, смех и порицание, с трудом контролируют свои эмоции. Эмпатия как механизм, посредством которого формируется убежденность в ценности другого человека и готовность положительно относиться к нему, проявляется у студентов на поверхностном уровне, то есть на уровне отклика, сопереживания и сострадания. Возможно, это связано с тем, что в результате кризисов (возраста, идентичности), сопровождающих юношеский возраст, согласно взглядам Э. Эриксона, у молодых людей происходит размывание представления о самом себе, кажущаяся невозможность разобраться в самом себе и желаниях. Это проявляется также в неспособности разобраться в чувствах и состояниях других [191].

Таким образом, можно отметить, что эмоциональный компонент конфликтологической культуры личности студента имеет низкий уровень развития, это выражается в слабой эмоциональной осведомленности, неспособности управлять своим эмоциональным состоянием. Студенты не всегда способны распознать эмоции других

людей и проявлять эмпатию, то есть оценивать ситуацию с точки зрения другого человека.

Анализ конфликтологической культуры в целом и отдельных ее компонентов позволяет нам сделать вывод о том, что студенты демонстрируют средний и низкий уровень конфликтологической культуры в целом, средний уровень содержательного, мотивационного и личностно-деятельностного компонентов и низкий уровень эмоционального компонента конфликтологической культуры. Это актуализирует проблему развития конфликтологической культуры личности студента.

Рассматривая проблему развития конфликтологической культуры, следует обратить внимание на процесс развития общей культуры человека. Так, И.А. Зимняя выделяет в этой системе ряд основных направлений: культуру личности, культуру взаимодействия и культуру деятельности. Исследователь подчеркивает, что данные направления имеют следующие сквозные характеристики: понимание (осмысление) мира, знания мира и себя в нем, умение, творческое преобразование, готовность человека к дальнейшему развитию. Развитие общей культуры соотносится с качественным изменением каждой из этих характеристик по линиям усложнения и качественного изменения. И.А. Зимняя подчеркивает важность преемственности поэтапных требований к развитию общей культуры человека, находящегося в системе непрерывного образования [128]. Опираясь на исследования И.А. Зимней мы рассматриваем процесс развития конфликтологической культуры как поэтапный переход от низкого уровня к среднему, от среднего к высокому, осуществляемый в деятельности и общении. При этом происходит интеграция одного уровня в другой.

На этом основании развитие конфликтологической культуры мы представляем как взаимосвязанный, последовательный и протекающий в определенных временных и социально-психологических условиях процесс освоения личностью новых знаний, умений, навыков, приобретения нового опыта, а также совершенствования личностных характеристик, обеспечивающих качественно новый уровень межличностного взаимодействия и поведения в конфликтных ситуациях.

Пути развития конфликтологической культуры

Развитие конфликтологической культуры личности студента предполагает изменение взглядов, мотивов, убеждений, установок и поведения студента. Как отмечает Л.А. Петровская, изменения могут быть результатом определенного психологического воздействия [159].

По определению Т.С. Кабанченко, психологическое воздействие представляет собой «изменения психологических характеристик личности, групповых норм, общественного мнения или настроения за счет использования психологических, социально-психологических закономерностей» [133, с.13].

Психологическое воздействие имеет важное прикладное значение в современной психологии и педагогике, так как применяется для решения различных практических задач в педагогической деятельности: повышение коммуникативной компетентности, мотивации, самооценки личности обучающегося, оптимизации межличностного и межгруппового общения, а также развития культуры поведения в конфликтах.

Одной из форм психологического воздействия является социально-психологический тренинг. Как подчеркивает Л.А. Петровская, социально-психологический тренинг является средством воздействия, направленным на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения [159, с.9].

Основной целью социально-психологического тренинга, по определению Н.В. Ключевой, является развитие личности, формирование эффективных коммуникативных умений, освоение навыков межличностного взаимодействия, понимание участниками собственных психологических особенностей и возникновение устойчивой мотивации к саморазвитию [138].

Таким образом, социально-психологический тренинг как форма психологического воздействия может рассматриваться как средство развития конфликтологической культуры личности студента. Рассматривая тренинг как средство преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы, организации с целью гармонизации личностного бытия, мы можем предположить, что тренинговые занятия с учетом личностно-деятельностного, компетентностного, культурологического, индивидуально-дифференцированного и конфликтологического подходов, ориентированные на изменения убеждений, установок и поведения личности, будут способствовать качественным изменениям когнитивных способностей и личностных характеристик студента.

Лекционные занятия и упражнения повышают уровень знаний и умений студента в области межличностного культурного общения, увеличивают объем знаний о природе конфликта, стратегиях поведения в конфликтах и способах управления конфликтами, то есть повышают уровень *содержательного компонента* конфликтологической культуры.

Практические тренинговые занятия с элементами психологического воздействия способствуют развитию ценностных ориентаций студента, связанных с гуманистическими, духовными и нравственными идеалами, формированию толерантного отношения к окружающим, развитию устойчивой мотивации к продуктивному взаимоотношению с другими людьми, потребности к бесконфликтному разрешению сложившихся противоречий, а также стремления к конструктивному разрешению конфликта, в случае конфликтного противоборства, то есть развитию *мотивационного компонента* конфликтологической культуры.

В процессе тренинговых занятий студенты, предоставляя обратную связь, стремятся выражать свои эмоции и принимать во внимание эмоциональные состояния партнеров, выполняя игровые задания по разрешению конфликтных ситуаций, студенты учатся осознавать свое актуальное эмоциональное состояние и состояние других участников группы, контролировать его и управлять им, тем самым повышая уровень эмоционального интеллекта и развивая *эмоциональный компонент* конфликтологической культуры.

Совместная деятельность, чувство сопричастности создают предпосылки к раскрытию и развитию личности студента. Эмоциональная поддержка оказывает положительное стимулирующее воздействие на самооценку, повышает степень самоуважения студента. Тренинговые занятия с использованием методов психологического воздействия (убеждение, поощрение, внушение, юмор и др.), направленные на отработку и закрепление знаний, навыков и умений по организации межличностного взаимодействия, по управлению как внутриличностными, так и межличностными конфликтами, ориентируют студентов на поиск творческих решений, эффективных стратегий поведения, конструктивное общение, что способствует снижению уровня конфликтности личности студента, позволяет повысить уровень конфликтологической компетенции, развивая тем самым *лично-деятельностный компонент* конфликтологической культуры личности студента.

С целью развития конфликтологической культуры личности студента нами была разработана структурно-функциональная модель ее развития. При ее разработке были учтены основные концепции проведения социально-психологического тренинга отечественных и зарубежных исследователей (Л.А. Петровской, Н.Н. Обозова, Б.Д. Парыгина, Н.В. Ключевой, С.И. Макшанова, О.В. Евтихова, Н.Ю. Хрящевой, K.Vopel, K. Berkel).

Необходимость построения модели развития конфликтологической культуры личности студента обусловлена рядом факторов:

1. Данная модель позволяет объективно и наглядно представить исследуемый процесс развития конфликтологической культуры личности студента как систему; обосновать и раскрыть его внутреннюю структуру, которая отражает единство его элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимозависимости.

2. Разработанная нами модель развития конфликтологической культуры личности студента в воспитательно-учебном процессе вуза представлена как система, включающая подготовительный, основной и заключительный этапы и различные компоненты, направленные на развитие конфликтологической культуры личности студента (рисунок 2). На подготовительном этапе выделяются три основных компонента: целевой, диагностический, методологический.

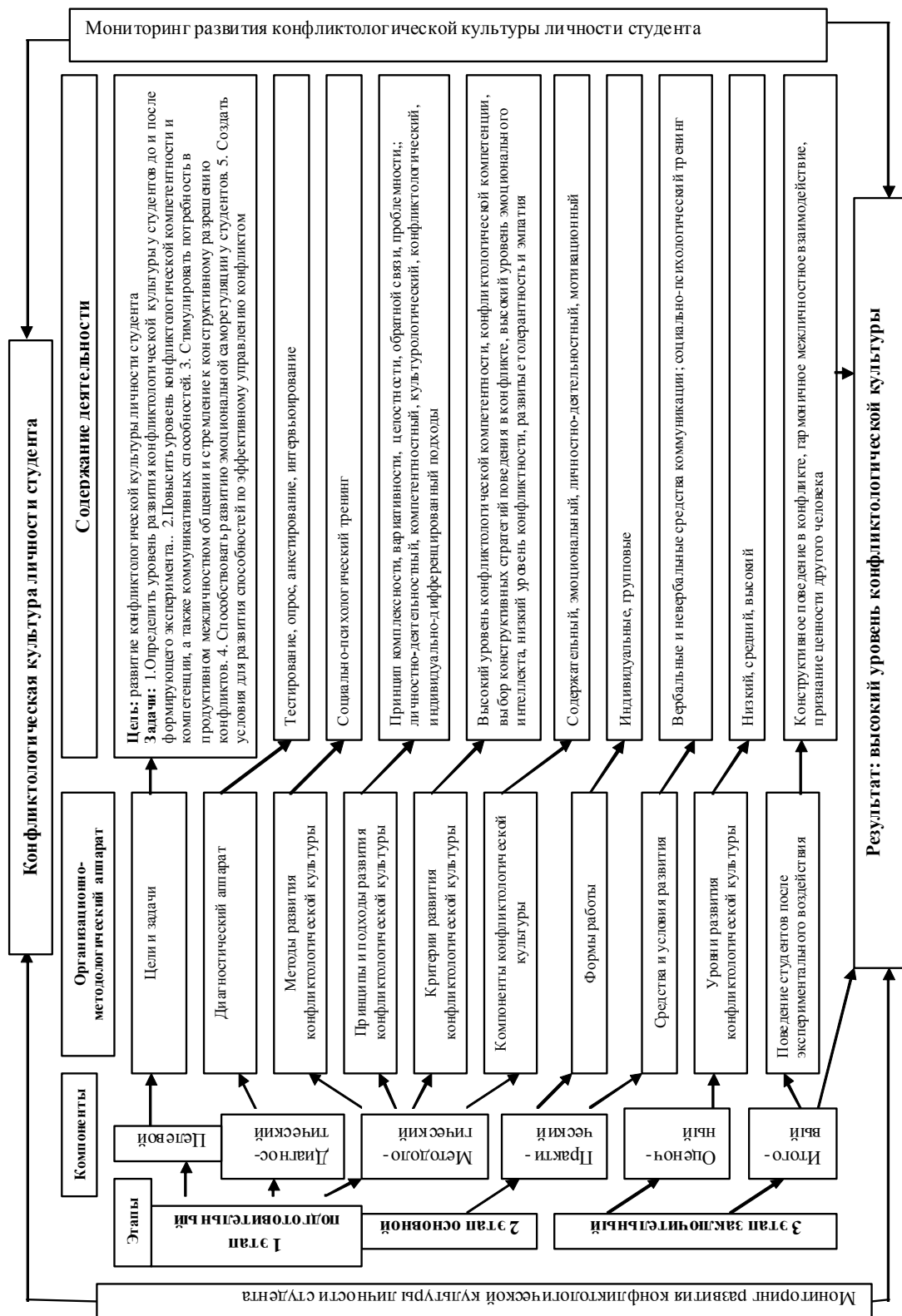


Рисунок 2 - Модель развития конфликтологической культуры личности студента

Реализация целевого компонента предполагает постановку цели и формулировку задач развития конфликтологической культуры личности студента. В качестве цели мы определяем развитие конфликтологической культуры личности студента, которая позволяет выделить следующие задачи:

1. Определить уровень развития конфликтологической культуры у студентов до и после формирующего эксперимента.
2. Повысить уровень конфликтологической компетентности и компетенции, а также коммуникативных способностей студентов.
3. Стимулировать потребность в продуктивном межличностном общении и стремление к конструктивному разрешению конфликтов.
4. Способствовать развитию эмоциональной саморегуляции у студентов.
5. Создать условия для развития способностей по эффективному управлению конфликтами.

Диагностический компонент предполагает использование различных диагностических процедур с целью определения уровня сформированности конфликтологической культуры у студентов и включает в себя тестирование, анкетирование, интервьюирование, наблюдение.

Методологический компонент содержит *методы, принципы и критерии развития конфликтологической культуры у студентов.*

Методы развития конфликтологической культуры личности: социально-психологический тренинг, направленный на развитие конфликтологической культуры личности студента.

Принципы и подходы развития конфликтологической культуры:

- *принцип комплексности* обусловлен тем, что развитие конфликтологической культуры – это сложный, многоуровневый и поэтапный процесс, предполагающий применение комплекса средств для его реализации;
- *принцип целостности* основывается на том, что человек целостен, следовательно, в процессе развития конфликтологической культуры личности студента должно осуществляться одновременное развитие всех ее компонентов (содержательного, мотивационного, эмоционального, личностно-деятельностного);
- *принцип вариативности* реализуется в использовании различных технологий, активных методов, методов конкретных ситуаций, а также интенсивных методов обучения;

- *принцип обратной связи* подразумевает учет преподавателем состояний объекта воздействия, анализ реальных изменений (или их отсутствие) в установках, убеждениях, отношениях, поведении вследствие психологического воздействия;

- *принцип проблемности* предполагает привлечение студентов к решению проблем, поиску новых знаний, в результате чего происходит развитие многих качеств, характеризующих сформировавшуюся личность;

- *личностно-деятельностный подход* предполагает создание условий для личностного развития студента в процессе деятельности;

- *компетентностный подход* ориентирован на обучение личности решать задачи в любой сфере жизнедеятельности, на овладение студентами необходимыми для этого компетенциями;

- *культурологический подход* предусматривает процесс освоения студентами норм и правил культурного поведения в конфликте, становления ценностных ориентаций (убеждений, установок) на существование, признание, понимание позиции другого человека, уважение личности и ее прав, на диалог и сотрудничество;

- *индивидуально-дифференцированный подход* характеризуется глубоким и всесторонним знанием индивидуально-психологических особенностей студентов и дифференцированным обучением с учетом этих особенностей;

- *конфликтологический подход* предполагает с позиции преподавателя знания о возможных внутриличностных конфликтах студентов и их учет при организации педагогического взаимодействия, с позиции студента овладение знаниями о внутриличностном конфликте и способах его преодоления.

Критерии сформированности конфликтологической культуры: высокий уровень конфликтологической компетентности, конфликтологической компетенции, эмоционального интеллекта, коммуникативного контроля, развитые толерантность и эмпатия, низкий уровень конфликтности, выбор конструктивной стратегии поведения в конфликте.

Компоненты конфликтологической культуры личности студента: содержательный, мотивационный, эмоциональный, личностно-деятельностный.

На основном этапе реализуется психологическое воздействие в процессе проведения социально-психологического тренинга в рамках практического компонента. Практический компонент включает в себя *формы работы:*

индивидуальные и групповые, а также *средства и условия*, при помощи которых реализуются поставленные задачи:

- вербальные средства коммуникации, к которым относятся слова, выражения, их смысл и характер использования, выступающие не только в качестве средства передачи определенной информации, но и как средства воздействия на собеседника в целях достижения определенного изменения его поведения;
- невербальные средства коммуникации, которые включают в себя голос, интонацию, мимику, жесты, позы, внешность, влияющие на степень открытости, доверия человека, а также его настроение и поведение;
- социально-психологический тренинг.

В отличие от традиционных методов обучения социально-психологический тренинг направлен на развитие личности, развитие эффективных коммуникативных умений, освоение навыков межличностного взаимодействия. Наиболее существенным результатом тренинга может стать понимание участниками собственных психологических особенностей и возникновение устойчивой мотивации к саморазвитию.

Развитию и саморазвитию личности студентов могут способствовать следующие факторы:

1. Членство в группе может эффективно воздействовать и вызвать изменения. Осознание своей принадлежности к группе позволяет студенту почувствовать, что он не один со своими проблемами и что проблемы его не уникальны.
2. Эмоциональная поддержка со стороны других участников тренинга снимает напряжение, придает уверенности и активизирует деятельность студента. Эмоциональная поддержка оказывает стабилизирующее положительное воздействие на самооценку, повышает степень самоуважения, способствует позитивной переоценке отношения к себе.
3. Помощь другим, ощущение сопричастности повышает чувство собственной полезности, необходимости и востребованности. Этот фактор укрепляет чувство уверенности студентов в себе, своих возможностях справляться с трудностями.
4. Возможность эмоционального реагирования позволяет снять накопленное эмоциональное напряжение, что наряду с эмоциональной поддержкой группы способствует раскрытию личностных проблем студентов, связанных с соответствующими переживаниями и последующей их переработкой.

5. Обратная связь является важным фактором образующих и корректирующих «Я» студентов. В ситуации, сформированной в психологическом плане группы, студент более подготовлен к конструктивному восприятию обратной связи от других участников, которая может быть более объективной, откровенной и своевременной, позволяющей во время «принять меры».

6. Наблюдение и осмысление. Даже пассивное наблюдение, а тем более активное участие в работе группы позволяет студенту выйти на осмысление собственного опыта и поведения в группе, мотивов, лежащих в реализации данного поведения, собственных форм эмоционального реагирования в различных ситуациях, своей роли в происхождении конфликтных ситуаций, то есть способствует рефлексии студентов группы.

7. Отработка и освоение новых приемов поведения предполагает преодоление неадекватных форм поведения, проявляющихся в группе, закрепление новых форм поведения, которые будут способствовать адекватному функционированию вне группы, коррекцию своих неадекватных реакций и форм поведения на основе изменений в познавательной сфере.

Социально-психологический тренинг как форма психологического воздействия включает в себя ряд методических средств: *диагностические процедуры, ролевые игры, информирование, психогимнастические упражнения, психодраматические приемы, групповая дискуссия, анализ ситуаций, «мозговой штурм», проективное рисование, ведение дневника, домашнее задание, презентации.*

Диагностические процедуры используются для отбора участников в группу, для получения участниками новой информации о себе; как средство самопонимания и самораскрытия; для обеспечения контроля и эффективности тренинговых занятий. В процессе диагностических процедур происходит более глубокое самопонимание, появляется желание обсуждать с группой полученные результаты диагностики, что постепенно приводит к самоанализу и рефлексии своего поведения, поступков.

Ролевые игры предполагают разыгрывание участниками различных ролей, что является мощным механизмом изменения. В процессе ролевой игры студентам предоставляется возможность выражать чувства и мысли, так или иначе действовать, но исходя из той роли, в которой он находится, и в соответствии с имеющимися у данной роли возможностями. Разыгрывание ролей позволяет участникам выразить скрытые чувства и разрядить накопленные переживания, дает возможность

поупражняться в различных типах поведения, устраняет пропасть между обучением и реальными жизненными ситуациями, а также позволяет контролировать свои эмоции.

Информирование в процессе тренинга может осуществляться как запланированное, так и ситуативно-необходимое с целью развития участников, содержательного продвижения группы и ее подготовки к выполнению заданий и процедур. Информирование осуществляется через раскрытие базовых понятий, описание случаев из собственной практики и анализ актуальных материалов.

Психогимнастические упражнения включают в себя совокупность различных заданий, представленных ведущим. Они могут быть направлены на отработку желаемого поведения, развитие познавательных процессов, расширение границ понимания, регуляцию эмоционального состояния участников. При этом группа является психологическим зеркалом, в котором участники могут лучше себя разглядеть.

Психодраматические приемы заключаются в разыгрывании участниками ролей в моделируемых жизненных ситуациях, имеющих для них личностный смысл. Жизнь в психодраматической группе формируется как специфическая реальность, в которой участники экспериментируют с разными жизненными ситуациями, ролями и формами поведения.

Групповая дискуссия представляет собой свободный вербальный обмен знаниями и мнениями между участниками группы. Данный метод позволяет обучать участников тренинга конструктивному анализу реальных ситуаций, развивать умения слушать, понимать позиции оппонентов, взаимодействовать с другими участниками. Групповая дискуссия предоставляет участникам возможность сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон, а также устранить эмоциональную предвзятость.

Анализ ситуации является производным от дискуссии. Ситуации для анализа могут браться из опыта участников и являются для них более значимыми. Процесс описания проблемной ситуации позволяет участнику более четко сформулировать свои затруднения и проблемы, обозначить свою роль в данной ситуации, оценить свои действия.

Метод «мозгового штурма» предназначен для генерирования идей. В основе метода лежит наблюдение, что при совместной работе группа может порождать большее количество идей, чем при индивидуальной работе. Это происходит потому,

что большая степень взаимодействия приводит к перекрестному стимулированию и дополнению идей.

Проективное рисование является формой самовыражения, дает информацию для диагностики и интерпретации личностных проблем и ситуаций участников тренинга. В процессе рисования участнику предоставляется возможность отразить, спроецировать в рисунке многие личностные проблемы и затруднения в общении. Данный метод позволяет работать с чувствами и мыслями участников, которые они не могут высказать. Проективное рисование может выполняться в следующих формах: свободное рисование (каждый рисует то, что хочет); тематическое рисование (все рисуют на заданную тему), совместное рисование (несколько человек или вся группа рисуют что-то на одном листке).

Метод домашнего задания включает поиск необходимой информации и выполнение какого-либо практического задания в промежутке между встречами. Выполнение домашнего задания направлено на закрепление приобретенных в ходе тренинга навыков и умений, применение полученных знаний в реальной жизни.

Ведение дневника предполагает изложение участниками тренинга своих мыслей, переживаний, изменений, они критически оценивают свое поведение и планируют свою дальнейшую деятельность в тренинге. Ведение дневника необходимо для развития рефлексивности, развития навыков целеполагания, самопознания, оценки эффективности участия в тренинге и оценки изменений в поведении студента.

Презентации (в переводе с английского «presentation» - представление, показ, преподнесение) – является наиболее эффективным способом предоставления педагогом изучаемой информации. Вариативность изложения материала с применением слайдов с текстами, визуальными изображениями, сопровождение вербальными пояснениями оказывают воздействие на эмоциональную сферу студентов и стимулирует их интерес к познавательной деятельности.

В процессе тренинговых занятий, благодаря следованию всех студентов определенным правилам поведения, каждый участник тренинга чувствует себя принятым и активно принимающим других, не боится доверять свои мысли, переживания и сомнения другим. Тренинговые занятия помогают студентам раскрыться, снять эмоциональное напряжение, чувство боязни сделать ошибку, выглядеть неопытным и позволяют посмотреть на свои мысли, установки и поведение с другой стороны. Это является решающим фактором на пути к самопознанию и саморазвитию личности студента.

На заключительном этапе проводится диагностика студентов и оценка уровня развития конфликтологической культуры личности студента (*низкий, средний, высокий*), а также осуществляется оценка эффективности разработанной модели развития конфликтологической культуры личности студента. Результатом разработанной модели является конструктивное поведение в конфликте, гармоничное межличностное взаимодействие, основанное на принципе сотрудничества, признание ценности другого человека, т.е. развитая конфликтологическая культура личности студента.

Разработанная нами модель предоставляет возможность преподавателям применять весь спектр средств психологического воздействия с целью развития конфликтологической культуры личности студента.

Эффективность структурно-функциональной модели развития конфликтологической культуры личности студента

Эффективность разработанной нами модели развития конфликтологической культуры личности студента была проверена в результате формирующего эксперимента. В формирующем эксперименте принимали участие студенты 2-3 курсов технических и гуманитарных специальностей: 17 человек в экспериментальной и 17 человек в контрольной группах.

Перед началом эксперимента и после него у студентов контрольной и экспериментальной групп измерялся уровень сформированности конфликтологической культуры и ее компонентов. Показатели сформированности конфликтологической культуры и ее компонентов проверялись у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента, у студентов экспериментальной группы до и после экспериментального воздействия, у студентов контрольной группы до и после эксперимента.

До начала эксперимента производилось сравнение показателей конфликтологической культуры и ее компонентов у контрольной и экспериментальной групп. Нами было установлено, что по всем показателям конфликтологической культуры и ее компонентов статистически значимых различий между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами на начало эксперимента не выявлено. Это говорит об однородности и идентичности групп, и их сравнение после эксперимента будет корректным. Показатели уровней сформированности

конфликтологической культуры и ее компонентов студентов контрольной и экспериментальной групп до эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Показатели сформированности конфликтологической культуры и ее компонентов до формирующего эксперимента студентов контрольной (n1=17) и экспериментальной (n2 =17) групп

Конфликтологическая культура и ее компоненты	Уровень, %					
	низкий		средний		высокий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Общий уровень конфликтологической культуры	53	47	47	53	0	0
Содержательный компонент: Конфликтологическая компетентность (уровень знаний)	27	20	53	60	20	20
Конфликтологическая компетентность (уровень умений)	20	27	60	66	20	7
Эмоциональный компонент: Эмоциональная осведомленность	53	47	47	47	0	6
Управление своими эмоциями	80	80	20	20	0	0
Эмпатия	53	46	47	47	0	7
Распознавание эмоций других людей	60	47	40	47	0	7
Эмоциональный интеллект	93	73	7	27	0	6
Толерантность	14	13	79	67	7	20
Личностно-деятельностный компонент: Конфликтологическая компетенция	20	27	53	60	27	13
Конфликтоустойчивость	33	20	47	67	20	13
Коммуникативный контроль	27	33	67	60	13	7

Как показывают наши данные, представленные в таблице, до эксперимента студенты как контрольной, так и экспериментальной групп имеют приблизительно одинаковый уровень развития конфликтологической культуры и ее компонентов. У студентов преобладают показатели низкого и среднего уровней развития

конфликтологической культуры в целом. Показатели высокого уровня отсутствуют у студентов как в контрольной, так и экспериментальной группах.

Большинство студентов контрольной и экспериментальной групп показывают средний уровень развития конфликтологической компетентности показателя содержательного компонента. Это значит, что студенты недостаточно четко представляют, каковы психологические причины возникновения конфликтов, каково состояние людей в конфликтах, особенности поведения и общения, каковы последствия применяемых приемов и тактик конфликтного противоборства.

Показатели низкого уровня доминируют в эмоциональном компоненте конфликтологической культуры студентов контрольной и экспериментальной групп. Большинство студентов демонстрируют низкий и средний уровни развития эмоционального интеллекта в общем и отдельных его составляющих. Это свидетельствует о том, что студенты не в полной мере способны осознать свое эмоциональное состояние и оценить состояние своего партнера, не способны управлять своими эмоциями и контролировать их внешнее проявление.

Практически одинаковые результаты наблюдаются у студентов контрольной и экспериментальной групп по показателю личностно-деятельностного компонента уровень конфликтности личности, что еще раз подтверждает однородность этих групп (рисунок 3).

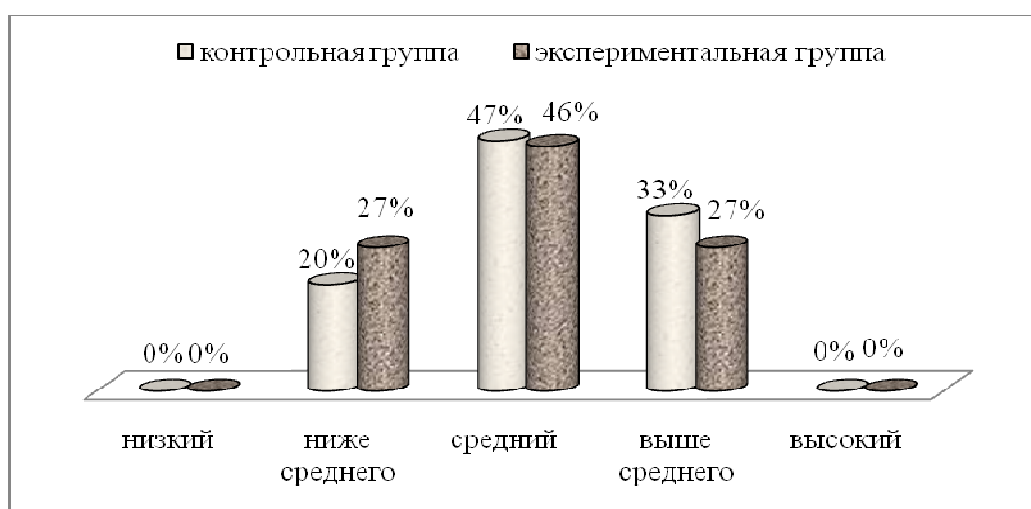


Рисунок 3 – Показатель уровня конфликтности личности студентов контрольной и экспериментальной групп на начало эксперимента

Сравнивая контрольную и экспериментальную группы по показателю мотивационного компонента выбор стратегий поведения в конфликте, мы получили следующие результаты (таблица 3).

Таблица 3 – Показатель мотивационного компонента конфликтологической культуры личности студента, выбор стратегий поведения в конфликте у студентов контрольной и экспериментальной групп

Стратегии поведения в конфликте	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Избегание	20%	14%
Компромисс	33%	32%
Соперничество	40%	40%
Сотрудничество	7%	0%
Приспособление	0%	14%

Из таблицы видно, что у студентов как контрольной, так и экспериментальной групп доминирует стратегия соперничество (40%), т.е. студенты в большей степени ориентированы на свои интересы и потребности. В то же время студенты, как в экспериментальной, так и контрольной группе, склонны к уступкам, что проявляется в выборе стратегии компромисса, а также стратегии избегания.

В процессе формирующего эксперимента нами был проведен социально-психологический тренинг «Выиграть может каждый!», который включал в себя 3 блока, направленные на поэтапное развитие конфликтологической культуры и ее компонентов у студентов. Занятия включали основные методы социально-психологического тренинга: мини-лекции, диагностирование, проективное рисование, психогимнастические упражнения, элементы психодрамы, групповые дискуссии, деловые и ролевые игры, метод «мозгового штурма», анализ ситуаций. С целью стимулирования познавательной деятельности студентов учебный материал по некоторым темам был представлен в форме презентаций. Студенты выполняли домашнее задание на закрепление приобретенных навыков и умений, вели дневники, в которых отражали свои мысли, чувства и переживания, а также изменения, происходящие в их поведении.

Для решения личных проблем в межличностном взаимодействии со студентами проводились индивидуальные беседы. В процессе индивидуальных бесед появлялась возможность целенаправленного психологического воздействия на общее отношение студента к себе и окружающим.

После проведения формирующего эксперимента осуществлялось повторное изучение конфликтологической культуры студентов экспериментальной и контрольной групп по ранее применяемым методикам.

Анализ экспериментальных данных показал, что различия между показателями конфликтологической культуры и ее отдельных компонентов, измеренными в экспериментальной группе до и после экспериментального воздействия являются статистически значимыми при уровне достоверности $p < 0,05$. Исключение составляет показатель стратегии поведения личности в конфликте, хотя и здесь наблюдаются качественные положительные изменения после экспериментального воздействия. Этот факт можно объяснить тем, что выбор определенной стратегии поведения в конфликте обусловлен степенью заинтересованности студента в предмете конфликта, а также в сохранении межличностных отношений с оппонентом.

Результаты опытно - экспериментальной работы свидетельствуют, что у студентов, участвующих в тренинге, значительно повышается уровень конфликтологической культуры. Наблюдаются положительные изменения и по отдельным ее компонентам.

Сравнивая показатели развития конфликтологической культуры в целом и ее компонентов, измеренные в контрольной группе до эксперимента и после него, было установлено, что различия по всем показателям являются статистически не значимыми. Таким образом, мы можем констатировать, что у испытуемых, не подвергавшихся экспериментальному воздействию, данные показатели практически не изменились.

Данные, полученные по экспериментальной и контрольной группам после проведения формирующего эксперимента показали, что в экспериментальной группе по всем исследуемым показателям произошли существенные изменения, в то время как в контрольной группе статистически значимых изменений не выявлено.

В таблице 4 показано процентное соотношение уровней развития конфликтологической культуры и ее компонентов у студентов контрольной и экспериментальной групп после формирующего эксперимента.

Исходя их данных таблицы 4 видно, что в результате проведенного нами эксперимента 13% студентов в составе экспериментальной группы достигли высокого уровня конфликтологической культуры (в контрольной группе студенты с высоким уровнем отсутствуют). 87% (в контрольной - 47%) студентов имеют средний уровень развития конфликтологической культуры. Студентов с низким уровнем в экспериментальной группе не выявлено, в то время как в контрольной 53% студентов

демонстрируют низкий уровень. Статистическая значимость различий показателя общего уровня конфликтологической культуры доказана при уровне достоверности $p < 0,01$.

Таблица 4 – Показатели развития конфликтологической культуры и ее компонентов после формирующего эксперимента у студентов контрольной и экспериментальной групп

Конфликтологическая культура и ее компоненты	Уровень, %					
	низкий		средний		высокий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Общий уровень конфликтологической культуры	53	0	47	87	0	13
Содержательный компонент: Конфликтологическая компетентность (уровень знаний)	27	0	53	13	20	87
Конфликтологическая компетентность (уровень умений)	13	0	67	33	20	67
Эмоциональный компонент: Эмоциональная осведомленность	47	6	53	54	0	40
Управление своими эмоциями	80	47	20	47	0	6
Эмпатия	53	14	47	73	0	13
Распознавание эмоций других людей	67	20	33	73	0	7
Эмоциональный интеллект	93	34	7	60	0	6
Толерантность	7	0	93	60	0	40
Личностно-деятельностный компонент: Конфликтологическая компетенция	13	0	60	40	27	60
Конфликтоустойчивость	27	0	53	67	20	33
Коммуникативный контроль	20	0	67	53	13	47

Анализ результатов по содержательному компоненту конфликтологической культуры у студентов экспериментальной группы показывает, что разработанные нами мини-лекции по проблематике конфликтов существенно увеличили их объем знаний о природе конфликтов, причин их возникновения, а также способах поведения в

конфликтах и методах их разрешения. Так, 80% студентов характеризуются высоким уровнем конфликтологической компетентности (уровень знаний), а в контрольной группе высокий уровень составляет 20%. Различия по данному показателю между экспериментальной и контрольной группами наблюдаются на высоком уровне статистической значимости $p < 0,001$. Участие в ролевых играх, решение ситуационных проблем позволили студентам развить необходимые навыки, умения и способности. 67% студентов экспериментальной группы демонстрируют высокий уровень конфликтологической компетентности (уровень умений), студенты контрольной группы – 20% ($p < 0,01$).

Психогимнастические упражнения, ролевые игры, презентации позволили студентам лучше разобраться в своих эмоциональных состояниях, а также понять и прочувствовать состояние своего партнера, что положительно повлияло на развитие эмоционального компонента конфликтологической культуры у студентов экспериментальной группы. Показатель общего уровня эмоционального интеллекта у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы после эксперимента увеличился на уровне статистической значимости $p < 0,001$. Так, 6% студентов экспериментальной группы показали высокий уровень, 60% - средний уровень развития эмоционального интеллекта, в то время как 93% студентов контрольной группы остаются на низком уровне и 7% - среднем уровне развития эмоционального интеллекта. Более подробное изучение невербальных средств общения помогли студентам улучшить свою наблюдательность, которая позволяет более успешно идентифицировать эмоции других людей и повысить уровень эмпатии. Развитая эмпатия способствует пониманию причин и следствий поведения партнеров, их глубокому постижению. Так, 13% студентов проявляют высокий уровень развития эмпатии, в контрольной группе студенты с высоким уровнем отсутствуют. 73% студентов экспериментальной группы имеют средний уровень развития эмпатии (в контрольной группе – 47% студентов). Статистическая значимость различий между контрольной и экспериментальной группами по этому показателю доказана на уровне $p < 0,01$. Значимые изменения у студентов экспериментальной группы произошли по показателям: эмоциональная осведомленность ($p \leq 0,001$) и толерантность ($p < 0,001$) по сравнению со студентами контрольной группы. У 40% студентов зафиксирован высокий уровень толерантности (у студентов контрольной группы высокий уровень не выявлен). В процессе тренинговых занятий студенты экспериментальной группы научились быть более уравновешенными, предсказуемыми в своих отношениях к другим людям, научились демонстрировать свое расположение по отношению к партнеру, принимать его во всех его проявлениях.

Качественно изменились показатели и личностно-деятельностного компонента конфликтологической культуры личности студента. Можно отметить, что у 60% студентов экспериментальной группы проявляется высокий уровень конфликтологической компетенции (в контрольной группе – у 27% студентов) ($p < 0,01$). Значительно повысился уровень коммуникативного контроля у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы ($p < 0,01$). По данному показателю высокий уровень в экспериментальной группе выявлен в 47% случаев, в контрольной группе в 13% случаев. Эти студенты хорошо ориентируются в ситуациях общения, способны управлять своими эмоциями и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми.

Мы можем также констатировать снижение уровня конфликтности показателя личностно-деятельностного компонента конфликтологической культуры студентов экспериментальной группы после воздействия. Изменение показателя личностно-деятельностного компонента уровня конфликтности личности студентов экспериментальной и контрольной групп представлены на рисунке 4.

В экспериментальной группе уровень «ниже среднего» наблюдается у 47% студентов, в то время как лишь 7% студентов контрольной группы имеет данный уровень конфликтности. 13% студентов показывает «низкий» уровень конфликтности. У студентов контрольной группы данный уровень отсутствует. Как показывают данные, в результате психологического воздействия уровень конфликтности студентов снижается.

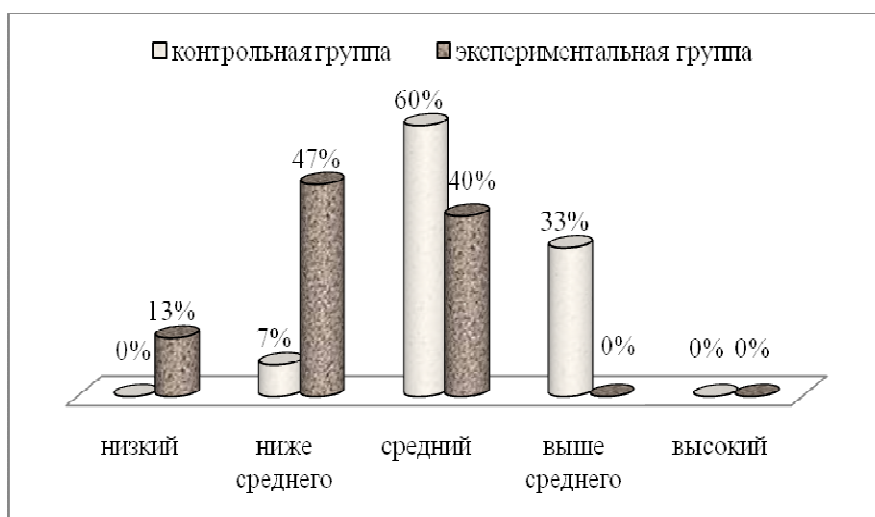


Рисунок 4 - Показатель уровня конфликтности личности студентов контрольной и экспериментальной групп после эксперимента (при $p < 0,01$)

Хотя статистически значимых различий по показателю выбора стратегий поведения в конфликте у студентов экспериментальной группы после психологического воздействия не наблюдается, можно отметить, что студенты экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы больше склонны к выбору конструктивных стратегий поведения в конфликте (таблица 5).

Таблица 5 – Показатель мотивационного компонента конфликтологической культуры личности студента выбор стратегий поведения в конфликте после эксперимента

Стратегии поведения в конфликте	КГ	ЭГ
Избегание	20%	0%
Компромисс	27%	47%
Соперничество	40%	20%
Сотрудничество	0%	27%
Приспособление	13%	6%

Мы можем отметить, что в экспериментальной группе 27% студентов стремятся разрешить конфликт, основываясь на принципе сотрудничества (в контрольной группе студенты, предпочитающие данную стратегию отсутствуют); компромисс выбирают 47% студентов экспериментальной группы и 27% студентов контрольной группы. Снизилось количество студентов экспериментальной группы, отдающих предпочтение соперничеству.

Таким образом, сравнительный анализ данных экспериментальной и контрольных групп позволяет сделать вывод о том, что разработанная и реализованная нами структурно-функциональная модель развития конфликтологической культуры личности студента оказала статистически значимое влияние как на развитие конфликтологической культуры в целом, так и отдельных ее компонентов (содержательного, эмоционального, мотивационного и личностно-деятельностного) у студентов.

Анализируя результаты отзывов студентов, принявших участие в нашем эксперименте, мы можем подчеркнуть особую значимость подобных мероприятий и тренингов для студентов. Огромный поток новых знаний, дальнейшая отработка этих знаний в действии позволяют студентам овладеть новыми навыками и умениями, в частности по разрешению конфликтов, регуляции своего эмоционального состояния, снятию напряжения у партнера по общению в ситуациях конфликта. Студенты,

наблюдая и анализируя свои поступки и поступки своих однокурсников, познают себя и окружающих людей. Совместная деятельность способствует развитию студентов, а также их сближению, уважительному отношению, а главное пониманию ценности друг друга.

ГЛАВА 3. Развитие личности в процессе жизнедеятельности и в период поздней зрелости и старости

3.1. Развитие «Я-концепции» в аспекте понимания природы человека и его «Я»

Проблема “Я-концепции” в психологии рассматривается в рамках более общей проблемы существования человеческого “Я”. В теоретических исследованиях “Я” предстает как сложный и многогранный психический феномен, изучение которого во многом определяется философским взглядом на природу человека в контексте исторического времени.

Философское исследование проблемы человека сегодня обращено к глубинным пластам его внутреннего мира, к его личностному самосознанию как источнику творчества и внутренней свободы, к его цельности нераздельной совокупности душевных, духовных и телесных свойств, ко всему тому, что делает человека ответственным за собственную жизнь [302, с. 80-99]; [234, с. 377-383].

Природа “Я” не только сложна, но и изменчива. Представления человека о себе: своем жизненном предназначении, сущностной глубине, индивидуальности в разные периоды его жизни меняются, развиваются. Развитие это осуществляется прежде всего на основе “внутреннего делания”, связываемого философом М.К. Мамардашвили с присущим только человеку состоянием “постоянного *зановорождения*”, которое, по определению ученого, «...случается лишь в той мере, в какой человеку удастся собственными усилиями поместить себя в свою мысль, в свои стремления» [280, с. 17]. В смысле зановорождения с этим высказыванием перекликается изречение французского писателя-моралиста Франсуа Ларошфуко (XVII в.): «Мы вступаем в различные возрасты нашей жизни, точно новорожденные, не имея за плечами никакого опыта, сколько бы нам ни было лет» [240, с. 115].

По мнению Б.В. Раушенбаха, человеческое самопознание как высшая цель философского исследования занимает в современной философии центральное место,

и особую значимость проблеме придает поиск (как отечественной, так и зарубежной наукой) путей усиления нравственного начала в жизни современного человека [301, с. 22-40]. А. Мень указывает, что главным ориентиром в этом поиске становится духовность как “свойство природы самого человека, ...то уникальное, исключительное, важнейшее, что отличает человека от других самых высокоразвитых живых существ ” [284, с. 176].

Являясь преемницей философии в понимании и объяснении душевных свойств человека, его внутреннего мира, психология также ставит в центр своих исследований проблему личностного самосознания, проблему активного, заинтересованного поиска человеком своего “Я”. И в научных исследованиях последнего времени делается попытка найти критерии изучения “Я”, адекватные человеческой природе в ее духовном измерении. Определяется новое для современной отечественной психологии направление, основанное на возрождении интереса к “живой душе” человека. Целый ряд работ посвящен проблеме, связанной с возвращением в предмет психологии того, ради чего она создавалась изначально, а именно – души человеческой (Б. С. Братусь, 1995; Р. Б. Введенский, 1996; В. Л. Воейков, 1995; В. В. Знаков, 1998; Д. А. Леонтьев, 2000; Т. А.Флоренская, 2001 и др.), что позволяет по-новому взглянуть на проблему самосознания человека в сопоставлении с представлениями, преобладавшими в науке в период господства материалистических идей в их ортодоксальной форме, а фактически именно возвращаясь к системе взглядов дореволюционных ученых.

В наше время подтверждается идея Л.С. Выготского (1896-1934), высказанная им в последние годы своей жизни, о том, что человеком двигают не “глубины”, а “вершины”, ценности, идеалы. Самое глубокое, потаенное ядро личности - ее сущность, первоначальная цельность может быть понята с позиций “вершинной”, или “акмеистической”, психологии [215, с. 37].

Важным, на наш взгляд, является тот факт, что “вершинная” психология Л.С. Выготского опиралась на философские традиции, заложенные в трудах таких российских ученых-философов прошлого, как Л.М. Лопатин [276], А.И. Введенский [225], Н.О. Лосский [277], И.А. Ильин [244], С.Л. Франк [315], Н.Я. Грот [235] и др. Благодаря их идеям психология личности обогащается понятиями “трансцендентности”, “духовности”, “переживания”, “внутреннего человека” и др., что позволяет ей, по выражению И. С. Кона, «вернуться к первоначальной цельности, подразумеваемой понятием “Я”» [249, 260].

Таким образом, проблема “Я” – это прежде всего проблема сущности и бытия человека, именно “Я” дает ему возможность ориентироваться в себе и во внешнем мире и, будучи включенным в него, ставить и решать задачи совершенствования своей природы в ходе возникновения актуальных жизненных ситуаций, развивать способности самонаблюдения, самоанализа и саморегуляции, находить собственные пути для реализации духовных устремлений, осознания своего высшего предназначения и приложения творческих сил.

В психологической литературе с общетеоретических позиций к проблеме “Я” подходили: К. А. Абульханова-Славская, 1991; А. Г. Асмолов, 1990; Р. Ассаджоли, 1994; Р. Бернс, 1986; Л. И. Божович, 1968; Л. С. Выготский, 1982; У. Джемс, 1991; И. С. Кон, 1978, 2000; М. Кун, Т. Макпартлэнд, 1984; А. Б. Орлов, 1995; С. Л. Рубинштейн, 1997; И. М. Сеченов, 1873; В. В. Столин, 1983, 2000; З. Фрейд, 1991; П. Р. Чамата, 1968; И. И. Чеснокова, 1977, 1978; В. А. Ядов, 1975; Е. Н. Erikson, 1950, 1968; А. Maslow, 1965; А. Miller, 1990; С. Rogers, 1964; R. Wylie, 1974 и др.

В силу сложности и многоаспектности рассматриваемого феномена к настоящему времени не сложилось единого взгляда на категориальный статус, интерпретацию и структуру феномена “Я”. Отмечается также использование множества самых разных терминов: “Я-концепция”, “Я-система”, “образ-Я”, “представление о себе”, “самость”, “самосознание” и т.п. Хотя авторы ряда работ и пытались соотнести понятия, упорядочить терминологический ряд в отношении данной проблемы [260; 287, с. 270-332; 311 и др.], все же во многих исследованиях термин “Я” используется в неопределенном, расплывчатом значении.

В современной психологической литературе объяснение этого феномена выражается в определении материи “Я” как “неуловимой” [270, с. 178; 295, с. 439], ускользающей от строгого научно-психологического анализа, поскольку, по определению Б. С. Братуся, “душа не поддается, не улавливается этим способом” [288, с. 4]. Вместе с тем потребность “набраться духа, чтобы вернуть душу в психологию”, по выражению В. П. Зинченко, становится все более актуальной, требующей дальнейшего изучения, что подтверждает развернувшаяся в печати дискуссия (см.: Братусь Б. С. [116, с.120-124]; Зинченко В. П. [там же, 77]).

Попытаемся в соответствии с этим уточнить употребление понятий “Я”, “самосознание”, “Я-концепция” и “образ-Я” в данной монографии. Прежде всего, рассмотрим точки зрения на указанные понятия, сложившиеся в психологии исторически.

Первые психологические концепции относительно осознания человеком себя самого (самосознания) принадлежат американскому философу и психологу У. Джемсу (1842-1910) [239, с.7], который рассматривал понятие “Я” в аспекте его тождественности понятию “личность”. Идея тождественности этих понятий отражена и в современных философских концепциях, где феномен “Я”, рассматривается в рамках формирования личности и ее структуры. Так, например, В.Ф. Сержантов пишет: «В известном смысле можно утверждать: личность – это и есть “Я” или прежде всего “Я”» [304, с.194]. С развитием целостной и гармоничной личности связывает категорию “Я” и современная психология (Р. Ассаджоли, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, Дж. Мид, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин, Э. Эриксон и др.), в самом общем виде рассматривая «“Я” как результат выделения человеком самого себя из окружающей среды, позволяющий ему ощущать себя *субъектом* своих физических состояний, *действий* и процессов, переживать свою целостность и тождественность с самим собой – как в отношении своего прошлого, так и настоящего и будущего» [300, с. 475]. В частности, Р. Ассаджоли (на основе идей З. Фрейда, К. Юнга и др.) предложена теория и практика психосинтеза, в рамках которого рассматриваются и прорабатываются пути решения проблемы “самопонимания и самосовершенствования” человека [204, с.5-51; с.188-198]. Духовному пробуждению личности в процессе обретения человеком своего духовного “Я” посвящены исследования В. В. Знакова [243], Д. А. Леонтьева [272]. Т. А. Флоренской [314] и др.

Вместе с тем по отношению к самосознанию У. Джемс не утверждает полного тождества, характеризуя “Я” и “личность” как две стороны одной, более общей категории – целостности. Джемс разделяет эти понятия, рассматривая личность как познаваемый элемент, или объект самосознания (Я-как-объект в терминологии автора), а “Я” – как познающий элемент, или субъект человеческого самосознания (Я-сознающее в той же терминологии). Идея У. Джемса в отношении познающей функции “Я” получила дальнейшее развитие, в частности, в работах Р. Ассаджоли [204, с. 9-15]. Так, в его представлении о внутреннем мире человека с целью анализа организации этой “пластичной и неуловимой реальности” используются два *условно* разделенных понятия “Я” (автором признается действительное единство и единственность “Я”). Одно из них сознательное “Я” – внутренне связано с *личностью* в единое целое и, являясь центром нашего сознания, погружено “в поток содержаний сознания” (аналогичная точка зрения на структуру самосознания, наиболее полно разработанная в данной научной области,

отражена в работах Р. Бернса, И. С. Кона, К. Роджерса, В. В. Столина, Э. Эриксона и др.).

Другое – Высшее “Я” – занимает совсем иное место, “пребывает над потоком мысли и состояниями тела, не подвержено их влиянию” и понимается как надличностный центр, отражающий *сущность* бытия человека. Такое понимание двух “Я” отражено в работах М. В-Б. Боуэн [203], А. Менегетти [263], А. А. Мелик-Пашаева [282], А. Б. Орлова [292] и др. Подобная трактовка двойственности “Я” отличается от общепринятой в науке тем, что здесь “Я” осуществляет познающую функцию не только по отношению к личности, но и по отношению к сущности человека. Общепринятая трактовка двойственности “Я” в современной психологии рассматривает “Я”, с одной стороны, в качестве субъекта деятельности (активное, или экзистенциальное “Я”), а с другой – в качестве объекта рефлексии (феноменальное “Я”, или “Я-концепция”).

Определяющим моментом (в отношении проблемы *р а з в и т и я* самосознания) является то, что сознательное “Я” рассматривается здесь как “проекция”, отражение на поле личности Высшего “Я”, которое скрыто и не проявляет себя в нашем сознании непосредственно» [204, с. 13-14], но вместе с тем оно и представляет собой истинную сущность человека, к которой стремится сознательное “Я”. В этом стремлении заключены не только причины, но и условия развития самосознания.

Подтверждение этой мысли находим в трактовке двойственности “Я” Т. А. Флоренской, где сущность называется “голосом вечности в душе человека, его творческим началом и перспективой становления” (разрядка моя. – Т.Л. Богатыревой.) и определяется автором как духовное “Я” [314, с. 34]. С нашей точки зрения, этим в известной мере объясняется отмеченное выше явление “неуловимости Я”, поскольку его “проекция” – сознательное “Я” (или наличное “Я” в терминологии Т. А. Флоренской), будучи неразрывно связано с личностью, постоянно изменяется вместе с ней в процессе социализации. Вместе с тем Высшее “Я” (или духовное “Я”), отражающее сущность человека, оставаясь постоянным, поддерживает в нем чувство тождественности, соответствия самому себе и определяет направление его движения к пониманию смысла своего бытия, себя самого на каждом этапе жизненного пути.

Подобная двойственность в понимании “Я”, а также определение личности как объекта, в отношении которого “Я” осуществляет познающую функцию, позволяет рассмотреть понятие “Я-концепции” и проблемы ее развития на двух уровнях: на уровне *личности* и на уровне *сущности*. При этом *личность* понимается как “синтез всех характеристик индивида в уникальную структуру, которая определяется и изменя-

ется в результате адаптации к постоянно изменяющейся среде” [275, с. 35] и “в значительной мере формируется реакциями окружающих на поведение данного индивида” [там же, с. 34]. *Сущность* же понимается как внутренняя основа, содержание, смысл, суть бытия человека [290, с. 719; 289, с. 680-682]. Различение понятий сущности и личности как *психических* инстанций, а также особенности взаимодействия между ними приводятся А. Б. Орловым: “Личность живет (рождается, развивается, умирает) в плане феноменов, существования; сущность неизменно пребывает в плане ноуменов, бытия”. Взаимодействие между ними определяется изменением внутренней (субъектной) границы личности при движении человека к своей сущности, к себе “как подлинному субъекту жизни” [292, с. 166-167]. Исходя из данного различения, проблему самосознания, на наш взгляд, следует рассматривать не только в сфере личности и ее социализации, но и в более широком плане – в пространстве сущностного бытия человека. Подчеркнем, что в дальнейшем изложении при встрече терминов “личность” и “сущность” (и в большинстве других ситуаций) предполагается именно такое их толкование, хотя термин “личность” иногда выступает и в других значениях.

В современных психологических исследованиях понятие “самосознание” используется как родовое для обозначения некоторой целостности, включающей, с одной стороны, процессуальные, а с другой – структурные характеристики. Это соответствует аспектам, выделенным У. Джемсом: Я-сознающее – как процессуальная характеристика самосознания и Я-как-объект – его структурная характеристика, или “Я-концепция” (на выявление ее особенностей традиционно направлена диагностика самосознания).

“Я-концепция” является одним из центральных понятий многих психологических теорий (Л. И. Божович, А. Б. Орлов, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Э. Эриксон и др.), но нередко обозначается разными терминами. Например, “Я-концепция” отождествляется с “эго-идентичностью” (Е. Erikson, 1968), с “самостью” (С. Rodgers, 1964), с “самосознанием” (Л.С. Выготский, 1982; Л. И. Божович, 1968; И.И. Чеснокова, 1977 и др.), с “образом Я” (И.С. Кон, 1978), со “смыслом Я” (В. В. Столин, 1983) и т.д.

Понятие “Я-концепция” родилось в 1950-е гг. в русле гуманистической психологии, представители которой (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс и др.) стремились к рассмотрению целостного человеческого “Я” и его личностного самоопределения в микросоциуме. К. Роджерс определяет “Я-концепцию”, или “самость”, как “организованный, последовательный, концептуальный гештальт” (*нем.* – образ, форма) в виде целостной, в разной мере осознаваемой структуры характеристик, которая включает

индивидуальные, воспринимаемые как часть себя; ролевые, связанные с проявлениями личности в социальной жизни, и желаемые, идеальные, которые человек более всего ценит и к которым стремится [321, с. 540]. В определении Р. Бернса: «“Я-концепция” – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой» [209, с. 30] – наряду с наличием собственных характеристик, отражено эмоциональное отношение человека к себе как объекту восприятия. Определение И.И. Чесноковой: «...это есть то, что сам человек значит для себя» [324, с. 6] – подчеркивает значение для индивида собственной ценности, собственного для себя самого смысла.

В настоящее время как в отечественной, так и в зарубежной литературе “Я-концепция” рассматривается как социальная установка (аттитюд– фр. attitude) и определяется как психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла себя самого в качестве социального объекта. Или как особая установочная система – сложное структурное образование самосознания, своего рода “итоговый продукт” неразрывной деятельности трех его сторон: когнитивной (самопознание), эмоциональной (отношение к себе) и регулятивной (тенденции поведения). При этом в когнитивном компоненте результатом процесса самопознания является система знаний личности о себе (образ “Я”). В эмоциональном плане результатом процесса самооценивания является набор самооценок, ведущий к определенному самоотношению – принятию/непринятию себя (Р. Бернс, 1982; И.С. Кон, 1984, 2000; А.Р. Петрулите, 1984; В.В. Столин, 1983; И.И. Чеснокова, 1977 и др.). Взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов самосознания обеспечивает субъективную форму реагирования личности. Это может быть, по мнению разных ученых, преимущественно: саморегуляция (И.И. Чеснокова), функционально-поведенческая реакция (А.М. Прихожан), волевая компонента (П.Р. Чамата).

Единицей самосознания, несущей в себе основные свойства целого и породивших его отношений (понятие единицы того или иного психического процесса или структуры впервые применено Л.С. Выготским [311, с. 134]), является переживание, в котором в единое целое “сплавляются” и когнитивный, и эмоциональный, и регулятивный компоненты самосознания.

С учетом вышеизложенного, мы придерживаемся следующего общего определения: *“Я-концепция”*: это относительно устойчивая, в большей или меньшей мере осознанная, переживаемая как неповторимая, постоянно развивающаяся система представлений человека о самом себе, на основе которой он взаимодействует

с другими людьми, определяется в отношении себя и осознает собственную жизнь как движение к своей сущности.

Процессуальный аспект самосознания отражен преимущественно в понятии “рефлексия”, которая выступает в качестве психического механизма самосознания. Под рефлексией понимается идеальная форма деятельности человека, направленной на самого себя, – размышления человека над собственным поведением и внутренним миром в целом. А.Р. Петрулите [296] считает, что по отношению к самосознанию корректнее употреблять термин “саморефлексия”: именно в процессе саморефлексии формируется определенный итог, результат процессов самопознания и самооценивания – *образ себя самого*.

С нашей точки зрения, саморефлексия есть активность “Я” в двух его ипостасях наличного “Я” и духовного “Я”. Результатом познавательной активности наличного “Я” становятся непосредственно возникающие у человека образы себя самого в той или иной жизненной ситуации. Назовем их *текущими образами “Я”*, что согласуется с понятием действующей Я-концепции как некотором аспекте Я, изменяющемся под влиянием специфической ситуации. Обладая определенной целостностью и пластичностью, эти образы, сменяя друг друга, складываются в систему представлений человека о себе как об индивиде, личности, индивидуальности. Данная система представлений отличается большой изменчивостью, подвижностью и вариативностью. Характер этих изменений в определенной мере объясняет теория В. Д. Ядова о диспозиционной регуляции социального поведения личности [340, с. 89-106]. В соответствии с этой теорией установки человека в отношении себя как социального объекта складываются в некоторую иерархическую систему диспозиций: от неосознаваемых представлений, ассоциирующихся в психологии с “самочувствием” и эмоциональным отношением к себе (на уровне индивида), до осознания и самооценки отдельных своих свойств и качеств формирования, а затем – целостного образа себя, “связанного с общей направленностью интересов личности в ту или иную сферу социальной активности” (на уровне личности) [340, с. 95], и, наконец, до обобщенного представления о себе в системе жизненных целей и средств, необходимых для их достижения (на уровне индивидуальности). Психическое образование (имеющее свои очертания, структуру и составляющие ее компоненты), осознаваемое и оцениваемое наличным “Я” в тот или иной период жизни человека и связанное с его субъективным самовосприятием и реагированием на внешние факторы, определяется нами как “Я-концепция” на уровне личности.

Такое понимание взаимосвязи понятий “Я” и “Я-концепция” соответствует взглядам Р. Бернса, Л. И. Божович, У. Джемса, К. Роджерса, С. Л. Рубинштейна, И. С. Кона, Э. Эриксона и др. Из работ этих авторов следует, что становление и развитие личностной “Я-концепции” осуществляется в ходе социализации под воздействием внутренних и внешних факторов. С одной стороны, процесс развития системы представлений человека о себе определяется его психологическими и нейрофизиологическими особенностями как индивида, а с другой задается целенаправленным влиянием обучения и воспитания в так называемых контактных (или малых) группах: семье, детском дошкольном учреждении, школе, вузе, трудовом коллективе.

Взаимозависимые отношения человека с обществом играют большую роль в образовании собственных представлений личности о себе. Впервые эта проблема была поставлена представителями символического интеракционизма Дж. Мидом и Ч. Кули [260, с. 49-50]. В соответствии с теорией “зеркального Я” Ч. Кули, представления индивида о том, как его оценивают другие, а также субъективно интерпретируемая им обратная связь существенно влияют на его “Я-концепцию”. В русле этой теории Дж. Мид установил, что человек, как носитель той или иной социальной роли, определяет и осознает себя преимущественно в соответствии с представлениями, которые относительно него существуют у других людей. Ученые пришли к единому выводу: индивид воспринимает себя в соответствии с теми характеристиками и ценностями, которые приписывают ему другие.

Итак, можно сказать, что на уровне личности “Я-концепция” формируется главным образом под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает человек. Наиболее последовательно (от рождения и на протяжении всего жизненного пути) роль взаимодействия индивида с ближайшим окружением изложена в так называемой “эго-теории личности” Э. Эриксона [321, с. 219-238]. В каждой из восьми рассмотренных в ней стадий психосоциального развития человека прослеживается влияние характера его контактов со значимыми другими на формирование адекватной и зрелой личности. Начиная с младенческого возраста, ребенок получает информацию о себе, в основе которой лежит *отношение* к нему окружающих (теплое, заботливое, понимающее или равнодушное, отвергающее). В ответ в ребенке рождаются соответствующие *состояния*, которые и формируют у него установки по отношению к себе, при этом, чем богаче и содержательнее межличностное общение, тем сложнее и дифференцированнее самосознание индивида.

Вместе с тем с момента своего зарождения “Я-концепция” сама становится активным началом, важным фактором детерминации поведения человека, таким внутриличностным образованием, которое во многом определяет направления его деятельности, поведение в ситуациях выбора, контакта с людьми, в интерпретации индивидуального опыта. Становление целостной “Я-концепции” сопровождается формированием словесно-логического мышления, в частности, такой его составляющей, как рефлексия, упоминавшаяся ранее как саморефлексия, на основе которой начинает развиваться самопознание [209, 213, 231 и др.].

Благодаря процессу самопознания вносятся коррективы в содержание “Я-концепции”. Как источники личностного самосознания, социальные взаимодействия и саморефлексия взаимообусловлены: по мере развития саморефлексии человеком осознаются прежде всего такие собственные свойства, на которые обращают его внимание другие люди. В то же время, индивид осмысливает и анализирует реакции окружающих на него, соотнося их с собственными характеристиками себя. На основе вышеизложенного можно сказать, что от характера отношения к человеку значимых других – позитивного (принимающего) или негативного (отвергающего) – во многом зависит, какая именно: полная или неполная (искаженная), позитивная или негативная – “Я-концепция” будет формироваться и к каким поведенческим реакциям и личностным диспозициям приведут те или иные социальные взаимодействия.

Вместе с тем существует еще один источник самосознания, о котором необходимо здесь упомянуть. Это – внутреннее стремление человека к самоактуализации (в понимании К. Роджерса), к развитию своей внутренней, “психологической реальности”, в которой главная роль принадлежит *субъективному опыту и субъективному переживанию*, непосредственно связанным с поведением человека и его представлениями о себе [321, с. 535-556]. В процессе самоактуализации формируется индивидуальность, представляющая собой «уникальное сочетание всех свойств человека как индивида и личности». По образному выражению Б. Г. Ананьева, личность является “вершиной” структуры психологических свойств, а индивидуальность – “глубиной” личности» [298, с. 134].

Итак, разнообразие и дифференцированность самохарактеристик человека тесно связаны, с одной стороны, с содержанием его социальных контактов, а с другой, с уровнем его психического и личностного развития.

Как личностное образование, “Я-концепция” имеет для человека следующее значение:

- во-первых, она создает у человека ощущение своей постоянной определенности, самождественности (или соответствия самому себе);
- во-вторых, “Я-концепция” определяет характер восприятия человеком той или иной жизненной ситуации и стиль индивидуальной интерпретации своего жизненного опыта;
- в-третьих, приобретают реальность ожидания индивида, т.е. формируются его представления о том, как может складываться его жизнь, судьба в окружающей социальной среде.

Таким образом, “Я-концепция” играет тройную роль: способствует достижению внутренней психической согласованности личности, определяет интерпретацию жизненного опыта и является источником социальных ожиданий.

Наиболее полно, с нашей точки зрения, понятие личностной “Я-концепции”, ее структуры и условий развития на основе концептуальных подходов У. Джемса, Ч. Кули, Э. Эриксона и К. Роджерса проанализировано Р. Бернсом [209, с. 47-66]. Его обобщенная схема «Я-концепции», по нашему мнению, дает возможность наиболее полно охарактеризовать исследуемый феномен.

Р. Бернс [там же, с. 32] представил «Я-концепцию» как «совокупность установок, направленных на самого себя» и включающих:

- 1) образ «Я» – как когнитивную составляющую установки (Я-как-объект по Джемсу);
- 2) самооценку – как эмоционально-оценочную составляющую установки (у Джемса Я-сознающее);
- 3) потенциальную поведенческую реакцию, т.е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой (забота о самом себе и самосохранении по Джемсу).

Структура «Я-концепции» раскрывается: 1) в описательных суждениях о себе, а именно отдельных физических самоописаниях, социальных идентичностях и личностных диспозициях; 2) в выявлении центральных, более всего влияющих на формирование целостного образа себя характеристик; 3) в оценочных суждениях (самооценка); 4) в соотношении объективных (социальных и поведенческих) или субъективных (мотивационных) аспектов, например, описывает ли человек себя преимущественно в терминах своих социальных ролей и поступков или в терминах эмоций, установок, желаний; 5) в суждениях о взаимоотношениях с ближайшим окружением.

Преимущество описанной структуры “Я-концепции” состоит в том, что она позволяет на уровне *личности* всесторонне проанализировать полноту представлений индивида о себе в сочетании с их самооценкой, а также особенностей развития этих представлений на разных возрастных этапах и в зависимости от внешних воздействий.

Однако данный подход к изучению самосознания не отражает духовной направленности в становлении и развитии “Я-концепции”. Известный исследователь проблемы человеческого “Я” И. С. Кон писал в связи с этим: «...невозможно определить собственное “Я”, не соотнося его с представлением о сущности и возможностях человека вообще» [248, с. 371]. В. И. Слободчиков относит духовность к способу человеческой жизни, смысл и измерение которой обретается им в многообразии связей и отношений “со всем универсумом человеческой культуры” [307, с. 383].

В соответствии с изложенным выше пониманием двойственности “Я” познавательная активность “Я” может быть детерминирована из двух источников: 1) извне – социальной средой и взаимоотношениями с другими людьми, 2) изнутри – из самой сущности человека, что, по определению И. А. Ильина, “есть творческая жизнь души” [244, с. 386]. Имеется в виду не внутреннее стремление к самоактуализации личности в достижении тех или иных целей в жизни (по К. Роджерсу), а именно творческое созидание души ее собственными усилиями, в движении наличного “Я” к духовному “Я”.

На реальность духовной составляющей бытия в ее значении для человека и в ее действии на человека, на возможность «психологического взгляда на явление и явление “в миру” духовной ипостаси человека» указывает В. И. Слободчиков. Он пишет: «именно целостность, нерасторжимая связность духовной стороны с психофизической жизнью осмысливается до конца лишь в понятии “личность” – взятом не в своих социологических измерениях, а в своем духовном бытии» [307, с. 388; 386].

Принимая во внимание актуальность взгляда на психологию как на “науку о душе”, в рамках данной темы необходимо рассмотреть вопрос “о предстоянии человека”. Это понятие введено И. А. Ильиным и связано с призванием человека, ответственностью за свою жизнь [244, 399-400]. “Я-концепция” как “итоговый продукт” активности “Я” во многом будет зависеть от того, чему человек “предстоит”: “другому” (значимому лицу, социальной группе, обществу), себе самому (своему идеальному “Я”) – или Высшей Духовности. Под Высшей Духовностью понимается весь “универсум человеческой культуры” (Слободчиков В. И. [307, с. 383]), “духовное наследие человечества” (Гиппенрейтер Ю. Б. [233, с. 319]), в котором внутренний мир человека, по мнению

В.И. Слободчикова, “обретает свой смысл и духовное измерение”, наполняется энергией “порыва в самоопределении к лучшему и высшему” [307, с. 384-385].

В том случае, если познавательная активность “Я” детерминирована извне, человек соотносит представления о себе с требованиями среды, что в целом воспроизводит общую логику социального восприятия (А. Г. Асмолов, 1990; А. А. Бодалев, 1998; Л. С. Выготский, 1982 и др.). Л. С. Выготский считал, что самосознание «...есть социальное сознание, перенесенное внутрь» [231, с. 239], и для объяснения механизмов преобразования внешних отношений во внутренние использовал представления об интериоризации, что, как известно, являясь категорией психологической науки, именно и означает перенесение внутрь внешних действий с предметами и социальных форм общения *на уровне их усвоения* [300, с. 147], т.е. органичной встроенности во внутренний план сознания человека (в полном соответствии с семантикой слова “у с в о е н и е”).

Проблеме формирования внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности, в частности познанию собственного “Я” через познание других людей, посвящены исследования многих ученых. Так, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, человек приходит к самосознанию главным образом через свои отношения с окружающими его людьми: «“Я” раскрывается не только через отношение к самому себе, но и через отношение к другим людям (другим конкретным “Я”)» [303, с. 67-68]. И. И. Чеснокова [324] рассматривает становление образа себя как процесс опосредованного самопознания, в котором ситуативные образы интегрируются в целостный образ “Я”.

В работах Б.Г. Ананьева [200], А. А. Бодалева [212], Л.И. Божович [213], В.И. Князева [246], В.Н. Куницыной [266], В.Н. Панферова [293] и др. была выявлена общая закономерность процесса познания других людей и себя. Прежде всего определяются внешние физические характеристики, затем качества, проявляющиеся в общении и деятельности, и, наконец, внутренние, личностные черты.

К психологическим механизмам познания человеком себя *на уровне личности* как социального феномена относятся:

1 – усвоение оценок, которые дают ему окружающие (это может быть как непосредственное отражение чужих оценок, в соответствии с теорией “зеркального Я” Ч. Кули [209, с. 50-51], так и ориентация на собственные, но принимаемые безусловно, “на веру”, представления индивида об оценках со стороны других людей в отношении его “Я”). Для этого механизма самопознания характерно отсутствие субъективного

анализа человеком информации о себе, она воспринимается им как верная, правильная по отношению к нему и не подвергается сомнению;

2 – социальное сравнение, в ходе которого человек осознает и оценивает себя путем сравнения с другими людьми. Этот процесс характеризуется именно работой мысли, осознанным отношением и анализом своих особенностей по сравнению с характеристическими признаками других;

3 – самоатрибуция, при которой человек делает заключение о себе и своих внутренних состояниях, наблюдая и оценивая свое поведение в различных жизненных ситуациях, что предполагает наличие рефлексии на уровне личности [250, 234].

И только если познавательная активность “Я” детерминирована изнутри, из глубины существа человека, начинается самопознание и изменения в “Я-концепции” на *уровне сущности*, поскольку в этом случае человек соотносит представления о себе с высшими ценностями и достижениями культуры, в соответствии с пониманием их как Высшей Духовности.

Осознание человеком ответственности за свою жизнь перед обществом будет способствовать развитию его “Я-концепции” в сопоставлении своего “Я” с требованиями социальной среды, с другими людьми, с самим собой в разных социальных ситуациях. Тогда и формируется “Я-концепция” как «совокупность “установок на себя”», замыкается в себе самой на уровне социального функционирования (и в зависимости от него) и в высших проявлениях выражается в самоактуализации.

Подчеркнем, что здесь и далее термином “социальный” обозначаются общественно признаваемые понятия о коллективах, видах деятельности, их направленности и т.д.

Критериями, которые характеризуют уровень самосознания личности (по Е. Т. Соколовой, 1989), являются:

1) степень когнитивной сложности (дифференцированность) образа себя – чем сложнее и обобщеннее этот образ, тем выше уровень самосознания;

2) субъективная значимость знаний о себе, своем “Я” для личности;

3) степень внутренней цельности, последовательности образа “Я”, а также его устойчивости, стабильности.

Ответственность же человека перед Высшей Духовностью, отчетливее всего проявляющейся в совести, в понятиях о нравственности, в нравственном поведении,

будет способствовать поиску исконного образа “Я” в себе, раскрытию сущностных сил человека.

Духовное “Я” человека трансцендируется в Высшую Духовность. На это указывают С. Л. Франк [295], В. В. Знаков [243], В. С. Слободчиков [307] и др. К духовному “Я” направлено наличное “Я”, к нему же направлено и развитие личностной “Я-концепции”, которая *качественно* преобразуется в моменты “творческой жизни души”, в моменты глубинных нравственных переживаний, переходя на уровень сущностный.

Критерием, характеризующим уровень приближения человека к сущности, является изменение его бытия в плане проявления творческого начала, совершенствования нравственного самосознания на разных этапах духовного пробуждения и развития.

В данной статье мы не касаемся вопроса о том, в чем заключается познающее начало духовного “Я”, поскольку это область метафизики, но, учитывая наличную потребность человека в духовном развитии, можем выделить доступные наблюдению *проявления* духовного начала. Т. А. Флоренская называет эти проявления “нравственной интуицией”, или совестью [314, с. 34]. Н. Я. Грот определяет нравственное поведение в таких понятиях, как “любовь к Богу и ближнему”, “вера в правду и совершенство”, “сострадание и жалость”, “стремление к творчеству, к созиданию”, “бережное отношение к своей жизни и к жизни других людей”, “идея пользы и общего блага” и др. С точки зрения этого ученого, в духовно-творческой сфере внутреннего мира человека нравственность обнаруживается: “в чувстве любви и сострадания к другим” (поддержка друга, помощь родителям, любовь к ним, к детям, своим братьям и сестрам, верность дружбе, сострадание животным, бережное отношение к природе); “в чувстве любви к правде, истине, красоте, добру” в отношении себя самого; в поступках, связанных с тем, чтобы не лгать, не обманывать, не трусить, не делать подлостей; в направленности человека на “творческое созидание, нравственное достоинство”. Под нравственным достоинством автор понимает выдержанность, честность, доброжелательность, смелость, верность слову [235, с. 17-39].

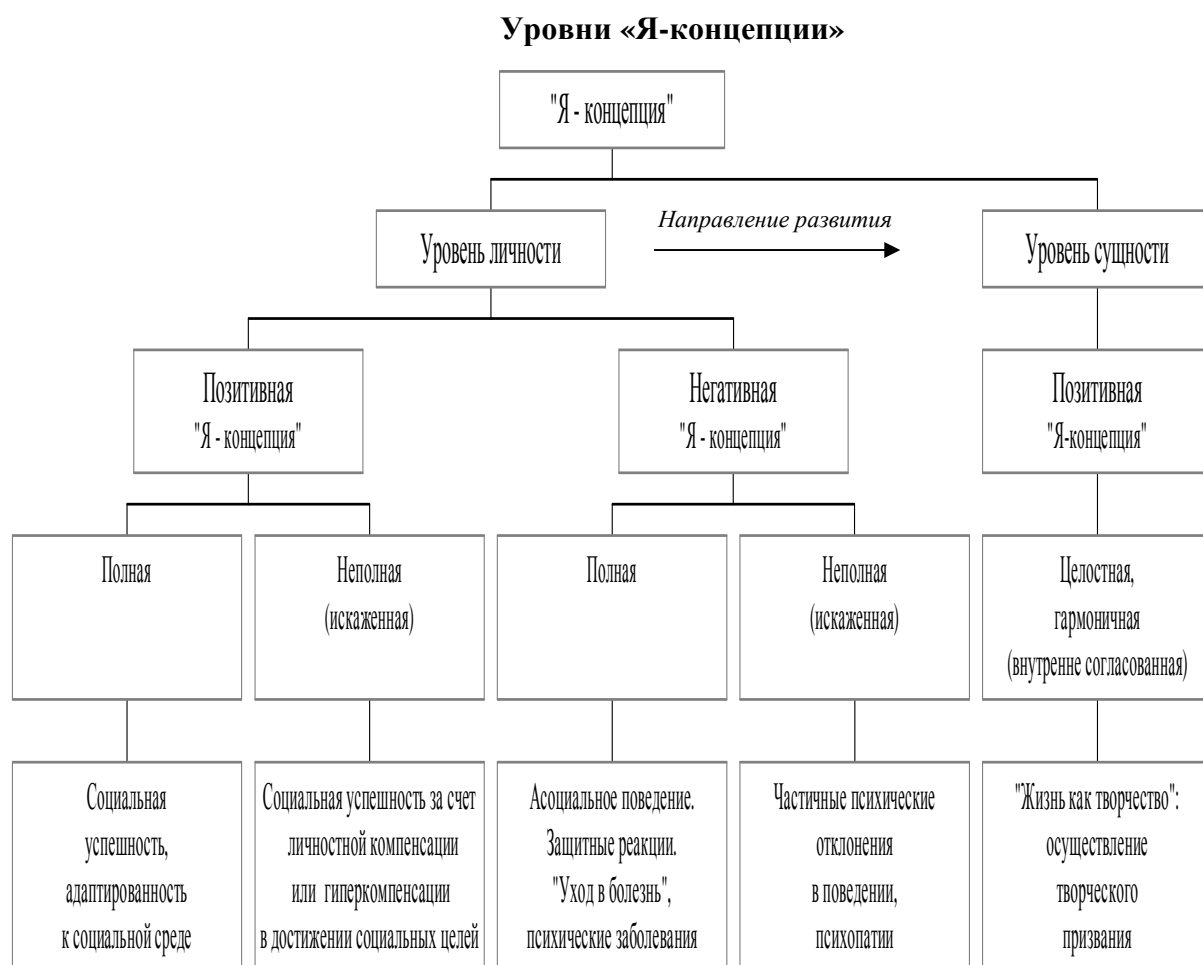
Отсутствие в структуре “Я-концепции” Р. Бернса духовной направленности ее развития противоречит природе человека и поэтому делает данную структуру ограниченной для анализа проблемы развития “Я-концепции” в пространстве бытия человека в целом. Преодолеть этот недостаток позволяет анализ сложной внутренней реальности человека с точки зрения взаимодействия наличного “Я” и духовного “Я” как внутреннего движения личности вверх, к своей сущности, к осмыслению своей духовности.

Познавательная активность духовного “Я” направлена на осознание человеком *исконного образа “Я”*, который служит основой становления “Я-концепции” на уровне *сущности*. Она отличается гармоничностью, полнотой, позитивностью и устойчивостью [193, 263, 272, 294 и др.].

В схеме « Уровни «Я-концепции»» отражены в обобщенном виде особенности “Я-концепции” на уровне личности и на уровне сущности (так, как мы понимаем это в нашей работе), и проецирование “Я-концепции” на жизненные ориентиры, на судьбу человека.

“Я-концепция” на уровне личности, как это видно на схеме 1, может быть позитивной и негативной, что связано с самоотношением, со смыслом “Я”, в основе которых лежат (с тем или иным знаком): самооценка, степень уважения и принятия человеком себя самого [252, с. 375]. Позитивная “Я-концепция” характеризуется положительным отношением человека к себе, самоуважением, ощущением собственной ценности и принятием себя; она вселяет в него уверенность, ведет к самоактуализации и самоэффективности (все в положительном смысле).

Схема 1



Для негативной “Я-концепции” характерно отрицательное отношение человека к себе, непринятие себя, ощущение собственной неполноценности, даже если он “успешно” реализовался в сфере асоциальной (поскольку представления о подлинной нравственности, правде жизни и ее ценностях присутствуют хотя бы по законам совести, на уровне интуиции).

И позитивная, и негативная “Я-концепция” может быть полной и неполной (искаженной), что также отражено на рассматриваемой схеме. Полная “Я-концепция” включает все указанные Р. Бернсом “модальности” и их аспекты (нижний уровень по схеме Бернса). Отсутствие, в той или иной мере этих свойств, характерно для неполной “Я-концепции”.

Рамки данной статьи не позволяют перейти к подробному анализу всех возможных вариантов “Я-концепции” в зависимости от степени ее полноты-неполноты, поэтому мы ограничиваемся лишь самыми общими рассуждениями по этому вопросу.

Позитивная полная “Я-концепция” обуславливает социальную успешность и адаптивность человека к социальным условиям, она формируется преимущественно в социально ориентированном творчестве. При неполной позитивной “Я-концепции” социальная успешность в достижении человеком социально обусловленных целей реализуется преимущественно за счет личностной компенсации, или гиперкомпенсации.

Негативная полная “Я-концепция” отражает социальную незрелость личности, с отрицательной ее самооценкой, низким самоуважением, непринятием себя, что ведет прежде всего к асоциальным формам поведения личности либо к проявлениям ею защитных реакций, “уходу в болезнь”, а в крайнем выражении – к психическим заболеваниям. Формирование неполной негативной “Я-концепции” сопровождается частичными психическими отклонениями в поведении (девиантном поведении), психопатиями.

В отличие от описанных видов “Я-концепции” на уровне личности, на уровне сущности она всегда позитивна и целостна, внутренне согласованна, гармонична. Человек живет в соответствии со своим истинным предназначением, воспринимая свою “жизнь как творчество”, в которой возможна полная творческая самореализация (реализация высших жизненных предназначений).

Личность может “приближаться” к сущности или одновременно “попадать” в сущность через п е р е ж и в а н и е, являющееся ферментом, образно говоря, “кровеносной системой” – тем именно, что создает неповторимую, новую систему представлений о себе. Именно переживание более всего влияет на изменение бытийности человека [223]. “Я-концепция” на уровне сущности, как уже говорилось, рассматривается

прежде всего в контексте высшего предназначения человека, реализующегося в творчестве и осознаваемого как непрерывное *собственное* движение к духовному “Я”. И хотя духовное “Я”, по мнению некоторых ученых, не может быть “предметом научного исследования” (имея в виду сугубо материалистический подход) [314, с. 27-28], приближение к нему, познание его имеет непосредственное выражение в духовном возрастании личности. Конкретно это проявляется в усвоении морально-нравственных ценностей (включая категорию совести), творческой интуиции, творческом вдохновении, непосредственно в творчестве человека [208] и совершается, как уже упоминалось, на основе диалога двух его “Я” [204, 215, 282, 314], реализуемого в движении наличного “Я” к сущностному центру человека – к его духовному “Я”.

В большей или меньшей степени учитывая рассмотренные точки зрения на проблему самосознания, мы понимаем процесс становления и развития системы представлений человека о себе, или его “Я-концепции”, как одновременное сложное движение, осуществляемое “Я” в двух направлениях: преимущественно “по горизонтали” и преимущественно “по вертикали”.

Наша базовая модель развития “Я-концепции” такова, что “по горизонтали” в основном организуется процесс познания человеком своей личности (опять же как социального феномена, поскольку в принципе разделение сущности и личности весьма условно) и осуществляется он наличным “Я”, активность которого способствует в основном количественному преобразованию “Я-концепции”, формирующему внутреннюю границу личности на каждом этапе возрастного развития человека в процессе социализации. На уровне личности происходит овладение новыми социальными ролями, приобретает социальный статус в той или иной социальной среде (в школьном классе, в студенческой группе, в трудовом коллективе), приобретает общественное положение, признание, осуществляется карьерный рост.

Вместе с тем имеется и другой процесс, идущий навстречу социализации (В. П. Зинченко определяет его “как процесс *индивидуализации* социального содержания, социальной жизни” [242, с. 51]). В особые периоды жизненного пути человека, связанные с пониманием и глубинным переживанием смысла собственной жизни, когда совершается *духовно-нравственное* возрастание личности, происходит движение к себе «как подлинному субъекту жизни, существующему независимо и вне всяких социальных норм, стереотипов, ценностных систем и т.п.» [291, с. 167]. Это процесс познания человеком своей сущности, который происходит преимущественно “по вертикали” благодаря активности духовного “Я”.

Итак, наличное, сознательное “Я” служит ядром личности, центром, из которого человеком перманентно осуществляется анализ своей личности в отношении: 1) ее составных элементов; 2) чувств и эмоций, вызываемых ими (самооценка); 3) поступков, вызываемых ими (забота о самом себе и самосохранении), что приводит преимущественно к **изменениям в “Я-концепции”**, которые человек, с точки зрения А. А. Мелик-Пашаева, «претерпевает постоянно» [282, с. 80].

Поскольку наличное “Я” по сути представляет собой лишь “проекцию” на личность духовного “Я”, движение человека к своей сущности определяется именно духовным “Я”, способствующим преимущественно качественному преобразованию, собственно **развитию** его “Я-концепции”, и происходит это прежде всего в особые периоды кризиса – наиболее важные и значительные для человека периоды, связанные с каким-либо глубинным **п е р е ж и в а н и е м**, в котором преобразуются все компоненты самосознания: и когнитивный, и эмоциональный, и волевой – в качественно новую целостную структуру, благодаря и на основе которой изменяется бытие человека в сторону позитивной наполненности, нравственного совершенствования, расширения культурных запросов и т.п., происходит его личностное движение вверх, к духовному “Я”.

В познавательной активности “Я” наблюдается определенная периодичность, которую можно сопоставить с законом Д.Б. Эльконина о периодичности психического развития ребенка [327, с. 76-77]. Согласно этому закону развитие его личности обусловлено последовательной сменой эпох и периодов двух линий развития: “мотивационно-потребностной сферы” и “операционально-технических возможностей”. С нашей точки зрения, при смене эпох, в кризисные моменты жизни наибольшую активность проявляет духовное “Я”, качественно преобразуя, **развивая** “Я-концепцию”, приближая ее к сущности, в то время как в рамках периодов осуществляются преимущественно временные **изменения** “Я-концепции” благодаря активности наличного “Я”.

Учитывая, что разделение на два “Я” условно и что у человека есть “единое и единственное Я”, которое лишь обнаруживает ту или иную сторону на разных уровнях “сознательности и самопостижения” [204, с. 14], с целью наиболее полного понимания познающей функции “Я” в отношении содержания самосознания – “Я-концепции” и закономерностей ее развития – обратимся к иерархической шкале личностей, предложенной еще У. Джемсом. Она содержит: физическую личность (“телесная организация и материальные объекты: одежда, дом, финансовое состояние и т.д.”), которая занимает нижнее положение на шкале, социальную личность, высшим преде-

лом которой является “идеал социальной личности” (“признание в человеке личности со стороны окружающих его людей”), занимающую среднее положение, и духовную личность (“как полное объединение отдельных состояний сознания, конкретно взятых духовных способностей и свойств”), располагающуюся в самом верху иерархической шкалы У. Джемса [239, с. 20-22], и в нашей градации определяемую как «сущность». Все эти личности в любой момент могут стать “объектом нашей мысли”, познавательной активности ”Я”, вызывая соответствующие эмоции [там же, с. 12]. От диспозиционной теории личности В. Д. Ядова шкала Джемса отличается именно присутствием в ней духовной личности, с которой связывает Джемс самый центр, «самое ядро нашего ”Я”» и определяет ее как “чувство активности, обнаруживающееся в некоторых наших внутренних душевных состояниях” [там же, с. 12], т.е. уже в ранних работах по этой проблеме отмечалась “представленность” духовного начала на разных уровнях личностного развития.

Под “чувством активности” мы понимаем переживание как особый вид внутренней деятельности, “душевно-духовного делания” [325, с. 386], направленного на осознание человеком своих индивидуальных особенностей, помогающего ему преодолевать возрастные кризисы, разрешать сложные жизненные ситуации в позитивном ключе и способствующего развитию личности вверх, в направлении высоких духовных и нравственных идеалов. В концепции У. Джемса эта точка зрения подтверждается его рассуждением относительно главного источника развития личности, который он усматривает в стремлении человека к “идеалу социальной личности”, находящемуся в “тесной связи с нравственной и религиозной сторонами нашей личности” [325, с. 22]. В концепции Р. Ассаджолли этот источник полагается в стремлении к постижению своего “Высшего Я” [204, с. 15], в концепции Т. А. Флоренской – в познании “духовного Я” [314, с. 34-39]. В значительной мере эти трактовки идентичны.

Обобщая, можно сказать, что “Я” в обеих своих ипостасях является сущностным центром иерархически организованной личности (целостности) и выражает себя в свойстве активности по отношению к событиям внутренней и внешней жизни человека. Эта активность реализуется в форме *переживания как деятельности* по осознанию “себя в мире и мира в себе” (выражение В. П. Зинченко), в характерном для человека стремлении к духовно-нравственному идеалу – духовному “Я”.

Таким образом, переходя на принятую нами градацию понятий, заключаем, что “Я” может служить как “представителем” личности, в качестве наличного “Я” (и в ее социальном воплощении, и в ее становлении, развитии, что отражается в многообразии

социальных ролей, взаимосвязях с другими людьми, общественном поведении и деятельности), так и “представителем” сущности, в качестве духовного “Я” (того, что “объективно значительно в душе” [244, с. 23] человека), проявляющегося во внутреннем стремлении человека к постижению своего духовного начала.

Для пояснения этого рассуждения на схеме «Развитие «Я-концепции» в пространстве бытия человека» условно представлены развитие “Я-концепции” на разных уровнях и его основная направленность.

Приведенная на схеме иерархия личностей основана на модели У. Джемса.

Рассмотрим эту схему.

Она представляет собой пространственную фигуру в виде перевернутого конуса, вершина которого (в виде точки) находится внизу, а наиболее широкая его часть (в виде окружности) располагается сверху. Пространство конуса разделено на четыре уровня: нижний – уровень пространства телесного, физического “Я”; средний – уровень пространства социального “Я”; промежуточный – уровень пространства нравственного “Я”; верхний ее уровень – уровень сущности человека.

Ось конуса, проходящая через все уровни от нижнего к высшему и соединяющая их все с духовным “Я” в единое целое, задает для наличного “Я” движение по вертикали: вверх – к высшим пределам осознания в себе сущностного центра, духовного начала, или вниз – к низшему уровню, представленному преимущественно витальными потребностями, влечениями и инстинктами человека – при отсутствии “в душе необходимого уровня внутренней духовной жизни” – и в крайнем своем выражении определяемыми И.Ильиным в терминах “совлечения и пошлости” [244, с. 23].

На каждом пространственном уровне, начиная с нижнего (поскольку именно физические особенности прежде всего представлены в самосознании человека, особенно в ранние периоды его существования) и до верхнего, когда формируется целостный образ “Я”, возникают, закрепляются или исчезают множество самых различных, текущих образов “Я”, из которых складывается определенная система представлений человека о себе, или *своеобразная* личностная “Я-концепция”, с учетом возрастного периода его развития, различных влияний и направленности движения, причем каждый возникший, зафиксированный или исчезнувший образ “Я” включает в себе все многообразие компонентов физической, социальной и духовной личностей, в силу того, что проекция духовного (при максимальной широте охвата пространства конуса) присутствует на всех его уровнях, с той только разницей, что доля этой представленности на каждом из уровней будет разная. Так, например, в нижней части физического пространства “проекция” духовности будет минимальной, в пространстве социальном она будет занимать площадь в границах того уровня, на который человек поднялся в осо-

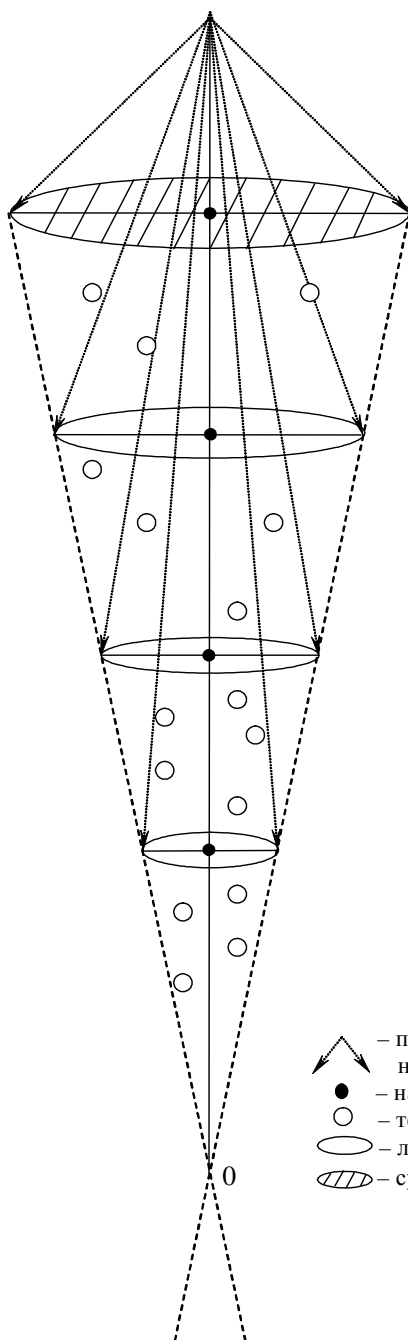
знании себя личностью, и только на уровне осознания себя как духовного существа представленность такого аспекта, как духовность, в образе “Я” будет максимальной. (Картину личностного развития при направленности движения вниз сознательно опускаем, поскольку теоретическая направленность нашей работы предполагает позитивное развитие личности.)

Схема 2

Развитие «Я-концепции» в пространстве бытия человека
(внешнего – социального и внутреннего – индивидуального)

Духовное Я

Иерархия личностей по У. Джемсу:



Духовная личность,
или уровень осознания своей
сущности

«Идеал социальной личности»,
или уровень осознания своей
индивидуальности

Социальная личность,
или уровень осознания себя
как личности

Физическая личность,
или уровень осознания себя
как индивида

- проекция духовного “Я” на личность
- наличное “Я”
- текущий образ “Я”
- личностная “Я-концепция”
- сущностная “Я-концепция”

Таким образом, текущие образы “Я” на уровне индивида вбирают в себя преимущественно физические, в меньшей степени социальные и в еще меньшей – духовные компоненты; на уровне социальной личности в образах “Я” можно предположить максимальное наличие социальных компонентов, связанных, тем не менее, и с телесными, и с духовными составляющими образа, которые в промежуточном слое между личностью и сущностью весьма вероятно связаны с нравственными представлениями человека о себе; наконец, на уровне сущности текущие образы “Я” (при наличии в них опять же и телесного, и личностного компонентов) наполнены преимущественно духовным содержанием.

Учитывая большую подвижность, пластичность образов “Я”, можно назвать их флуктуирующими, объединяющимися в различные “созвездия”, или “плеяды”, характеризующиеся своеобразием на каждом уровне бытия человека и на каждом возрастном этапе его развития.

Необходимо подчеркнуть, что поверхность конуса не является плотной, непроницаемой. На ее границах, на всех уровнях осознания человеком своеобразной личностной “Я-концепции”, происходит постоянное взаимодействие внутреннего мира человека с внешней средой. Вся система очень подвижна, в ней постоянно происходят изменения, т.е. человек в этом движении по осознанию себя не прекращает исследования своего внутреннего мира, так же, как постоянно продолжается физическое и психическое развитие: вместе с возрастными изменениями преобразуются и текущие образы “Я”.

Как уже упоминалось, и что представляется верным, развитие представлений о себе у человека (начиная с детского возраста) происходит в соответствии с периодизацией психического развития, разработанной Д.Б. Элькониным [327, с. 74-76], и имеет свои эпохи и периоды. При переходе от эпохи к эпохе, в периоды развития и существенного изменения мотивационно-потребностной сферы ребенка, границы имеющейся у него к этому моменту “Я-концепции” начинают изменяться (“размываться”) и на фоне усвоения задач, мотивов и норм человеческой деятельности, в соответствии с возрастным периодом психического развития, оформляться в новых границах, приобретать новые очертания. Таким образом, “Я-концепция” имеет периодичность развития, включая и кризисные периоды (при переходе от эпохи к эпохе), когда представления о себе становятся особенно неустойчивыми, кардинально меняющимися, и периоды стабилизации, когда представления о себе складываются в относительно устойчивую “Я-концепцию”.

Итак, в соответствии с периодизацией Д.Б.Эльконина, к кризисным возрастным периодам развития представлений о себе у человека в детском и юношеском возрасте можно отнести:

- 5-7 лет (при переходе ребенка от раннего детства к дошкольному возрасту);
- 10-12 лет (при переходе от детства к младшему подростковому возрасту – начальному этапу взросления);
- 15-17 лет (при переходе от старшего подросткового возраста к юношескому).

Указанные периоды являются особенно сензитивными для развития мотивационно-потребностной сферы ребенка, его нравственных ориентиров. Именно в эти периоды развивающаяся личность оказывается в ситуации выбора: в каком направлении – по горизонтали (в разных стороны), по вертикали (вверх или вниз) или по сложной, интегрированной траектории – ей двигаться при “размывании” границ личностной “Я-концепции” и от чего будет зависеть оформление ее новых границ. Самосознание в эти периоды претерпевает значительные изменения.

Поскольку единицей самосознания является переживание как “внутреннее делание”, именно оно становится необходимым условием развития “Я-концепции”. Осуществлению выбора вектора движения в позитивном направлении способствует “удачное переживание” (термин Ф.Е.Василюка), основным признаком которого является развивающий эффект, а именно, переструктурирование внутренней реальности человека в сторону совершенствования.

При сопоставлении своего “Я” с “Я” другого человека движение осуществляется преимущественно в горизонтальной плоскости, активизируется наличное “Я”, происходит расширение границ в личностном, социальном плане; при сопоставлении своего “Я” с культурно-нравственными ценностями и, более того – с Высшей Духовностью, благодаря активизации духовного “Я” на основе переживания, начинается движение по осознанию своей сущности, приближение к своему Высшему “Я”.

Итак, подводя некоторые итоги вышеизложенному, можно отметить следующее:

- анализ психологических и философских подходов к проблеме “Я-концепции” дает основание рассматривать этот феномен как результат сложного, многопланового процесса становления человеческого самосознания, порождаемого глубинной потребностью человека в познании и понимании собственного “Я”;

- “Я-концепция” развивается во всем пространстве бытия человека, при этом важнейшей его задачей является, с одной стороны, понимание смысла собственной жизни, а с другой – осознание себя самого как активного, действующего начала в определении своего жизненного пути, в разрешении, как это понимал Э. Фромм [297, с. 211-218], своего “собственного бытия” как проблемы;

- осознание своего “Я” может осуществляться человеком на двух уровнях: личностном и сущностном, что соответствует и разным уровням “Я-концепции”. “Я-концепция” на *уровне личности* формируется на основе адекватной внешней деятельности и осознается человеком в сопоставлении своего “Я” с “Я” другого человека, при этом источником развития является социальная успешность в ведущей деятельности и взаимоотношениях с другими людьми, а результатом – в основном *количественные* изменения, т.е. расширение представлений человека о себе как представителе социальной сферы (в соответствии с возрастным периодом его развития). “Я-концепция” на *уровне сущности* развивается на основе внутренней работы человека по преодолению кризисных ситуаций своей жизни и осознается в сопоставлении своего “Я” с высшими человеческими ценностями и достижениями культуры, при этом источником развития является “удачное переживание”, а результатом – в основном *качественные* изменения в представлениях человека о себе, изменяющие его бытие в соответствии с пониманием своего духовного “Я”, своего творческого начала;

- главным условием становления целостной, гармоничной “Я-концепции” является направленность ее развития от личностного уровня к сущностному, глубинному уровню, к поиску человеком своего подлинного “Я”, особое значение при этом имеют сменяющие друг друга текущие образы “Я”.

3.2. Развитие мотивации достижения в онтогенезе

3.2.1. Социальные факторы развития мотивации достижения

Рассмотрим возникновение и развитие мотивов в онтогенезе, в фокусе внимания будет формирование одной из фундаментальных мотиваций человека, без которой невозможно его полноценное развитие – мотивация достижения. Вопрос об онтогенетическом развитии мотивационной сферы обсуждался в теоретических и экспериментальных работах А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович и сотрудников её лаборатории, в цикле исследований, проведенных под руководством Б.В.Зейгарник. А.Н. Леонтьев [269] обобщил результаты экспериментальных исследований мотивов учебной деятельности школьников и выдвинул ряд теоретических положений о мотивации. Он предложил

схему структурного анализа деятельности и на её основе сформулировал гипотезу об одном из главных механизмов развития мотивационной сферы человека в онтогенезе: переходах мотивационных образований друг в друга (превращение цели в мотив, сдвиг мотива на цель). Развитие потребностей происходит путем изменения круга предметов, удовлетворяющих эти потребности, а также изменения способов их удовлетворения.

А.Н. Леонтьев выделяет два типа мотивации: первичную и вторичную, первая проявляется в виде потребности, влечения, драйва, вторая – собственно в виде мотива. Мотив возникает только на уровне личности и обеспечивает личностное обоснование действовать в определенном направлении для достижения определенных целей. Таким образом, пока не сформировалось такое системное качество как личность, человеку свойственна лишь первичная мотивация. А.Н. Леонтьев выделял мотивы знаемые и реально действующие [268, с.59]. Знаемые мотивы практически не участвуют в регуляции деятельности. В.Э. Мильман сравнивает мотивы - «понимаемые» и «реально действующие». «Действие становится деятельностью тогда, когда его предмет, т.е. в данном случае цель, начинает характеризоваться побуждающими свойствами, т.е. становится мотивом» [265, с.130]. Процесс «сдвига мотива на цель» А.Н. Леонтьев рассматривает как основной механизм развития новых форм деятельности: «Только «понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся действительными мотивами» [268, с.122].

Анализируя термин «мотив», В.Ф. Петренко писал: «В различных теоретических подходах термином «мотив» или другим понятием, занимающим его функциональное место как причины поведения, называют: осознанную субъектом цель действия, неосознаваемые влечения, обусловленные наблюдаемые проявления в поведении (психоанализ), общую активацию организма, связанную с актуализацией потребности (теория драйва), внешний по отношению к организму, субъекту стимул, ключевой раздражитель, запускающий ту или иную программу поведения (бихевиоризм, этология) и т.д.» [294, с.29]. В теории А.Н. Леонтьева делается акцент на предметном содержании мотивации, даётся понимание мотива как предмета потребности.

Согласно А.Н. Леонтьеву, основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивации деятельности отечественными психологами, является положение о единстве динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации в процессе деятельности. Содержательной стороной мотивации выступает система побуждений, их сложная иерархия, проявляющаяся разнообразием потребностей индивида. Развитие содержательной стороны детерминируется социальными и психическими контактами индивида с окружающей действительностью. Динамическая

сторона представляет собой процесс, механизм мотивации. Мотивацию достижения успеха мы будем рассматривать также в единстве содержательной и динамической сторон.

Она направлена на возможно лучшее выполнение какой-либо деятельности и проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться наилучших результатов в той области, которую он считает значимой. Согласно Х. Хекхаузену [319, с.122], эта деятельность должна удовлетворять ряду условий: оставлять после себя осязаемый результат, который должен оцениваться качественно или количественно, причем требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни заниженными, ни завышенными. Для оценки результатов деятельности должна иметься определенная сравнительная шкала, в рамках которой считается обязательным некий нормативный уровень. Кроме того, деятельность должна быть желанной для субъекта, и ее результат должен быть получен им самим.

Не вызывает сомнений, что ведущей деятельностью для дошкольного возраста является игра (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), а также общение (М.И. Лисина), детское художественное творчество (М.С. Каган). Многообразие подросткового возраста вызывает к жизни и многообразие авторских точек зрения: интимно-личное общение (Д.Б. Эльконин, 1971 [328]), учебная деятельность (Д.Б. Эльконин, А. Коссаковский 1978 [263]), познание, переходящее в ценностно-ориентационную деятельность (М.С. Каган [245]), развернутая общественно-полезная деятельность (Д.И. Фельдштейн [313]). Последняя включает в свой состав учебную, трудовую, общественно-организационную, художественную и спортивную деятельность, и, хотя здесь нельзя говорить о типе ведущей деятельности, но, бесспорно, для подростка (как, впрочем, и для любого другого возраста) многоплановая деятельность является ведущей в развитии личности.

В этой связи мы считаем необходимым вернуться к исходному для отечественной психологии понятию Л.С. Выготского «социальная ситуация развития», не подменяя его понятием «ведущий тип деятельности». Определяющим развитие личности, как было показано [232, с. 20], является деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у нее с референтными, находящимися на различных уровнях развития в этот период группами и лицами, характером и взаимосвязями деятельностей, которые задают эти референтные группы, общением, которое в них складывается, а не монополия «ведущего типа деятельности» (предметно-манипулятивной, или игровой, или учебной и т. д.). Это, на наш взгляд, конкретизирует и на эксперименталь-

ном материале подтверждает с позиций деятельностного подхода к личности положение Л. С. Выготского о «социальной ситуации развития как отношении между ребенком и социальной средой». «Ведущие деятельности не даны ему (подростку), а заданы конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его жизнь» [236, с. 58].

«Изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность, представляет собой капитальную задачу психологического исследования», - пишет А.Н. Леонтьев, намечая пути исследования развития личности [269, с.317]. Развитие мотивации не находится в прямой зависимости от общественных условий, а опосредуется реально складывающимися взаимоотношениями человека с окружающим миром. Основным механизмом формирования новых высших мотивов: сдвиг мотива на цели и их осознание, «отвязывание» мотивов от объективных потребностных состояний организма.

Основоположники мотивации достижения К. Мюррей [348], Д. Мак-Клелланд [346], Дж. Атkinson [341] акцентировали внимание на формировании мотивов в опыте раннего детства и на их генетических источниках. Эти авторы особо подчеркивали устойчивость мотивов, сформированных в дошкольном детстве, дальнейшему их развитию существенного значения не придавалось. В дошкольном возрасте происходит определение и структурирование системы мотивов, закрепление иерархии мотивов.

Семейное воспитание зарубежные исследователи рассматривают как одно из главных социальных факторов развития мотивации достижения. Для экспериментального изучения они выделяли следующие показатели: 1) возраст, в котором от ребенка ожидается независимость и самостоятельность (Winterbottom, 1958; McClelland, 1952); 2) степень позитивного подкрепления, даваемого родителями за достижения ребенка (Crandall, 1960); 3) уровень требовательности родителей в отношении достижений ребенка (Argyle, Robinson, 1962). Матери детей с высоким уровнем мотивации достижения в практике воспитания более интенсивно и открыто выражали позитивные эмоции по поводу успехов своих детей и чаще их хвалили, чем матери детей с низким уровнем мотивации достижения. Вообще, степень эмоциональной близости и сопровождающего ее физического контакта между матерью и ребенком была в целом стабильно выше для детей, обнаруживших в исследовании высокую мотивацию достижений (McClelland). Результаты этих исследований часто носят противоречивый характер, в силу различий методологических подходов, целей исследований, возраста испытуемых. Поэтому до сих пор отсутствует ясность в том, какие именно переменные, связанные с воспитани-

ем, оказывают непосредственное влияние на мотивационные параметры. Исследование М. Уинтерботтома [350], проведенное в конце пятидесятых годов, показало, что родители «стремящихся к успеху» и «избегающих неудач» мальчиков могут предъявлять к ним примерно одинаковые требования, стимулируя самостоятельность, но родители первых вводят это в практику раньше (до 8-летнего возраста), а родители вторых – после достижения детьми 8 лет. Влияние материнского воспитания на особенности мотивации достижения ребенка является опосредованным, т.е. носит неспецифический характер, зависит от принятия ребенком воспитательных воздействий со стороны матери, а также от общей атмосферы семейного воспитания. В возрасте 3-5 лет более сильная и ориентированная на успех мотивация достижения складывается, когда успех поощряется похвалой и расположением родителей или воспитателей. Вместе с тем исследования Х. Хекхаузена показали, что санкции осуждения в ситуации неудачи могут не восприниматься ребенком негативно, если их осуществлять в обстановке дружелюбия и уважения. В сознании 4-5-летнего ребенка реакции родителя на успех или неудачу уже не носят характер простого подкрепления (в смысле вознаграждения или наказания). В случае неудачи не вызовет упреков только сложная и трудоемкая задача, и когда ребенку это становится ясно, ему опосредованно становится известным стандарт требований к нему, т. е. стандарт, по которому оцениваются его успехи. Тогда чрезмерную похвалу за каждую малость он может с огорчением воспринимать как неверие взрослых в его способности и, наоборот, неодобрение при неудаче и отсутствие похвалы при удаче - как высокое мнение о его возможностях. На формирование высокой потребности в достижении влияет степень эмоциональной включенности родителей в дела ребенка, а также окружающая обстановка. Наиболее благоприятной является ситуация сочетания ненавязчивого давления родителей и высокой насыщенности среды побуждающими факторами. Тогда проявляется максимум возможностей для самостоятельной проверки ребенком своих умений и возможностей.

Изучение мотивации достижения имеет большое значение в период ее интенсивного развития (9-11 лет). Именно в этом возрасте происходит становление определенного типа атрибуции успехов и неудач, начинается сознательное соотношение между неудачами и причинами их появления. Из глобального понятия «возможности» происходит выделение представления о способностях. Дети овладевают так называемыми «каузальными схемами компенсации» (возможностью объяснять свои достижения уровнем способностей или количеством приложенных усилий). Мотивация достижения детей 9-11 лет имеет значимые возрастные различия, которые проявляются

в степени выраженности мотивов «надежда на успех» и «боязнь неудачи». Младшие подростки имеют более низкие показатели выраженности мотивов «надежда на успех» и «страх социальных последствий» по сравнению с детьми младшего школьного возраста. Это одинаково относится как к мальчикам, так и к девочкам, живущим в полных и неполных семьях, как к единственным детям, так и к детям, имеющим братьев и сестер. Матери учащихся средних классов в большей степени склонны к наложению запретов и наказаний, чем матери учащихся начальных классов. Теоретические и эмпирические исследования детско-родительских отношений представлены в трудах А.Я. Варги [222], С.В. Ковалева [243], А.С. Спиваковской [309], Г.Т. Хоментausкаса [320], М.И. Лисиной [273], В.С. Мухиной [286] и др.

Х. Хекхаузен, исследуя онтогенетическое развитие мотива достижения успеха, в качестве предпосылок его возникновения и развития выделяет следующие факторы:

1) умение манипулировать предметами, способность различать степень трудности задач, возможность устанавливать связь между результатами своей деятельности и собственными способностями, обычно появляется в 4-5 лет;

2) необходимость сформированной у ребенка потребности в независимости, для того, чтобы мотивация достижения развивалась дальше;

3) поощрения и наказания родителей – важный фактор в формировании ожиданий, касающихся возможных последствий собственных действий ребенка. Поощрение успехов и теплые взаимоотношения родителей и детей повышают мотивацию достижения успеха;

4) прямая передача детям поведения родителей через научение (идентификация);

5) устойчивость мотива определяется множеством противоречивых факторов, одновременно и беспорядочно действующих на ребенка и на взрослого человека [318].

Мотивация ребенка в наибольшей степени определяется силой мотива, он стремится удовлетворить свою потребность, часто не придавая значения сложившимся обстоятельствам, не оценивая свои силы и возможности. Взрослый человек, прежде чем взяться за дело, оценивает обстановку, свои способности, вероятность успеха. Следовательно, в структуре мотивации есть относительно постоянные составляющие (мотив достижения) и относительно независимые переменные (ожидание успеха, ценность успеха). Под развитием мотивации мы будем иметь в виду результирующую мотивационную тенденцию, силу стремления к успеху как таковому в той или иной ситуации при относительно стабильном мотиве достижения успеха. Накапливая опыт, человек все

точнее оценивает другие мотивации, кроме мотива, и, исходя из них, оценивает свое стремление к успеху.

Итак, мотивация достижения успехов не единое по своей структуре образование, она неодинакова по разным видам деятельности у одного и того же человека, (например, дифференциация мотивов приводит к тому, что к одним видам деятельности низкая, а к другим высокая мотивация достижения, и чем выше к одним, тем, вероятно, ниже к другим видам деятельности), к тому же эта сила может быть выражена не в одинаковой степени. Она может изменяться по своей структуре, хотя результирующая сила будет оставаться прежней.

3.2.2. Развитие структуры мотивационной сферы личности

В дошкольном возрасте происходит определение и структурирование системы мотивов, закрепление их иерархии, и это ярко проявляется в появлении мотивов достижения успеха, соперничества, сопереживания. Разнонаправленные социально-мотивационные тенденции (достижение успехов и избегание неудач; стремление к людям и боязнь быть отвергнутым; оказание помощи и отказ в помощи; стремление к власти и подчинение) появляются на разных этапах онтогенеза и независимо друг от друга. В дошкольном возрасте определяется и структурируется система мотивов, выстраивается их иерархия. Мотивация достижения, как установлено отечественными исследованиями (Занюк С.С. Афанасьева Н.В., Кондратьева М.В, Юферова М.А., Шипилина В.В.), продолжает развиваться и формироваться и за пределами дошкольного возраста, у подростков, в юношеском возрасте. Современная психология мотивации выделяет шесть этапов развития мотивов социального поведения в онтогенезе.

Первый этап соответствует раннему возрасту, появляются первые признаки мотивов и мотивации социального поведения. В индивидуальной предметной деятельности возникает мотив достижения успехов: начинает формироваться умение различать степень трудности решаемых задач и соотносить с ней прилагаемые усилия. Появляются признаки мотива аффилиации в форме стремления к людям. В групповой деятельности открытое проявление мотивов достижения успеха и избегания неудач обнаруживается не раньше трехлетнего возраста, и это характеризует переход ко второму этапу развития мотивов в следующем возрастном периоде (младший дошкольный возраст). На втором этапе появляется связь стремления к успехам со способностями и старанием; актуализируется мотив аффилиации в двух своих формах - стремление к людям и боязнь быть отвергнутым; возникает мотив власти вместе с осознанием выгод от облада-

ния ею, и мотивация власти проявляется и реализуется в групповых играх. Как указывает И.Р. Алтунина [195], начинает складываться функциональная автономия мотивов социального поведения, формируется структура мотивации оказания помощи людям; развитие структуры мотивации достижения успехов происходит быстрее по сравнению со структурой других видов мотиваций.

Третий этап (старший дошкольный возраст) характеризуется формированием способности к правильной оценке вероятности достижения успехов в различных видах деятельности, что связано с адекватной самооценкой способностей в разных видах деятельности. С возрастом меняется система факторов, оказывающих влияние на развитие мотива и мотивации достижения успехов у детей. Сначала появляется социально мотивированное поведение, а затем мотив и структурно развитая мотивация такого поведения, сначала неосознаваемое, затем осознаваемое социально мотивированное поведение. Сначала в онтогенезе формируется мотив достижения успехов, а затем мотив избегания неудач. Мотивы, связанные с достижением успехов, раньше проявляются в индивидуальной предметной деятельности, чем в групповой.

Для четвертого этапа (младший школьный возраст) характерна дифференциация субъективных и объективных факторов мотивации, дальнейшее развитие и становление мотивов и мотивации достижения. Значимость старания и трудолюбия вырастет, начинает дифференцироваться то, что в достижении успешного результата зависит от умений, а что от прилагаемых усилий и от стечения обстоятельств. Именно на этом этапе складывается социально-мотивированная направленность личности. Мотивы аффилиации, оказания помощи людям стабилизируются и в большинстве случаев выходят на первое место в иерархии мотивов.

Пятый этап начинается в подростковом возрасте и ярко выражает себя появлением новых факторов мотивации, изменением структуры мотивов. Возникают способности правильно оценивать личную привлекательность как фактор мотивации аффилиации. Мотив аффилиации и достижения успехов становится важнее, чем мотив власти и оказания помощи людям. Вообще изменяется иерархия в мотивации оказания помощи, на первое место выходит субъективное отношение к человеку; появляется полоролевая дифференциация, которая оказывает значительное влияние на структуру и иерархию мотивов социального поведения.

Развитие структуры социально-мотивационной сферы личности завершается на шестом этапе в юношеском возрасте: образуется развитая структура мотивации аффилиации; появляется расчетливость как фактор мотивации власти; нужда человека в по-

мощи превращается в главный фактор оказания помощи; мотивы и мотивации социального поведения включаются в структуру самосознания и образа Я.

Свой вклад в мотивацию достижения, как указывает И. Р. Алтунина [195, с.5-6], вносят следующие факторы в данной последовательности: оценка степени трудности решаемой задачи и соотнесение с ней прилагаемых усилий (ранний и младший дошкольный возраст); оценка своих способностей как необходимых для достижения успеха и соотнесение их со степенью трудности решаемой задачи (младший дошкольный возраст); различение вероятностей достижения успехов в зависимости от способностей, прилагаемых усилий и старания (младший дошкольный возраст); оценка вероятности достижения успехов в разных видах деятельности (средний и старший дошкольный возраст); оценка собственных способностей как достаточных или недостаточных для достижения успеха (средний и старший дошкольный возраст); появление представления о компенсации недостатков способностей трудолюбием и настойчивостью (старший дошкольный и младший школьный возраст); приобретение фактором настойчивости (старания) в ситуации достижения успеха большего веса в сравнении с оценкой способностей (умений) (младший школьный возраст); четкое различение следующих факторов мотивации: умений, прилагаемых усилий и стечения обстоятельств (младший школьный возраст).

Именно в младшем школьном возрасте особое значение имеет изучение мотивации достижения, в этот период ребенок вырабатывает определенный тип атрибуции успехов и неудач, начинает сознательно соотносить неудачи с причинами их появления. Из глобального понятия «возможности» происходит выделение представления о способностях. Дети овладевают так называемыми «каузальными схемами компенсации» (возможностью объяснять свои достижения уровнем способностей или количеством приложенных усилий). В целом, в младшем школьном возрасте более важными становятся общественные мотивы, чем индивидуальные. Это связано с началом обучения в школе и деятельностью в коллективе (классе). Появляется способность более-менее адекватно оценивать будущий поступок с точки зрения его отдаленных последствий. Совершенствуется умение планировать свои действия.

Возрастные мотивы в отрочестве, т.е. среднем школьном возрасте, обусловлены половым созреванием. Этот период характеризуется двумя основными направлениями развития интересов: 1) фаза влечений; 2) фаза созревания новой системы интересов - кратковременные увлечения, самооценка становится более многогранной и приобретает большее значение, чем оценка окружающих. Исследование поведения школьников

в процессе освоения учебной программы показывают, что подростки с высокой мотивацией достижений отличаются от прочих двумя типичными особенностями. Во-первых, они стремятся выйти на более высокий уровень качества решения поставленной задачи (найти более изящное доказательство, более короткий и экономный путь решения и т.п.), причем удовлетворенность собой и уровнем своих достижений наступает сравнительно редко. Во-вторых, они гораздо дольше, чем другие дети, продолжают попытки решить исключительно трудную проблему, скажем - хитрую головоломку или задачу, выходящую за пределы школьной программы.

Потребность в достижении является довольно стабильной характеристикой личности, при этом направленность достижений, безусловно, может меняться. Тот факт, что ребенок в 5-6 классах был отличником, а потом «почему-то стал плохо учиться» не означает, что уровень мотивации достижения у него резко снизился. Просто личностно значимые достижения переместились со школьных предметов на что-то иное. Известно, скажем, что в подростковом возрасте состав референтной группы, т.е. лиц, суждения которых особенно значимы для ребенка, существенно изменяется: сверстники вытесняют не только учителей, но и родителей.

В старшем школьном возрасте появляется способность взвешивать внешние и внутренние обстоятельства и принимать осознанные решения. Осознанность мотивов приводит к возможности проникновения и понимания причин и поступков других людей. Мотивация ребенка в наибольшей степени определяется силой мотива, он стремится удовлетворить свою потребность, часто не придавая значения сложившимся обстоятельствам, не оценивая свои силы и возможности. Взрослый человек, прежде чем взяться за дело, оценивает обстановку, свои способности, вероятность успеха. Следовательно, в структуре мотивации есть относительно постоянные составляющие (мотив достижения) и относительно независимые переменные (ожидание успеха, ценность успеха). Под развитием мотивации мы будем иметь в виду результирующую мотивационную тенденцию, силу стремления к успеху как таковому в той или иной ситуации при относительно стабильном мотиве достижения успеха. Накапливая опыт, человек все точнее оценивает другие мотивации, кроме мотива, и, исходя из них, оценивает свое стремление к успеху.

Итак, мотивацию достижения можно формировать, влияя на мотив достижения, самооценку своих способностей, развивая убеждение в зависимости успеха от затраченных усилий, увеличивая привлекательность, ценность успеха. Воспитательные усилия - необходимое, но, к сожалению, не достаточное условие для выработки

высокой мотивации достижений. Крайне важным фактором оказывается наличие в ближайшем окружении ребенка «моделей» для подражания, которые не только умеют успешно делать свое дело, но и адекватно выражают удовлетворение своей компетентностью или достигнутым качеством работы.

3.2.3. Экспериментальное изучение мотивации достижения успехов в подростковом возрасте

Итак, мотивация достижения успехов продолжает качественно изменяться в зависимости от возраста ребенка, от окружающих его людей, от тех видов деятельности и сфер общения, которые ценятся в социальном окружении ребенка и которые ему действительно доступны, в которых он может добиться реальных успехов.

По мнению Д.И. Фельдштейна, в контексте задач воспитания возможно рассматривать «развитие личности как процесс, который характеризуется степенью формирования и насыщения именно того системного качества индивида, в котором выражен уровень его социальной зрелости, интеграции и развертывания общественной сущности человека. Это тем более важно что как показывают полученные в процессе опытно-экспериментальной работы данные, социальное развитие не только опережает интеллектуальное, предшествует ему, но, главное, на всех межвозрастных переходах (т.е. переломных моментах процесса психического развития) исходным является новый уровень социальной зрелости растущего человека, который и определяет возможности перехода на каждую следующую ступень онтогенеза» [312, с.12]. Поэтому выявление типичных сочетаний разных показателей социальной зрелости детей с 10 до 15 лет и позволяет выделять разные стадии подросткового периода.

Наиболее выпукло характер стадийного развития подростка как личности прослеживается через изменение структуры самосознания в его различных проявлениях: самооценки, личностной рефлексии, требований к себе и другим, мотивах деятельности, идеалах, интересах и пр. Период дошкольного детства ярко характеризуется появлением мотивов достижения успеха, соперничества, сопереживания.

В младшем школьном возрасте более важными становятся общественные мотивы, чем индивидуальные. Это связано с началом обучения в школе и деятельностью в коллективе (классе). Появляется способность более-менее адекватно оценивать будущий поступок с точки зрения его отдаленных последствий. Совершенствуется умение планировать свои действия.

Возрастные интересы в отрочестве, т.е. среднем школьном возрасте, обусловлены половым созреванием. Этот период характеризуется двумя основными направлениями развития интересов: во-первых, это появление и усиление эмоционально интенсивных взаимоотношений с противоположным полом, во-вторых, появление новой системы интересов – обычно кратковременных увлечений, их самооценка приобретает большее значение, чем оценка окружающих, становится более многогранной.

В старшем школьном возрасте появляется способность взвешивать внешние и внутренние обстоятельства и принимать осознанные решения. Осознанность мотивов приводит к возможности проникновения и понимания причин и поступков других людей.

Влияние жизненных реалий сегодня изменяет само понимание факторов психологического благополучия подростков. Подростки находятся в иных социальных условиях, чем в периоды социальной стабильности, о чем пишут Т. В. Корнилова, Е. Л. Григоренко, С. Д. Смирнов: «Личностное развитие подростка может искажаться в силу несоответствия стремления к самостоятельности и отсутствия условий для реализации социально одобряемых форм жизнедеятельности, в которых эта самостоятельность может быть востребована» [261, с.7]. Подростки в настоящее время «выведены» за пределы социально значимых дел. В монографии В. А.Кручина, Е. А.Булатовой [264] описан опыт исследования, показывающий психологический эффект от включения подростков в социально значимые дела, выраженный в изменениях мотивационной составляющей их личности.

Для многих подростков, лишенных родительского попечительства, характерно иждивенчество, негативизм, лень, неуверенность в собственных силах, что можно считать закономерным следствием материнской депривации, недостатком близких значимых отношений со взрослыми людьми. Эти личностные проблемы лишенных родительского попечительства подростков связаны с неразвитой структурой мотивов: мотивы слабо дифференцированы, слабо осознаются и принимаются. Оптимизация социальной ситуации развития подростков во многом связана с мотивационным компонентом личности.

Психолого-педагогическая работа над развитием системы мотивации личности детей, лишенных родительского попечительства, должна строиться на знании механизмов формирования и изменения мотивов и потребностей, т.е. тех процессов и способов, посредством которых у человека появляются и развиваются новые побуждения к деятельности или к общению с людьми. Именно мотивация достижения

успеха является чрезвычайно важной для детей – сирот, достижение успеха отчасти компенсирует неудовлетворенность, вызванную недостатком близких значимых отношений с взрослыми людьми.

Воспитывающимся в детском доме подросткам с нормальным интеллектуальным уровнем особенно трудно выделить из глобального понятия «возможности» представления о собственных способностях, сложно самостоятельно планировать свой дальнейший жизненный путь. Им необходимо найти свое место в непростой, даже жесткой среде, опираясь на свои собственные достижения, поэтому они должны приобрести опыт принятия собственных решений в значимом для себя и важном для других деле.

Итак, с одной стороны, подростки, социализация которых проходит в ситуации лишения родительского попечения, обладают сниженным уровнем мотивации достижения успеха по сравнению с их сверстниками, социализирующимися в семье. С другой стороны, можно сделать предположение, что специальное целенаправленное воздействие в виде проектной деятельности с этими подростками позволит сформировать более высокий уровень мотивации достижения успеха. Эти предположения были экспериментально проверены (Булатова Е.А. [217]), в эксперименте участвовали воспитанники детских домов Нижегородской области в возрасте 13-17 лет, контрольную выборку составили подростки средней школы, чья социализация протекала в семьях. Сравнимые выборки до начала эксперимента не различаются по возрасту, полу, успеваемости, видам деятельности, образованию – это учащиеся 7-11 классов школ Нижегородской области, главное и существенное различие между выборками – это условия воспитания, в семье или вне семьи. В качестве инструмента диагностики был выбран тест «Уровень субъективного контроля» Роттера в модификации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М.Эткинда, тематический апперцепционный тест (ТАТ) Х. Хекхаузена, а также методика диагностики личности на мотивацию к успеху и на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса.

Качественный анализ средних значений контрольной и экспериментальной выборки обнаруживает, что большинство показателей попадают в интервал средних значений, в интервале ниже нормы у обеих выборок находится индекс суммарной мотивации достижения, а у экспериментальной выборки и показатель чистой надежды по тесту ТАТ Хекхаузена. Количественный анализ полученных результатов обнаруживает статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группой по четырем показателям: показателю достижения успеха теста Элерса, где среднее

значение у контрольной выборки ($M=20,8$) превышает среднее значение у экспериментальной выборки ($M=18$) на статистически значимом уровне $p<0,05$, и по трем показателям интернальности – общей, интернальности в области достижений и интернальности в области неудач на статистически значимом уровне $p<0,01$. Подростки, воспитываемые в семье, в большей степени, чем подростки, лишенные родительского попечительства, склонны брать на себя ответственность за то, что с ними происходит в этой жизни: успех - это их заслуга, неудача – это их промахи, что, собственно, и лежит в основе деятельности, направленной на достижение успеха, освоения алгоритма этой деятельности.

Подростки экспериментальной группы более склонны выбирать экстернальную позицию в объяснении своих собственных достижений ($M=5,56$), чем подростки из контрольной группы ($M=6,55$), они привыкли ориентироваться не на собственные силы в деятельности, а верить в случай, в судьбу, которая приносит успех вне зависимости от прикладываемых усилий, т.е. демонстрируют нарушение структуры деятельности по достижению собственных целей. Наиболее показательными выступают различия в интернальности в области неудач, которые и выступают мотивами достижения. При этом подростки из контрольной выборки, обладая более высоким показателем ($M=5,68$), чем подростки экспериментальной выборки ($M=4,76$), демонстрируют большую способность брать на себя ответственность за неудачи и при этом корректировать собственную деятельность, уточнять цели, расширять ориентировочную основу деятельности, более точно планировать и более четко осуществлять контроль на каждом этапе деятельности по достижению поставленной цели. Подростки из экспериментальной группы обладают более экстернальной позицией, указывающей на неспособность к регуляции поведения при неудачах, а списывание со счетов либо цели, либо самого процесса достижения, что и лежит, на наш взгляд, в основе снижения мотивации достижения успеха.

Полученные нами результаты в целом согласуются с целым рядом исследований (Божович Л.И., Фельдштейн Д.И., Дубровина И.Д., Прихожан А.М., Мухина В.С., Собкин В.С., Кузнецова Н.И., Корнилова Т.В., Обухова Л.Ф., Смирнов С.Д. и др.), указывающих на то, что деформации в процессе социализации к подростковому возрасту приводят к различным изменениям в личностной, потребностно - мотивационной, эмоциональной сферах. При этом нами уточнено положение, заключающееся в том, что основанием снижения уровня мотивации достижения успеха выступает экстернальная позиция, занимаемая подростками, лишенными родительского попечительства. Данная

экстернальность лежит в основе неполноценной структуры деятельности, которую осуществляют подростки в процессе социализации, отсутствия эффективной обратной связи на большинстве этапов любой деятельности, начиная с этапов целеполагания и завершая этапами контроля. Причем на каждом этапе существуют свои опасности и нельзя выделить любой из этапов деятельности как наиболее важный в целостной структуре деятельности. Если подросток неправильно и неосознанно осуществляет целеполагание, безусловно, вся остальная цепочка структуры деятельности не будет выполняться осознанно, так как неполное осуществление ориентировочной основы деятельности не позволит четко и правильно выбрать стратегию деятельности (планирование) и способы достижения этих целей. В свою очередь неумение планировать последовательность действий для достижения цели выражается как *ситуативный характер достижения целей* и приводит вновь к экстернальности, как в области достижения, так и в области неудач. Недостаточное осознание влияния самого субъекта на результат его деятельности и неумение осуществлять контроль на всех её этапах, а также своевременно осуществлять коррекцию по результатам этого контроля является еще одним основанием ситуативности в достижении поставленных подростком целей.

Осуществить осознание структуры деятельности и расширить интернальность в области деятельности позволяет целенаправленное экспериментальное воздействие на основе установления партнерских взаимоотношений между подростками и взрослыми и организации их совместной деятельности по социальному проектированию при ведущей роли подростков. Подростки сами выбрали проблему (фонтан во дворе школы, спортплощадка, оформление школьных коридоров), разработали проект ее решения, на этапе реализации социального проекта обращались за помощью к компетентным взрослым (учителя черчения, труда, мастера производственного обучения и др.) и в органы местного самоуправления, СМИ, к возможным спонсорам и партнерам.

Период экспериментального воздействия был достаточно длителен (7 мес.) и динамика мотивации достижения успеха подростков могла быть связана с естественным ходом развития подростка и различных сторон его личности, в том числе и мотивационной сферы, поэтому нами был проведен дополнительный замер показателей не только у экспериментальной, но и у контрольной группы. Различия между средними значениями показателей на начало эксперимента и окончание эксперимента у контрольной выборки не достигают статистически значимого уровня и могут интерпретироваться как ситуативные. Это позволяет утверждать, что естественный ход развития в процессе социализации у подростков не выступает сензитивным периодом для разви-

тия как мотивации достижения успеха в качестве самостоятельного феномена, так и оснований мотивации достижения в виде повышения интернальности, т. е. естественный ход событий не выступает основанием формирования мотивации достижения успеха у подростков данного возраста. Результаты, полученные по экспериментальной выборке на начало и на конец исследования, представлены в таблице 1.

Сравнительные показатели мотивации достижения успеха у подростков экспериментальной группы (до и после эксперимента)

Таблица 1

№	Показатели	На начало		На конец		t-критерий	уровень стат. значим (p)
		средние значения (M)	станд. отклонения (δ)	средние значения (M)	стандарт. отклонения (δ)		
1	Интернальность общая	22,28	3,42	27,88	3,57	5,002	p≤0,01 (0)
2	Интернальность в области достиж.	5,56	1,45	7,95	1,69	3,514	p≤0,01 (0,001)
3	Интернальность в области неудач	4,76	1,88	6,6	1,52	3,058	p≤0,01 (0,004)
4	Достижение успеха (Т.Элерс)	18	4,45	20,98	1,94	2,091	p≤0,01 (0,006)
5	Избегание неудачи(Т.Элерс)	13,76	2,7	13,88	2,27	1,06	—
6	Индекс суммар. мотивации дост.	5,08	2,38	24,28	6,04	21,02	p≤0,01 (0)
7	Показатель «чистой надежды»	0,76	2,55	7,9	4,12	10,254	p≤0,01 (0)

Анализ полученных результатов выявляет статистически значимые ($p < 0,01$) различия средних по шести показателям из семи. Наиболее значительно изменился показатель индекса суммарной мотивации достижения. Если на начало эксперимента среднее значение в выборке составляло $M = 5,08$, что указывало на сниженный уровень мотивации, то по окончании эксперимента среднее значение $M = 24,28$ позволяет констатировать высокий уровень. Подростки, лишённые родительского попечения, в процессе проектной деятельности, освоив её структуру, научились целенаправленно осуществлять целеполагание, ориентировочную основу деятельности, планирование и контроль за результатами. В связи с этим произошло столь значительное увеличение показателя индекса суммарной мотивации, при этом в структуре суммарной мотивации значительно увеличилась мотивация, связанная с надеждой на успех, как мы видим по показате-

лям «чистой надежды». Наблюдается также значительный рост средних значений на конец эксперимента, что связано с преобладающим ростом в структуре мотивов достижения мотивов надежды на успех. Типичными описаниями ситуаций тематического апперцепционного теста воспитанниками детских домов до эксперимента были следующие: «Это мастера. Они разговаривают. Едят вкусную пищу. Еще поговорят и пойдут домой». «Это человек, пишущий книгу. Он будет писать, а потом ляжет спать». «Сотрудник хочет идти к директору и поговорить с ним о чем-то. Он стучится в дверь. Дальше он пойдет в класс». После эксперимента ситуации воспринимаются иначе: «А работник думает о том, чтобы товар понравился директору», «Писатель думает, что написать дальше. Он хочет, чтобы ему пришла новая идея», «Он думает, как лучше изложить свои мысли, а хочет он любви людей, славу», «Он радуется выполненной им работе. Он собирается порадовать окружающих своим успехом».

Картину изменений дополняют данные, полученные по тесту Элерса, где произошло разделение изменений. На начало эксперимента среднее значение выраженности достижения успеха у подростков экспериментальной группы составляло $M = 18$, на конец эксперимента $M = 20,98$, и эти различия достигают статистически значимого уровня $p < 0,01$, в то время как по показателю избегания неудач статистически значимые различия не обнаружены. Анализируя изменения в области направленности личности подростков, лишенных родительского попечительства, прошедших и освоивших практику проектной деятельности, мы можем констатировать их более выраженную интернальную позицию на конец эксперимента. Если по показателю общей интернальности на начало эксперимента ($M=22,28$) подростки стояли на интернально-экстернальной позиции, то на конец эксперимента ($M=27,88$) можно говорить о более выраженной общей интернальной позиции.

Сравнительные показатели мотивации достижения успеха у подростков контрольной ($n=50$) и экспериментальной групп ($n=47$) после эксперимента

Таблица 2

№	Показатели	Контрольная группа		Экспериментальная группа		W – критерий Вилкоксона	Уровень стат. Значим. (p)
		средние значения (M)	станд. отклонения (δ)	средние значения (M)	стандартные отклонения (δ)		
1	Интернальность общая	24,32	2,95	27,88	3,57	227	$p \leq 0,01$ (0,001)
2	Интернальность в обл. достижений.	6,6	1,12	7,95	1,69	231	$p \leq 0,01$ (0,004)

Окончание таблицы 2

№	Показатели	Контрольная группа		Экспериментальная группа		W – критерий Вилкоксона	Уровень стат. Значим. (p)
		средние значения (M)	станд. отклонения (δ)	средние значения (M)	стандартные отклонения (δ)		
3	Интернальность в области неудач	5,3	1,71	6,6	1,52	237	p≤0,01 (0,009)
4	Достижение успеха (Элерс)	19,8	3,34	20,98	1,94	174	p≤0,05 (0,047)
5	Избегание неудачи(Элерс)	13,56	2,36	13,88	2,27	150,5	—
6	Индекс суммар. мотивации дост.	5,24	2,09	24,28	6,04	325	p≤0,01 (0)
7	Показатель «чистой надежды»	1,8	2,9	7,9	4,12	272,5	p≤0,01 (0)

Статистически значимые изменения ($p < 0,01$) обнаружены и в показателях интернальности в области достижений и интернальности в области неудач, где овладение практикой проектной деятельности позволило встать на позицию интернальности как способе объяснения своих достижений и неудач.

Можно констатировать, что подростки, освоившие практику проектной деятельности, обладают более выраженным уровнем суммарной мотивации ($M=24,28$) и значительно опережают по данному показателю подростков контрольной группы ($M=5,24$), различия достигают статистически значимого уровня $p < 0,01$, и это свидетельствует о повышении мотивационного потенциала как такового, увеличение желаний, стремлений. В то же время в структуре этих желаний, стремлений увеличивается доля мотивов, связанных с надеждой на успех, что демонстрирует показатель чистой надежды: экспериментальная группа ($M=7,9$) статистически значимо ($p < 0,01$) опережает контрольную ($M=1,8$). Таким образом, у подростков экспериментальной группы не только сформировался более высокий мотивационный потенциал, но этот потенциал имеет позитивный полюс, связанный с увеличением надежды на успех.

Успешно выполненная в команде социально и личностно значимая для подростков деятельность приводит к осознанию структуры деятельности, расширению интернальности в области деятельности, тем самым позволяя сформировать мотивацию до-

стижения успеха как ведущий регулятор поведения. Но сформированная целостная структура мотивации достижения успеха не разрушила, а лишь отодвинула ранее существующую фрагментарную структуру, в целом направленную на избегание неудачи, и она может вновь актуализироваться в ситуации неопределенности, неэффективности, по мнению подростков, освоенного. Поэтому полученные подростками навыки проектной деятельности необходимо поддерживать через различные формы социальной, культурной, военно-спортивной активности, участия в молодежном добровольческом движении, освоения современных перспективных профессий.

С целью более детального изучения структуры деятельности достижения у подростков, лишенных родительского попечительства, был проведен факторный анализ ключевых категорий двух основных структурных компонентов - мотивов, связанных с достижением успехов и мотивов, связанных с избеганием неудач (Е.А.Булатова [219]). Процедура факторизации осуществлялась на основе результатов ключевых категорий, полученных по тесту Хекхаузена, где первые пять ключевых категорий отражали надежду на успех и следующие пять категорий отражали боязнь неудачи. Эти категории соотносятся со структурой деятельности: потребность достижения успеха и потребность избегания неудачи составляют мотивационно-целевой блок, инструментальная деятельность, направленная на достижение или избегание, относится к блоку ориентировочной основы деятельности, ожидание успеха или неуверенность в успехе - к блоку планирования, похвала как результат высокого достижения или критика, связанная с недостаточностью успеха – к блоку исполнения, позитивные или негативные эмоциональные состояния, связанные с достижением, - к блоку контроля. Т.о., ключевые категории нами были соотнесены с последовательностью разворачивающейся структуры деятельности. Факторный анализ осуществлялся с использованием статистического пакета SPSS 10.05, при этом нами использовался метод главных компонент и вариамакс - вращение. Для анализа мы использовали показатели, вес которых достигал величины 0,04 и более.

В процессе факторного анализа результатов ключевых категорий теста ТАТ Хекхаузена на начало эксперимента была получена матрица факторизации, которая включает в себя четыре фактора. Мы остановились на четырехфакторной модели, т.к. по первые четыре фактора объясняют соответственно 74,4% дисперсии, начиная с пятого фактора, его сила падает ниже 5% уровня.

Факторизация ключевых категорий теста ТАТ Х. Хекхаузена у экспериментальной выборки на начало эксперимента

Таблица 3

Категории	Номер фактора			
	1	2	3	4
Потребность достижения успеха			0,632	
Инструментальная деятельность, направленная на достижение цели	0,516		0,464	
Ожидание успеха				0,948
Похвала как результат высокого достижения		0,867		
Позитивное эмоциональное состояние, связанное с достижением			0,748	
Потребность избежать неудачи	0,720			
Инструментальная деятельность, направленная на избегание неудачи	0,942			
Неуверенность в успехе		0,932		
Обсуждение и критика вследствие недостаточности успеха	0,731		0,427	
Негативные переживания, связанные с достижением		0,596	0,478	

Лишь один из четырех показателей первого фактора, сила которого представлена на 24, 7% объясняемой дисперсии, относится к надежде на успех, три относятся к боязни неудачи, причем ведущим компонентом среди них является инструментальный (0, 942). В то же время здесь обнаруживается и инструментальная составляющая надежды на успех (0, 516), что может интерпретироваться следующим образом: подростки, лишенные родительского попечительства, овладели лишь инструментальной составляющей в структуре деятельности, и мотивация достижения этих подростков связана с процессуальной стороной деятельности. Таким образом, первый фактор можно назвать «инструментальным избеганием неудачи».

Второй фактор, сила которого тоже велика, т.к. он позволяет объяснить 23,4% всей дисперсии, назван нами «амбивалентной эмоциональностью, приводящей к неуверенности в успехе», т.к. наибольший вес у второго фактора набирает показатель неуверенности в успехе (0, 932) и связанные с ним факторы эмоционального регулирования:

похвала как результат высокого достижения (0,867) и негативные переживания, связанные с достижением (0,596). Следовательно, у подростков, лишенных родительского попечительства, неуверенность в себе при стремлении к достижению связана с конфронтацией двух факторов - факторов похвалы и факторов негативных переживаний, связанных с достижением. Можно сказать, что при осуществлении деятельности подростки не имеют четкого разграничения в структуре обратной связи, они принимают как позитивную, так и негативную обратную связь, и неоднозначность этих обратных связей приводит к формированию неуверенности в себе.

Третий фактор, который позволяет объяснить 15,4% всей дисперсии, определен нами как «стремление к успеху», т.к. в данный фактор входит похвала как результат высокого достижения (0,748), потребность в достижении успеха (0,632) и инструментальная деятельность, направленная на достижение цели (0,464). В то же время сюда входят с обратным знаком обсуждение и критика, вследствие недостаточности успеха (-0,427), которую можно интерпретировать как стремление избегать обсуждений и критики, и стремление избегать негативных переживаний, связанных с достижением (-0,478).

Наиболее слабым по способности объяснять существующую дисперсию является четвертый фактор (10,9%), в который входит лишь одна категория - ожидание успеха (0,948), что позволяет определить позитивный вектор направления мотивации достижения у подростков, лишенных родительского попечительства, но данный фактор указывает только на желаемый исход, а не на реально существующий.

Таким образом, факторизация ключевых категорий по тесту ТАТ Хекхаузена по экспериментальной выборке на начало эксперимента позволяет говорить о фрагментарности в структуре деятельности достижения подростков, лишенных родительского попечительства. Наиболее сильными ее элементами являются процессуальная составляющая (инструментальная деятельность) с превалированием боязни неудачи, эмоциональный компонент борьбы надежды на успех и боязни неудачи, приводящий к выраженной неуверенности в успехе. Можно констатировать, что существующая структура деятельности достижения подростков, лишенных родительского попечительства, в целом направлена на избегание неудачи, а присутствующие тенденции мотивации достижения успеха являются скрытыми, нереализованными. Факторизация ключевых категорий теста ТАТ Хекхаузена на конец эксперимента выявляет также четыре фактора, но процент объясняемой дисперсии этих факторов составил 77,3, при этом наблюдается более равномерное распределение процентов объясняемой дисперсии по каждому из

факторов. Сила каждого примерно одинакова и составляет от 20, 6% – первый фактор - до 16, 7% – четвертый фактор.

Факторизация ключевых категорий теста ТАТ Х. Хекхаузена у экспериментальной выборки по окончании эксперимента

Таблица 4

Категории	Номер фактора			
	1	2	3	4
Потребность достижения успеха	0,905			
Инструментальная деятельность, направленная на достижение цели		0,421	0,521	0,522
Ожидание успеха				0,872
Похвала как результат высокого достижения		0,822		
Позитивное эмоциональное состояние, связанное с достижением	0,859			
Потребность избежать неудачи			0,629	0,406
Инструментальная деятельность, направленная на избегание неудачи			0,904	
Неуверенность в успехе		0,820		
Обсуждение и критика вследствие недостаточности успеха				0,702
Негативные переживания, связанные с достижением			0,535	

Первый фактор, позволяющий объяснить 20, 6% всей дисперсии, представлен категориями надежды на успех: потребности достижения успеха (0, 905) и позитивного эмоционального состояния, связанного с достижением (0,859). Его следует назвать фактором стремления к успеху, т.к. в нем присутствует начальный блок (мотивационно – целевой) - потребность достижения успеха, и контрольный блок - позитивное эмоциональное состояние, связанное с достижением.

Второй фактор, близкий по силе первому и позволяющий объяснить 20,5% всей дисперсии, включает похвалу (0, 852) и инструментальную деятельность для достижения цели (0,421), а также представлен категорией боязни неудачи, неуверенности в успехе (0,820). Данное расположение категории характеризует в целом подростковый

возраст, ситуацию неуверенности как таковую, но фактор назван нами «желанием успеха», т.к. в нем представлена кроме эмоционально желаемого результата и инструментальная деятельность для достижения цели, которая может быть достигнута подростком при позитивной обратной связи (одобрение, похвала).

Третий фактор, по силе близкий двум предыдущим и составляющий 19,3% от всей дисперсии, очень близок первому фактору экспериментальной выборки на начало эксперимента, поэтому может быть назван также «инструментальным избеганием неудачи». В него входит инструментальная деятельность, направленная на избегание неудачи как ведущая, преобладает категория боязни неудачи - потребность избежать неудачи (0, 629) и негативные переживания, связанные с достижением (0, 535), а также инструментальная деятельность, направленная на избегание неудачи (0,521).

Четвертый фактор, позволяющий объяснять 16, 7 % от всей дисперсии, носит амбивалентный характер. Две категории из четырех относятся к надежде на успех, это ожидание успеха (0, 872) и инструментальная деятельность, направленная на достижение цели (0, 522), и две категории относятся к боязни неудачи, это обсуждение и критика вследствие недостаточности успеха (0, 722) и потребность избежать неудачи (0, 406).

Эти категории в целом отражают основную структуру деятельности подростков, при этом наблюдается смешение противоположных категорий достижения успеха и избегания неудачи внутри второго, третьего, четвертого факторов. Данное смешение выступает результатом неполного закрепления целостной структуры деятельности в ходе работы над социальным проектом и указывает на переструктурирование с предыдущего вектора мотивации, где ведущим была мотивация избегания неудачи, на вновь созданный вектор мотивации достижения успеха. У подростков, лишенных родительского попечительства, при освоении проектной деятельности *формируется базовая структура мотивации достижения успеха*, в которую пока не входит ожидание успеха, т.е. блок планирования, заменяющийся здесь неуверенностью в успехе. При переходе из подросткового возраста к юношескому блок планирования в виде неуверенности в успехе должен заменить адекватным блоком планирования ожидания успеха, тем самым завершив целостную структуру деятельности, связанную с мотивацией достижения успеха.

В работе над социальным проектом у подростков, лишенных родительского попечительства, произошло формирование основной структуры мотивации достижения успеха, но ранее существовавшая фрагментарная структура, в целом направленная на избегание неудачи, не разрушена и может вновь актуализироваться в сложных для под-

ростков ситуациях, ситуации неопределенности. Сформированную мотивацию достижения успеха необходимо поддерживать через различные формы подростково - молодежной активности, в которой педагогам необходимо делегировать подросткам ведущую роль. Этой цели отвечает социальное и культурное проектирование, а также могут использоваться элементы партнерского участия подростков и педагогов в молодежном добровольческом движении, в военно-спортивной подготовке, взаимодействия в процессе освоения востребованных подростками профессиональных навыков.

3.2.4. Роль социальной среды в формировании мотивов подростков

Рассматривая проблему формирования мотивов у подростков, покажем роль социальной среды в их развитии. Основные тенденции отечественных ученых, занимающихся проблемой подростничества (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Л.Ф. Обухова, С.А. Беличева, А.М. Прихожан, Л.М. Семенюк, В.С. Собкин, А.Г. Лидерс, Т.В. Корнилова и др.), обобщил Д.И. Фельдштейн, подчеркнув, что в этом возрасте происходит становление социальной сущности ребенка: «В подростковом возрасте растущий человек выходит на качественно новую позицию, здесь реально формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества. Следовательно, от того, как закладываются на этом этапе основы социальной ориентации, зависит очень многое в становлении социальных установок человека. И именно данное обстоятельство актуализирует задачи разработки психологических основ построения системы воспитательных воздействий, направленных на формирование всесторонне развитой личности» [312, с.33]. Однако Д. И. Фельдштейн отмечает, что дети, подростки, юношество не включены всерьез, последовательно в сферу всей деятельности общества, не включены на доступном уровне в обсуждение тех проблем, которыми живут взрослые – экономических, экологических, социально-политических и др. Не создаются условия для включения детей в ситуации, требующие проявления ими социальной ответственности. Так как возможности социальной деятельности для них закрыты, современные подростки являются объектами, а не субъектами воспитания. «Это пространство между Мирами взрослых и детей необходимо продуманно структурировать. Оно должно заполняться не только информационными потоками, моделями совершенствующегося образования и т.д., но и соответствующими конструктами, а) обеспечивающими превращение каждого ребенка в субъект и организатора диалога со взрослыми, и б) ставящими Детство во всей сложности его внутренних «организаций» в позицию реального субъекта такого диалога» [313, с.27-28].

Эта позиция, безусловно, остается редкостью для воспитательно-образовательных учреждений. Однако преобладающие традиционные воспитательные воздействия могут и не играть главную роль в личностном развитии растущего человека. Ведущими в личностном развитии могут выступать менее развитые отношения, которые не являются доминирующими по объему, однако «содержательно значимы и по своему преобразующему действию выступают ведущими, т.к. заключают тенденции развития мотивационно - потребностной сферы личности» [309, с.26].

Взаимодействие ребенка и среды являлось предметом исследования выдающихся отечественных психологов. Психическое развитие ребенка прямо и непосредственно не определяется воздействием окружающей среды. Разделяя взгляды Л. С. Выготского, Л. И. Божович пишет о том, что в одинаковых условиях среды могут формироваться разные особенности психики: «...чтобы понять влияние среды на формирование возрастных особенностей ребенка, следует учитывать не только те изменения, которые произошли в среде (например, при переходе из детского сада в школу), но и те изменения, которые произошли в самом ребенке и которые обуславливают характер влияния среды на его дальнейшее психическое развитие» [213, с.152]. Л. С. Выготский [232] вводит понятие «социальной ситуации развития», которое обозначает сочетание внутренних процессов и внешних условий, типичных для данного возраста и обуславливающих динамику психического развития. Наименьшей единицей, сохраняющей свойства, присущие социальной ситуации развития, Выготский считал переживание. Следовательно, для того, чтобы понять, какое влияние оказывает социальная среда на ребенка, нужно понять характер его переживаний.

Л.С. Выготский подчеркивал, что отношение к среде меняется с возрастом, следовательно, меняется и роль среды в развитии. Он подчеркивал, что среду надо рассматривать не абсолютно, а относительно, так как влияние среды определяется переживаниями ребенка. Л.С. Выготский ввел понятие ключевого переживания. Как позднее справедливо указывала Л.И Божович, «понятие переживания, введенное Л.С. Выготским, выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств» [213, с.137].

У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Условия развития позднее были более подробно описаны А.Н. Леонтьевым. Это

морфофизиологические особенности мозга и общение. Эти условия должны быть приведены в движение деятельностью субъекта. Деятельность возникает в ответ на потребность. Потребности также не врожденны, они формируются, причем первая потребность - потребность в общении со взрослым. На ее основе младенец вступает в практическое общение с людьми, которое позднее осуществляется через предметы и через речь.

Какие условия должна предоставлять среда для полноценного здорового развития личности ребенка? Большой практический интерес в контексте нашего исследования представляет изучение взаимосвязи отношений взрослых – ребенок, представленной в теории автономии и самодетерминации Э. Деси, Р. Райана. Последняя основывается на постулате, что каждый человек имеет способности и возможности для полноценной жизни, и если с самого детства среда создает ребенку условия для проявления активности, дает возможность выбора, не создавая ненужных ограничений, то ребенок вырастет здоровой и полноценной личностью [342]. Как считает О.Е. Дергачева, «теория самодетерминации нацелена на определение факторов, которые питают врожденный человеческий потенциал, определяющий рост, интеграцию и здоровье, и на исследование процессов и условий, которые способствуют здоровому развитию и эффективному функционированию индивидов, групп и сообществ» [238, с.110]. Самодетерминация, как подчеркивает Э. Деси, (1980), является не только способностью, но и потребностью человека, определяется в качестве основной врожденной склонности, обеспечивающей гибкость человека во взаимодействиях со средой. Самодетерминированное поведение – это решение человека, как себя вести, основанное на предположении о том, как добиться удовлетворения своих потребностей. Целостное и гармоничное развитие предполагает возможность свободного выбора и решения задач без явных ограничений, только в таком случае ребенок учится взаимодействовать со средой и контролировать свои импульсы.

Райан, Деси и Грольник выделяют три необходимых для развития ребенка компонента окружающей среды:

1. Направленность на автономию (поддержание инициативы ребенка, предоставление возможности выбора, минимизация контроля и силовых воздействий);
2. Структура (рациональная организация свободной активности ребенка, предоставление ему значимой обратной связи);
3. Включенность (взрослый уделяет ребенку время, внимание и предоставляет ему возможность делать открытия и проявлять себя).

Несамотетерминированное поведение полностью обусловлено физическими или физиологическими причинами, или средой, т. е. несамодетерминированным можно назвать поведение-привычку или поведение, направляемое эмоциями, которые препятствуют выбору и гибкому использованию информации. Авторы выделяют два типа такого поведения: автоматическое (определяемое неосознаваемыми мотивами) и автоматизированное (определяемое мотивами, которые могут быть осознаны, поэтому оно может быть негибким в течение короткого времени). Автоматизированное поведение легче поддается коррекции и перепрограммированию на самодетерминированное.

О.Е. Дергачева описывает развитие внутренней каузальной ориентации, происходящее в результате стремления под действием потребностей в компетентности и самодетерминации принимать среду такой, какая она есть, и работать над возникающими конфликтами. Для этого ребенок должен жить в среде, которая реагирует на его проявления, в среде, где есть взаимосвязь между поведением и его результатом. «Необходимо проявление уважения к потребностям ребенка даже при отсутствии возможности их выполнить. Ребенку необходимо чувство, что принимаются все его естественные желания, однако не все поведение. Тогда он учится осознанию своих мотивов и эмоций и принятию решения, как себя вести на основе этого осознания и на основе переработки релевантной информации. При этом границы, которые устанавливаются взрослыми для ребенка, должны быть максимально широкими, чтобы обеспечивать возможность учиться путем проб и ошибок» [232, с.118-119]. Ребенок осуществляет свою потребность в поведении и затем наблюдает за последствиями этого поведения. Так формируется компетентность, а не контроль. В некоторых ситуациях детей необходимо контролировать, однако нарушение границы не должно представлять собой угрозы, оно должно быть информативным, а не контролирующим. Здесь важна причина поведения ребенка, именно она позволяет ему обучаться при условии, что взрослые помогают ему разобраться в ситуации и найти путь решения, удовлетворения потребности без нарушения границ. Э. Деси считает, что чем больше решений ребенок выработает сам, тем лучше он научится самодетерминации.

Развитие внешней каузальной ориентации происходит тогда, когда взрослые не реагируют на проявления и действия ребенка и требуют, чтобы он вел себя «правильно», «хорошо» для получения награды. Такая среда определяется как контролирующая (в отличие от информационной). Результат является для ребенка причиной поведения. Ребенок привыкает реагировать только на внешние события, а собственные мотивы

и эмоции блокируются от осознания. Вследствие этого возникает автоматическое поведение, т.к. человек не получает обратную связь в контролирующей среде.

Огромный вклад в изучение движущих сил развития ребенка в среде сделал Л. С. Выготский. Он считал, что движущая сила психического развития - обучение, отмечая при этом, что развитие и обучение – это разные процессы. Процесс развития имеет внутренние законы самовыражения: «Развитие есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» [232, с.167]. Обучение, по Л. С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение создает зону ближайшего развития, то есть вызывает к жизни, пробуждает у ребенка и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале возможны были только в сфере взаимоотношения ребенка с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка. Последователи Л. С. Выготского подвергают этот вывод критике (Л. И. Божович, К. А. Абульханова-Славская). Обращаясь к проблеме развития личности школьника, К. А. Абульханова-Славская замечает: «В результате ограничения обучением, как ведущим типом деятельности, личность оказалась сведенной к своим умственным способностям, а ее формирование - к усвоению знаний» [193, с.254].

Не вызывает сомнений, что ведущей деятельностью для дошкольного возраста является игра (А. Н. Леонтьев [268], Д.Б. Эльконин [328], В.В. Давыдов [236]), а также общение (М. И. Лисина [273]), детское художественное творчество (М.С. Каган [245]). Многообразие подросткового возраста вызывает к жизни и многообразие авторских точек зрения: интимно-личное общение (Д. Б. Эльконин, 1971, учебная деятельность (Д. Б. Эльконин, А. Коссаковски 1978), познание, переходящее в ценностно-ориентационную деятельность (М. С. Каган), развернутая общественно-полезная деятельность (Д. И. Фельдштейн). Последняя включает в свой состав учебную, трудовую, общественно-организационную, художественную и спортивную деятельность, и, хотя здесь нельзя говорить о типе ведущей деятельности, но, бесспорно, для подростка (как, впрочем, и для любого другого возраста) многоплановая деятельность является ведущей в развитии личности.

В этой связи мы считаем необходимым вернуться к исходному для отечественной психологии понятию Л.С. Выготского «социальная ситуация развития», не подменяя его понятием «ведущий тип деятельности». Определяющим развитие личности, как было показано [232, с. 20], является деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у нее с референтными, находящимися на различных уровнях развития в этот период группами и лицами, характером и взаимосвязями деятельностей, которые задают эти референтные группы, общением, которое в них складывается, а не монополия «ведущего типа деятельности» (предметно-манипулятивной, или игровой, или учебной и т. д.). Это, на наш взгляд, конкретизирует и на экспериментальном материале подтверждает с позиций деятельностного подхода к личности положение Л.С. Выготского о «социальной ситуации развития как отношении между ребенком и социальной средой». «Ведущие деятельности не даны ему (подростку), а заданы конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его жизнь» [232, с. 58]. Реально в разных по уровню развития группах и коллективах ведущими временно или постоянно оказываются весьма различающиеся по содержанию, интенсивности и социальной ценности типы деятельности, что и приводит, таким образом, к вполне понятному размыванию понятия «ведущий тип деятельности» применительно к возрасту конкретного ребенка.

«Изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность, представляет собой капитальную задачу психологического исследования», - пишет А.Н. Леонтьев, намечая пути исследования развития личности [269, с.317]. Развитие мотивации не находится в прямой зависимости от общественных условий, а опосредуется реально складывающимися взаимоотношениями человека с окружающим миром. Основным механизмом формирования новых высших мотивов: сдвиг мотива на цели и их осознание, «отвязывание» мотивов от объективных потребностных состояний организма.

По мнению Д.И. Фельдштейна, в контексте задач воспитания возможно рассматривать «развитие личности как процесс, который характеризуется степенью формирования и насыщения именно того системного качества индивида, в котором выражен уровень его социальной зрелости, интеграции и развертывания общественной сущности человека. Это тем более важно, что, как показывают полученные в процессе опытно-экспериментальной работы данные, социальное развитие не только опережает интеллектуальное, предшествует ему, но, главное, на всех межвозрастных переходах (т. е. переломных моментах процесса психического развития) исходным является но-

вый уровень социальной зрелости растущего человека, который и определяет возможности перехода на каждую следующую ступень онтогенеза» [292, с. 12]. Поэтому выявление типичных сочетаний разных показателей социальной зрелости детей с 10 до 15 лет и позволяет выделять разные стадии подросткового периода.

Наиболее выпукло характер стадияльного развития подростка как личности прослеживается через изменение структуры самосознания в его различных проявлениях: самооценки, личностной рефлексии, требований к себе и другим, мотивах деятельности, идеалах, интересах и пр. Период дошкольного детства ярко характеризуется появлением мотивов достижения успеха, соперничества, сопереживания.

3.2.5. Особенности мотивации студентов

С первых дней учебы в вузе начинается процесс формирования будущего специалиста, формирование соответствующей структуры мотивов. Нами рассмотрены как особенности мотивации учебной деятельности [208], так и особенности мотивации достижения студентов ННГАСУ. Первокурснику необходимо освоить новые формы организации учебной деятельности – лекции, семинары, практические и лабораторные занятия и новые формы контроля знаний, которые носят в основном не текущий, а отсроченный характер (сессия). Студент должен проявить гораздо больше самостоятельности, организованности, и здесь особую роль играют ведущие мотивы учебной деятельности.

Для их выявления использовалась методика «Изучение мотивов учебной деятельности» (Реан А. А., Якунин В. А.). В выборке студентов первого курса специальности «Социально-культурный сервис и туризм» (n = 62) в структуре мотивов наивысший рейтинг присвоен четырем мотивам: «Стать высококвалифицированным специалистом», «Получить диплом», «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». У студентов четвертого курса этой же специальности (n = 39) структура мотивов более дифференцирована, в качестве ведущих мотивов заявлены следующие: «Стать высококвалифицированным специалистом», «Получить диплом». Студенты третьего курса специальности «Экология и природопользование» (n = 41) выбирают один ведущий мотив: «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности».

Являются ли выбранные студентами мотивы реально ведущими, смыслообразующими? А. Н. Леонтьев различает мотивы знаемые и реально действующие. Знаемые мотивы практически не участвуют в регуляции деятельности, но испытываемые нередко

называют их в качестве реальных мотивов, иногда даже в качестве доминирующих. Для выявления реальных ведущих мотивов метод прямого ранжирования мотивов был дополнен методикой «Изучение мотивации обучения в ВУЗе» (Т. И. Ильина), включающей измерительные шкалы. На основании группировки вопросов, в которые для маскировки включены фоновые утверждения, формируются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества) и «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

Во всех обследованных группах с разной выраженностью доминирует шкала «Получение диплома». Корреляционные связи между этими шкалами не прослеживаются или статистически незначимы. Группа мотивов, связанная с формальным усвоением знаний и сдачей сессии любыми средствами, является ведущей, другие мотивы занимают подчиненное положение, в той или иной мере играя роль дополнительных стимуляторов учебы. Познавательные, профессиональные мотивы, обнаруживаемые у большинства студентов, являются чаще всего лишь знаемыми.

Обычно процесс формирования мотивов протекает стихийно. Широкие социальные, профессиональные, познавательные мотивы необходимо формировать целенаправленно. В области высшего образования возможностью формирования этих мотивов является систематическая актуализация познавательной мотивации, прежде всего при помощи проблемного обучения и активных методов обучения. Такая творческая перестройка учебной деятельности способствует переходу познавательной мотивации студентов из латентного состояния к действующему.

Исследование мотивации достижения студентов четвертого курса специальности «Промышленное и гражданское строительство» ННГАСУ проведено в апреле 2011г., метод исследования - проективный рисуночный ТАТ Х. Хекхаузена. Выборка составила 56 человек, все они студенты дневного отделения, из них тридцать пять юношей, двадцать одна девушка. Исследование показало, что общий индекс мотивации достижения находится на уровне чуть ниже среднего (27%). При этом различные критерии, обуславливающие мотивацию достижения успеха, проявляют неоднородность своего развития. Так, соотношение мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи составляет 4, 2 / 1, что превышает средние нормативные данные в два раза. Самые высокие показатели у будущих инженеров-строителей проявились по критерию

«инструментальная деятельность для достижения успеха» ($I = 77\%$) и «потребность в достижении успеха» ($B = 53\%$). Чаще нормативных данных звучит тема успеха в рассказах студентов ($T = 49\%$). Это говорит о том, что студенты четвертого курса знают, с помощью каких методов можно достичь успеха, и потребность в достижении успеха у них в два раза превышает средний нормативный уровень.

Но у них недостаточно гибкости в достижении цели, о чем говорят низкие показатели инструментальной деятельности, направленной на избегание неуспеха ($I = 4\%$), а также похвалы ($L = 7\%$) и порицания ($T = 6\%$), что свидетельствует о стремлении избегать оценочности и игнорировать неудачи. Можно предположить, что это компенсаторный механизм, который скрывает от осознания обыденность эмоциональной сферы личности, недостаточное развитие саморегуляции. Корреляционный анализ, проведенный с помощью статистического пакета SPSS, показал, что похвала в значительной степени положительно коррелирует с избеганием неудачи, а порицание значимо положительно коррелирует с отрицательным эмоциональным состоянием и отрицательно – с темой успеха в рассказах испытуемых. Можно предположить, что будущие инженеры-строители будут уверенно двигаться к успеху в заданных стабильных условиях, но если произойдут незапланированные изменения, то может проявиться дефицит гибкости, коммуникативной компетентности, креативности, способности к саморегуляции.

3.3. Развитие личности в период поздней взрослости и старости

Геронтогенез – один из важных возрастных периодов в жизни человека – период старения, который, по мнению большинства исследователей, начинается после 60 лет. Некоторые авторы полагают, что у женщин начинается с 55, а у мужчин с 60 лет [202].

Процесс старения является генетически запрограммированным и сопровождается определенными возрастными изменениями, проявляющимися в постепенном ослаблении деятельности организма в целом.

Поведение человека на этом этапе жизни определяется многими факторами, среди которых наиболее важными являются: снижение психофизиологических возможностей, пол, индуцированные особенности, так называемое «разобществление», материальное благосостояние, утрата близких и одиночество, а также, конечно, сознание приближающегося конца жизни. В старости большинство жизненных планов уже реализованы или утратили свою актуальность, а наиболее продуктивные периоды жизни остались в прошлом. Именно поэтому прошлое приобретает наибольшую ценность. В этот период большинство сенсорных функций человека существенно ухудша-

ется. Однако это происходит далеко не у всех. Так, характер и степень ослабления сенсорных функций могут сильно различаться, что, прежде всего, связано с индивидуальными особенностями и той деятельностью, которой занимаются люди [202].

Эмоциональные изменения проявляются, как правило, в неконтролируемом усилении аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) человека, со склонностью к беспричинной грусти, слезливости, тревожной мнительности. Снижение психофизиологических возможностей в пожилом возрасте бывает обусловлено не только самим процессом старения, но и болезнями и депрессивными переживаниями, связанными с утратой близких людей [299].

Те интеллектуальные функции человека, которые сильно зависят от скорости выполнения операций, обнаруживают спад в период поздней взрослости. У людей, достигших этого возраста, увеличивается время реакции, замедляется обработка перцептивной информации и снижается скорость когнитивных процессов. Подобная медлительность может быть вызвана и изменениями в личностных характеристиках человека [299].

Поздняя взрослость имеет и свои положительные стороны, особенно в отношении развития и трансформации сферы познавательных процессов. Так, например, основной памятью в старческом возрасте является логическая связь, а поскольку логическая память самым тесным образом связана с мышлением, то можно предположить, что мышление пожилых людей весьма развито. Однако, не у всех лиц, достигших этого возраста, динамика когнитивных процессов имеет одинаковый характер, в процессе которой формируются признаки мудрости.

Для этого периода характерны и специфические изменения в эмоциональной сфере: неконтролируемое усиление аффективных реакций, склонность к слезливости, беспричинной грусти. У большинства пожилых людей появляется тенденция к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя и снижению способности справляться со сложными ситуациями.

Данный возраст характерен еще и тем, что с каждым десятилетием происходит корректировка мотивов и ценностей, целей и потребностей. Если человек недавно перешагнул 60-летний рубеж и имеет крепкое физическое здоровье, то он во многом еще движим теми же потребностями, что и в более молодом возрасте (потребность в самореализации, созидании, активное участие в жизни общества, ощущение полезности и значимости для него). После 70 лет на передний план выходит потребность поддержания физического здоровья на приемлемом уровне. У человека пропадает желание

участвовать в общественной жизни, и он в большей степени сосредоточивается на своем внутреннем мире [299].

Снижение познавательной деятельности у людей, достигших 60 лет и более, может быть обусловлено различными причинами. С одной стороны, это могут быть различные заболевания, такие, как болезнь Альцгеймера или сосудистые поражения головного мозга. А с другой стороны, причинами снижения когнитивных способностей человека являются: общее ухудшение здоровья, низкий уровень образования, отсутствие мотивации к познавательной деятельности. И, безусловно, динамика характеристик когнитивной, эмоциональной и мотивационной сфер у лиц в процессе геронтогенеза зависит в первую очередь от ряда субъективных факторов, таких, как особенности личности человека. Положение усугубляется и наличием сопутствующих заболеваний, ведущих к инвалидизации. К тому же лица с ограниченными возможностями и пенсионеры относятся к категории так называемого маломобильного населения и являются наименее защищенной, социально уязвимой частью общества.

Все это наилучшим образом отражается на так называемом психологическом реабилитационном потенциале (ПРП) индивида, выступающем в качестве основного ресурса в случае изменения социальной ситуации развития.

Большую роль в адаптационном процессе к изменившимся условиям, оценке ПРП и построения дальнейшей программы сопровождения играет реабилитационная психодиагностика, представляя собой особый стандартный вариант психодиагностической задачи. А поэтому она имеет некоторую специфическую направленность:

1. Предполагается не только выявление психологических особенностей, но и механизмов психической деятельности и психических нарушений.
2. Определение наиболее оптимальных вариантов компенсации тех или иных психических нарушений, реальность восстановления которых сомнительна, а также поиск путей максимального использования «сильных» позитивных сторон психики, позволяющих индивиду сохранять успешность в различных видах деятельности.
3. Способствование постановке адекватных задач реабилитации в целом и психологической реабилитации в частности.
4. Детальное изучение конкретной «социальной ситуации развития» личности инвалида.
5. Если речь идет о проведении данной психодиагностической работы в условиях Бюро медико-социальной экспертизы, то она должна быть элементом экспертно-

реабилитационной психодиагностики, тогда как, например, в специализированных реабилитационных учреждениях решение экспертных вопросов производится не должно.

6. Для принятия экспертных решений психодиагностические данные патопсихологического регистра, т.е. данных о различных нарушениях и расстройствах психической деятельности, имеют более существенное значение, чем данные собственно психологического регистра. Для решения же реабилитационных задач, для определения реабилитационного потенциала личности и те, и другие равнозначны.

Исходно следует также постулировать принципиальные положения, позволяющие количественно оценивать реабилитационный потенциал с помощью традиционно используемых терминов: высокий, средний и низкий.

Реабилитационный потенциал личности будет считаться высоким, когда по результатам психодиагностики можно будет сделать следующие выводы:

1. У инвалида не выявлено существенных расстройств психической деятельности, предполагающих возможность его дезадаптивного поведения в различных жизненных ситуациях, ограничивающих возможности его жизнедеятельности в целом. Или же эти дисгармонии крайне незначительны и могут относительно легко и быстро, практически полностью компенсироваться или сглаживаться.

2. У инвалида отмечается адекватная позитивная мотивация на активное включение во всю систему реабилитационного процесса.

3. Социальная, средовая ситуация является благоприятной, способствует восстановлению или сохранению психического здоровья, стимулирует инвалида на активное включение в реабилитацию и сама несёт позитивный реабилитационный смысл.

Реабилитационный потенциал личности следует считать средним, когда по результатам психодиагностики будут сделаны следующие выводы:

1. Выявляются в целом умеренные нарушения интеллектуально-мнестических, эмоционально-волевых и мотивационных функций, умеренные расстройства на уровне личности, которые предполагают ограничения доступности инвалиду каких-либо видов жизнедеятельности, а характер и механизм выявленных нарушений указывают на низкую вероятность соответствующего восстановления или достаточных компенсаций.

2. У инвалида адекватность мотивации на включение в реабилитационный процесс носит своеобразный избирательный характер: одни виды предлагаемых реабилитационных услуг им принимаются, а другие отвергаются. При этом цели проводимой реабилитации субъективно представляются в, своего рода, усеченном виде и не предполагают максимально полного избавления от социальной недостаточности.

3. Социальная, средовая ситуация является относительно нейтральной (нестабильной, неустойчивой) в плане её влияния на реализацию реабилитационных мероприятий.

Реабилитационный потенциал личности будет считаться низким в тех случаях, когда по результатам психодиагностики сделаны следующие выводы:

1. Выявляются выраженные нарушения психических функций и расстройств на уровне личности, когда существенно снижаются способности индивида к различным видам жизнедеятельности, восстановление или компенсация которых практически невозможна (крайне сомнительна). Выявленные нарушения могут оцениваться и как умеренные, но специфика их генеза, механизмы указывают на очевидный неблагоприятный прогноз.

2. У инвалида отсутствует сколько-нибудь адекватная мотивация на реабилитацию, доминирует негативное отношение к различным видам реабилитационной помощи, наблюдается выраженное установочное поведение (агрессия, рентные установки и т.п.).

3. Социальная средовая ситуация не только не способствует включению индивида в реабилитационный процесс, а, наоборот, препятствует этому, формирует у него стремление во что бы то ни стало сохранить статус инвалида, когда практически каждое реабилитационное мероприятие рассматривается им как посягательство на этот статус и т.п.

Таким образом, мы оцениваем все общие психологические механизмы продуктивного включения инвалида в комплексную систему показанных ему реабилитационных мероприятий. Аналогичная оценка должна проводиться и относительно отдельных направлений реабилитации (например, медицинской, профессиональной и т.п.). При этом такая дифференциация будет возможна за счет, главным образом, более детального анализа мотивов, ценностных ориентаций реабилитанта.

Когда же речь заходит о психологическом реабилитационном потенциале как показателе вероятности восстановления или компенсации собственно психических нарушений, ограничивающих жизнедеятельность реабилитанта, то принципы его количественной оценки будут несколько иными. Поэтому важно учитывать степень выраженности нарушений, их объем и причины возникновения (как говорилось выше).

И в данном случае психологический реабилитационный потенциал будет считаться более низким по мере:

- 1) Выявления более выраженных психических расстройств;

2) Выявления более тотальных, системных психических расстройств;

3) Приоритетной обусловленности психических расстройств органическими, соматическими факторами.

Отметим, что при определении причин, механизмов психических расстройств и дисгармоний достаточно часто требуется выход за рамки собственно психодиагностической проблемы. Так, при этом необходимо учитывать клинический прогноз основного или сопутствующего заболевания индивида, данные результатов нейрофизиологических, психофизиологических или других видов функциональных обследований и т.п., другими словами, как правило, должно решаться силами специалистов различного профиля (врачей, психологов и т. п.) [286].

Поэтому психодиагностика в интересах определения реабилитационного потенциала инвалида должна проводиться максимально комплексно, системно, т.е. в ее процессе должны определяться свойства патопсихологического, собственно психологического и социально-психологического регистров; с ее помощью должны оцениваться различные по своей качественной сути психические свойства, качества, функции, процессы: интеллектуально-мнестические, эмоциональные, волевые и мотивационные и т.п.; ее данные должны иметь возможность интерпретироваться относительно своеобразности и успешности участия в различных видах деятельности, особенно, например, таких как, общение, трудовая (профессиональная) деятельность и т.п.

Ключевым методическим приемом диагностики реабилитационного потенциала личности следует признать метод анализа жизненного пути инвалида [199, 201, 205, 206, 211,220]. По своей форме он представляет собой:

а) анализ медико-социальной документации инвалида;

б) развернутое обследование – использованием техник проективного интервью.

Анализ медико-социальной документации важен в том смысле, что он позволяет, например, определить некоторые профессиональные предпочтения реабилитанта, его позиции по отношению к трудовой деятельности (производственная характеристика с места работы с описанием ее условий, профмаршрут, отраженный в трудовой книжке) [211, 224, 221, 237, 242, 262].

Изучение истории заболевания, характера основного и сопутствующих заболеваний, специфика проведенных лечебно-восстановительных мероприятий позволяет, в свою очередь, оценить некоторые аспекты механизмов возможных нарушений психической деятельности, определенные нюансы отношения реабилитанта к заболеванию и т.п. При этом сведения, отраженные в данной документации, будут определенным

образом объективизировать результаты собеседования и дальнейших экспериментально-психологических обследований.

Построение беседы, как психобиографического метода, должно подразумевать включение в ее тематику ряда ключевых моментов. К ним однозначно можно отнести проблемы изначального профвыбора и изменений в профмаршруте; проблемы создания семьи и внутрисемейных отношений; проблемы организации досуга, свободного времени; проблемы нестандартных и критических ситуаций (перемены места жительства, для мужчин “срочная” служба в армии, ситуация возникновения заболевания и выхода на инвалидность и т.п.); проблемы возникновения разного рода конфликтных ситуаций в разных системах социальных и межличностных отношений и т.п. При этом собеседование должно строиться таким образом, чтобы в его ходе обсуждались и непосредственные действия, поступки человека, и цели, которые он при этом преследовал, и причины, которые его к ним толкали. В ходе собеседования должны рассматриваться не только прошлые события и события сегодняшнего дня, но и взгляды инвалида на будущее [196, 206, 207, 210].

В психодиагностическом смысле, и беседа, и психобиографический метод наиболее ценны в плане определения особенностей эмоционально-волевой и мотивационной сферы, особенностей ценностных ориентаций и круга интересов, свойств характера, профинтересов и склонностей, особенностей отношения к заболеванию и т.п. Одновременно диагностика в ее ходе интеллектуально-мнестических функций оказывается менее очевидной и не столько точной, как при использовании экспериментально-психологических методик. Тем не менее специфика логики суждений реабилитанта, та или иная степень детализации описания различных жизненных событий, умение поддержать беседу и переключиться с одной из тем на другую позволяют вынести определенные суждения и относительно состояния функций мышления, памяти и внимания [226].

Отметим также, что своеобразие структуры беседы, ее тематика, позволяет оценить личностные позиции инвалида относительно широкого и разнопланового круга жизненных проблем, тем самым предоставляя возможность достаточно полно судить о реабилитационном потенциале личности в аспекте ее перспектив в реализации различных по направленности реабилитационных мероприятий медицинской, профессиональной, социальной и психологической реабилитации.

Психодиагностический же смысл и ценность беседы заключается не только и может быть не столько в его содержании, сколько в характере поведенческих реакций

пациента в ее ходе. Полифункциональное значение беседы естественным образом подразумевает многочисленность ее техник (свободная и строго структурированная беседа, техники пошагового и проективного интервью и т.д. и т.п.) [220, 221, 267, 274, 278, 281].

Мы опирались на данные различных теорий в области исследования психологического реабилитационного потенциала. Однако на тот момент конкретных методик, направленных на его измерение не было. Исходя из анализа данных литературных источников по искомой проблеме, мы пришли к выводу, что лица пожилого возраста отличаются наиболее неустойчивыми психологическими показателями, а, следовательно, и низким уровнем психологического реабилитационного потенциала (УПРП). Для проверки нашей гипотезы мы и задались вопросом о разработке диагностической методики, направленной на выявление УПРП.

Констатирующий эксперимент был проведен в 2008 – 2009 гг., в котором приняли участие 200 инвалидов в возрасте 30 – 85 лет, имеющих инвалидность по общим заболеваниям (группы 1 – 3). Для более детального исследования уровня выраженности психологического реабилитационного потенциала испытуемые были разбиты на три возрастные группы: 30 – 50 лет, 50 – 65 лет и 65 – 85 лет.

В ходе исследования нами решались следующие задачи:

1. Разработка диагностического инструментария, направленного на определение психологического реабилитационного потенциала испытуемых.
2. Психологическая характеристика выделенных экспериментальных групп лиц, обладающих высоким, средним или низким уровнем психологического реабилитационного потенциала на основе разработанных критериев.
3. Выявление психологических особенностей группы инвалидов, обладающих низким уровнем психологического реабилитационного потенциала.

Определение степени выраженности психологического реабилитационного потенциала оценивается такими его составляющими, как эмоциональная стабильность и интеллектуальный и мотивационный потенциал, особенности окружения и широта общения, профессиональная реализованность и реабилитационная компетентность (понимание необходимости комплексной реабилитации, знания и навыки, которые реализуются на практике, адекватность и заинтересованность в проведении реабилитационных мероприятий). Совокупная же оценка уровня составляющих в конечном итоге является критерием определения уровня психологического реабилитационного потенциала. Из этого была сконструирована следующая батарея методик: Гиссенский перечень

жалоб, тест «Запоминание пяти слов»; методика «Исключение понятий»; шкала самооценки и оценки тревоги Спилбергера – Ханина; авторский опросник определения уровня реабилитационного потенциала; шкала астенического состояния Л. Д. Майковой, опросник «Шкала Бека для оценки депрессии».

Проведенное исследование позволило нам выделить три группы испытуемых, обладающих различными характеристиками. Так, в первую группу вошли испытуемые, набравшие наименьшее количество баллов с помощью таких методик, как тест «Запоминание пяти слов»; методика «Исключение понятий», опросник определения УППРП и продемонстрировавшие завышенные показатели по шкале самооценки и оценки тревоги Спилбергера – Ханина, по данным опросника «Шкала Бека для оценки депрессии», а также по шкале Гиссенского перечня жалоб «Давление (интенсивность жалоб)». У представителей данной группы преобладают следующие особенности: 61% испытуемых отметили, что имеют снижения интеллекта, памяти и внимания (связывая это с возрастом); 46% опрошенных говорят о наличии бессонницы и трудностях засыпания; 23 % хоть раз имели мысли о суициде, 7% имеет попытку суицида; 80% отметили, что обладают недостаточным уровнем реабилитационной компетенции (что может быть связано с тем, что пожилые люди менее осведомлены о необходимости прохождения реабилитации); 54 % имеют негативное отношение к имеющемуся заболеванию или предпочитают его игнорировать; 69 % имеют инвалидность более трех лет и получили данный статус после 45 лет; 61 % не удовлетворены своей сексуальной жизнью из-за редких случаев сексуальных контактов или их отсутствия; 69 % имеют высшее или неполное высшее образование; 69 % либо воспитывались в конфликтной среде, либо на настоящий момент оценивают психологический климат в своей семье как неблагоприятный, либо воспитывались в неполной семье или детдоме (38 %); 100 % не работают и считают свои профессиональные навыки утраченными; 90 % отмечают у себя снижение терпимости к действию стрессовых факторов, плаксивость, склонность к депрессивным состояниям. В группе преобладают люди, входящие в возрастную группу 65 – 80 лет. Мы заключили, что в совокупности выраженность показателей соответствует низкому уровню психологического реабилитационного потенциала.

Во второй группе 61 % респондентов получили инвалидность менее года назад; 11% отмечают снижение интеллектуально-мнестической деятельности в легкой степени; 0,5 % (1 человек) имеет суицидальные мысли; 91 % воспитывались в полной семье; 65% имеют достаточно разнообразный круг интересов; 50 % оценивают состояние своего здоровья как удовлетворительное или хорошее; 79 % отмечают снижение эмоцио-

нальной устойчивости; 57 % оценивают отношения в своей семье как умеренно конфликтные; 75% имеют среднеспециальное или высшее образование. Уровень личностной и ситуативной тревожности у 68 % в группе был умеренным. Такие результаты, на наш взгляд, соответствуют умеренному УПРП. Возрастной разброс в группе оказался достаточно широким – 30 – 60 лет.

В третью группу опрошенных вошли лишь 2 % респондентов (4 человека – 41, 44, 47 и 67 лет), набравшие высокие баллы по опроснику определения УПРП, продемонстрировавшие умеренный уровень ситуативной и личностной тревожности в сочетании с низкими показателями по опроснику «Шкала Бека для оценки депрессии». Это взрослые люди, имеющие статус инвалида менее года, сохранившие работу, воспитывавшиеся в полной семье, имеющие благоприятное окружение и нацеленные на выздоровление. Полученные данные позволяют нам заключить, что данные испытуемые обладают высоким УПРП.

В контрольную группу вошли 100 человек без инвалидности в возрасте от 30 до 80 лет (40 мужчин и 60 женщин). Мы исходили из предположения, что люди, не имеющие инвалидности, обладают более высоким психологическим реабилитационным потенциалом, чем инвалиды. Сравнительный анализ результатов, полученных с помощью пакета диагностических методик, описанных выше, у лиц, не имеющих инвалидности, и лиц с ограниченными возможностями, показал, что полученные данные существенно различаются по большинству показателей, что подтвердилось статистически с помощью Q – критерия Розенбаума. Так, например, анализ средних значений, полученных с помощью опросника определения УПРП, продемонстрировал, что у группы лиц, не имеющих инвалидности, средние значения значительно отличаются, чем в группе инвалидов ($M = 51,39$ и $M = 60,95$ соответственно, $Q = 25$ при $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что люди с инвалидностью обладают более низкой психологической устойчивостью и ресурсными возможностями. Причем разброс показателей исследуемого признака ($\sigma = 3,68$) колеблется меньше у здоровых людей, что может говорить о большей устойчивости исследуемого признака.

Таким образом, мы заключили, что инвалиды с высоким УПРП, как правило, обладают близким к оптимальному нервно-психическим состоянием, имеют среднее или среднеспециальное образование, имеют высокую удовлетворенность супружескими отношениями как в личном, так и в сексуальном плане. Инвалидизирующее заболевание возникло у них менее года назад. Оценка удовлетворенности профессиональным статусом достаточно разнится – от полной неудовлетворенности до удовлетворенности

в равных соотношениях (по их мнению, от полной утраты профессиональных навыков до полной сохранности). Инвалиды с высоким УПРП имеют разнообразный круг интересов, настроены на продуктивный реабилитационный процесс и обладают высоким уровнем реабилитационной компетенции.

Лица с ограниченными возможностями, имеющие средний УПРП, как правило, отличаются несколько неустойчивым эмоциональным фоном, довольно частыми перепадами настроения, повышенной возбудимостью, склонностью к повышенной тревожности. Часто они имеют высшее или среднеспециальное образование, считают свои профессиональные навыки частично сохранными и имеют средний или достаточно развитый круг интересов. В семье преобладает относительно удовлетворительный психологический климат. Имеют инвалидность на протяжении от одного года до трех лет.

Инвалиды с низким УПРП в целом обладают достаточно неустойчивым нервно-психическим состоянием, склонны к бессоннице, отмечают снижение интеллектуально-мнестической деятельности и повышение тревожности. Имеют склонность к суицидальным действиям. Что касается образовательного или профессионального статуса, то это, как правило, люди с высшим или неполным высшим образованием, тяжело переживающие выход на пенсию или утрату профессиональных навыков. Имеют негативное отношение к заболеванию. Отмечают неблагоприятную обстановку в семье или воспитывались в конфликтной среде. О реабилитации имеют слабое или негативное представление.

Проведенное исследование показало, что среди лиц с ограниченными возможностями наименее выраженным УПРП обладают люди пожилого возраста, что связано и с естественными изменениями интеллектуально - мнестической сферы, происходящими в психике в процессе старения, и с низким уровнем психологической реабилитационной компетенции, а также с ярко выраженной негативной окраской восприятия имеющихся расстройств и заболеваний и низким уровнем разнообразия интересов. На УПРП влияет также и длительность и инвалидизирующего заболевания.

Следующим шагом нашего исследования была разработка программы психологического сопровождения восстановительного лечения лиц с ограниченными возможностями и низким уровнем психологического реабилитационного потенциала. Объектом нашего исследования выступал процесс реабилитации лиц с ограниченными возможностями. Предметом исследования являлось психологическое сопровождение реабилитационного процесса лиц с ограниченными возможностями с недостаточным уровнем психологического реабилитационного потенциала.

Программа психологического сопровождения включала в себя шесть последовательных этапов: экспериментально-психологической диагностики, разработки программы сопровождения, реализацию программы психологического сопровождения реабилитационного процесса, постреабилитационную диагностику, оценку результатов восстановительного лечения и разработку рекомендаций.

I Этап: Экспериментально-психологическая диагностика. Целью этапа являлось определение уровня психологического реабилитационного потенциала. На данном этапе решались следующие задачи: определение особенностей когнитивных функций, состояние эмоционально-волевой сферы и выявление психологических особенностей группы инвалидов, обладающих низким уровнем психологического реабилитационного потенциала. Данный этап сопровождения был направлен на определение возможности психологического реабилитационного потенциала пациента, т.е. личностные ресурсы, за счет которых возможна компенсация ограниченных возможностей и наиболее полная реадaptация в новой для него социальной ситуации развития. Полученные результаты были описаны выше.

На II Этапе психологическое сопровождение было представлено непосредственно разработкой индивидуальной программы сопровождения. Программа опиралась как на общий реабилитационный потенциал, так и на его психологическую составляющую. Здесь, по результатам психодиагностики, были определены методы (биологической обратной связи, музыкальной терапии, арт-терапии, аутогенной тренировки, обучения навыкам саморегуляции) и форма (индивидуальные консультации; семейные консультации; групповая работа) психокоррекционной работы, её сроки.

III Этап: Реализация программы психологического сопровождения. Целью явилась психологическая коррекция выявленных отклонений. На данном этапе были реализованы следующие задачи: коррекция имеющихся когнитивных расстройств, формирование адекватной положительной мотивации на восстановление и развитие реабилитационной компетенции. Формы работы: индивидуальные и семейные консультации, коррекционные занятия, лекции.

IV Этап: Постреабилитационная диагностика. Цель: динамическая оценка психологического состояния реабилитантов, получивших психологическое сопровождение.

На V Этапе происходила оценка полученных результатов, на этой основе были разработаны рекомендации для дальнейших действий (постреабилитация – VI Этап) (рисунок 1).

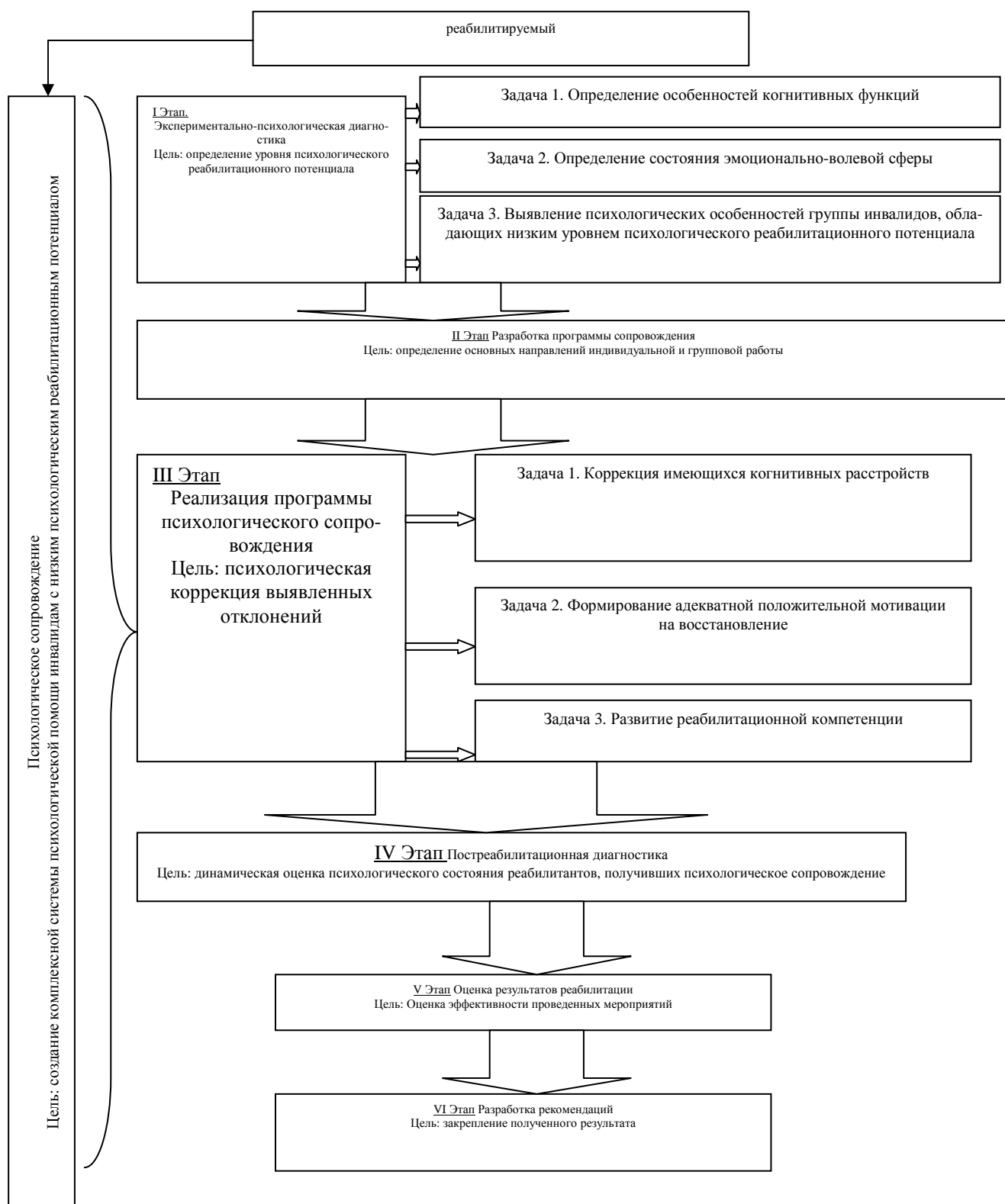


Рис. 1 – Общая схема программы психологического сопровождения реабилитации

Проверка эффективности разработанной программы проводилась в два этапа:

На первом этапе, исходя из данных, полученных при разработке методики по определению УППП, мы предположили, что наиболее низким уровнем психологического потенциала являются люди пожилого возраста.

I. Второй этап предполагал собственно реализацию программы психологического сопровождения и оценку ее эффективности.

I Этап

По результатам психодиагностического исследования в экспериментальной группе у 79 % испытуемых преобладал низкий ПРП, у 15 % – средний и у 6 % - высокий уровень ПРП.

Уровень личностной тревожности (по тесту Спилбергера) у 65 % испытуемых экспериментальной группы оказался завышенным, у 35 % -умеренно выраженным. Это означает, что большая часть респондентов обладает сниженной толерантностью к действию стрессовых факторов, более эмоционально неустойчива и испытывает нервное напряжение.

Такая же корреляционная связь была выявлена между выраженностью астенического состояния и уровнем ПРП у экспериментальной группы ($r = 0,675$ при $p \leq 0,01$).

В контрольной группе 87 % испытуемых показали средние результаты по уровню психологического потенциала, 13 % -высокие.

Достоверность различий полученных результатов у контрольной и экспериментальной групп была проверена с помощью Т-критерия Вилкоксона, который составил 177 при $p < 0,01$.

Формирующий эксперимент был проведен в 2010-2011 гг. на базе Нижегородского областного центра реабилитации для инвалидов. Мы предполагали, что из-за снижения эмоциональной устойчивости и неровности тревожного фона ресурсные психологические возможности людей в пожилом возрасте (60 лет и старше) ниже, чем у людей, входящих в группу средней взрослости.

Нами было исследовано 100 пациентов в возрасте от 60 до 85 лет, проходящих реабилитацию. 45 мужчин и 55 женщин. Для исследования эмоциональных и ресурсных особенностей испытуемых были использованы методики: тест Спилбергера – Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности, Шкала астенического состояния Л. Д. Майковой (ШАС) и оценка Уровня психологического реабилитационного потенциала (УППП).

Контрольную группу составили испытуемые в возрасте от 50 до 60 лет в количе-

стве 50 человек.

II Этап

Для проверки эффективности разработанной программы нами было отобрано 50 человек в возрасте 60 - 85 лет из первой выборки, обладающих низким уровнем психологического реабилитационного потенциала.

В качестве методов исследования были выбраны следующие методики:

- 1). тест «Запоминание 5 слов»;
- 2). методика «Исключение понятий»; тест
- 3). тест Спилбергера – Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности;
- 4). авторская методика определения уровня реабилитационного потенциала;
- 5). шкала астенического состояния (Л. Д. Майкова).

После этого нами была разработана программа психологического сопровождения, состоящая из двух блоков:

– первый содержал в себе занятия, направленные на коррекцию имеющихся когнитивных расстройств. Испытуемые, находясь на реабилитации, посещали психолога, который проводил с ними серию психокоррекционных занятий. Программа содержала 14 занятий, которые способствовали развитию когнитивной сферы. Мы действовали по принципу «от простого к сложному», т.е. первое занятие было самым непродолжительным по времени (30 минут) и содержало наиболее легкие задания, последнее же длилось 1,5 часа и было наиболее насыщенным по содержанию;

– второй блок состоял из серии групповых релаксационных и направленных на стабилизацию психоэмоционального состояния испытуемых мероприятия, снижения общего фона тревожности и депрессивности, а также из двух лекционных занятий, способствующих повышению реабилитационной компетенции и формированию положительной адекватной мотивации на реабилитационные мероприятия.

После прохождения программы испытуемые были протестированы еще раз.

Нашей задачей было сравнить результаты тестирования до и после прохождения реабилитации. Так, по методике «Запоминание 5 слов» до прохождения реабилитации выраженные когнитивные расстройства присутствовали у 90 % испытуемых, после – у 22 %, у остальных этот показатель снизился до умеренного (рисунки 2, 3).

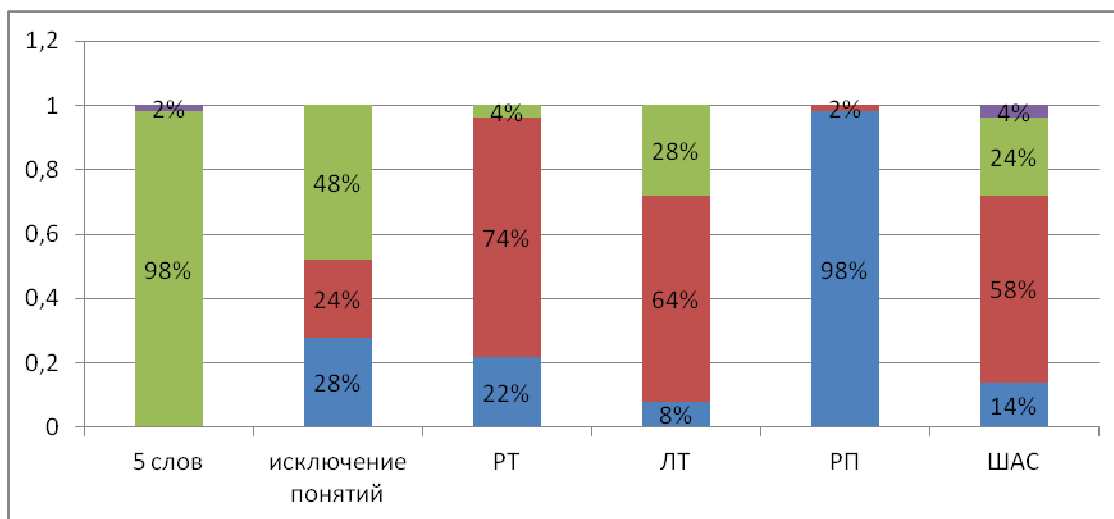


Рис. 2 – Процентные показатели по исследуемым параметрам до прохождения реабилитации в экспериментальной группе (n=50)

По шкале самооценки и оценки тревоги Спилбергера – Ханина показатели уровня реактивной тревожности на начало реабилитации у 22 % человек имели низкие показатели, 74 % реабилитантов продемонстрировали умеренно ситуативную тревожность, 4 % - высокую. На конец реабилитации низкий уровень ситуативной тревожности остался на том же уровне у 22 % испытуемых, у 78 % был умеренным. Высокий уровень не показал никто, т.е. показатели по степени выраженности реактивной тревожности в среднем снизились на 4 %.

Высокий уровень личностной тревожности перед реабилитационным курсом присутствовал у 28 % респондентов, умеренный – у 64 %, низкий – у 8 %. После прохождения курса высокий уровень личностной тревожности не показал никто, умеренно выраженная личностная тревожность была отмечена у 46 %. То есть можно сделать вывод о том, что произошло снижение уровня данного показателя в среднем на 28 %.

Низкий УПРП на начало исследования продемонстрировали 98 % реабилитантов, умеренный – 2 %. На конец исследования низкий УПРП диагностировался лишь у 16 %, а умеренный – у 84 %. Высокий УПРП не был зарегистрирован ни у кого.

Выраженность астении перед прохождением реабилитационной программы была высокой у 14 % испытуемых, умеренно выраженной – у 58 %, слабой – у 24 %. Отсутствие истощения показало лишь 4 %. После курса высокий уровень астенического состояния не был отмечен ни у кого, умеренные показатели диагностировались у 72 %, слабовыраженная астения наблюдалась у 24 %.

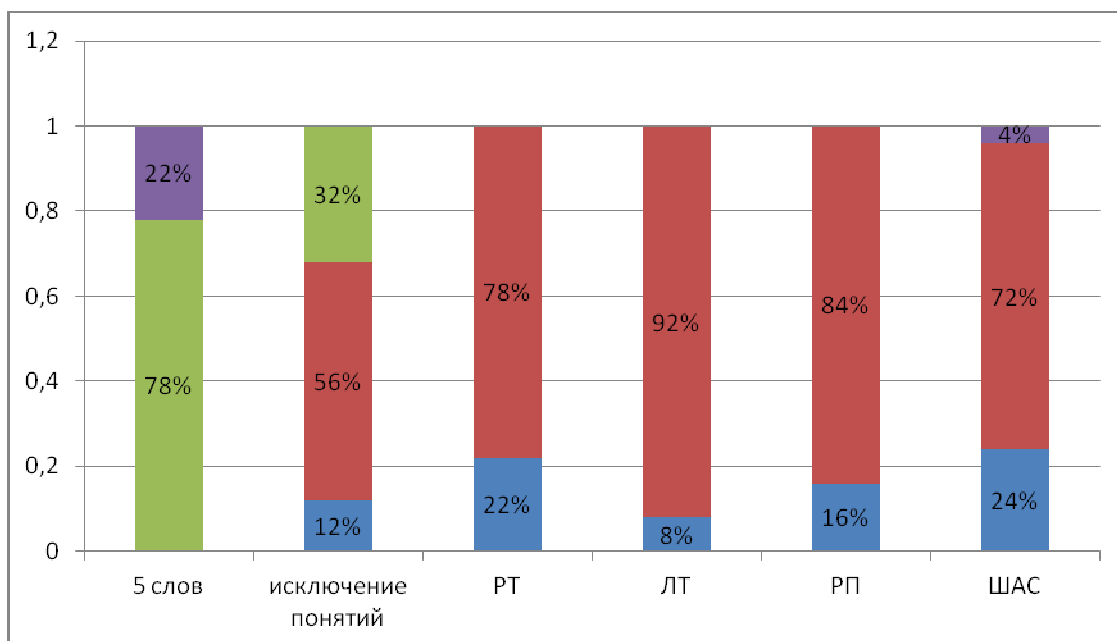


Рис. 3 – Процентные показатели по исследуемым параметрам после прохождения реабилитации в экспериментальной группе (n=50)

На рисунке 4 видно, как изменились показатели после прохождения программы психологического сопровождения.



Рис. 4 – Динамика изменения показателей по исследуемым параметрам в экспериментальной группе (n = 50)

В контрольную группу вошли 50 человек, имеющих низкие показатели УПП, проходившие курс реабилитации, но не получавшие при этом психологического сопровождения.

По методике «Запоминание 5 слов» до прохождения реабилитации выраженные когнитивные расстройства присутствовали у 44 % испытуемых, после – у 36 % (см. рисунки 5, 6).

По методике «Исключение понятий» у 16% испытуемых наблюдался низкий уровень способности к классификации и анализу, умеренный – у 44%, высокий – у 40 %. На момент окончания реабилитации показатели по низкому уровню способности классификации и анализу не изменились и остались на прежнем уровне у 16 %, а показатели по умеренному и высокому уровням изменились до 36 и 48 % выраженности соответственно.

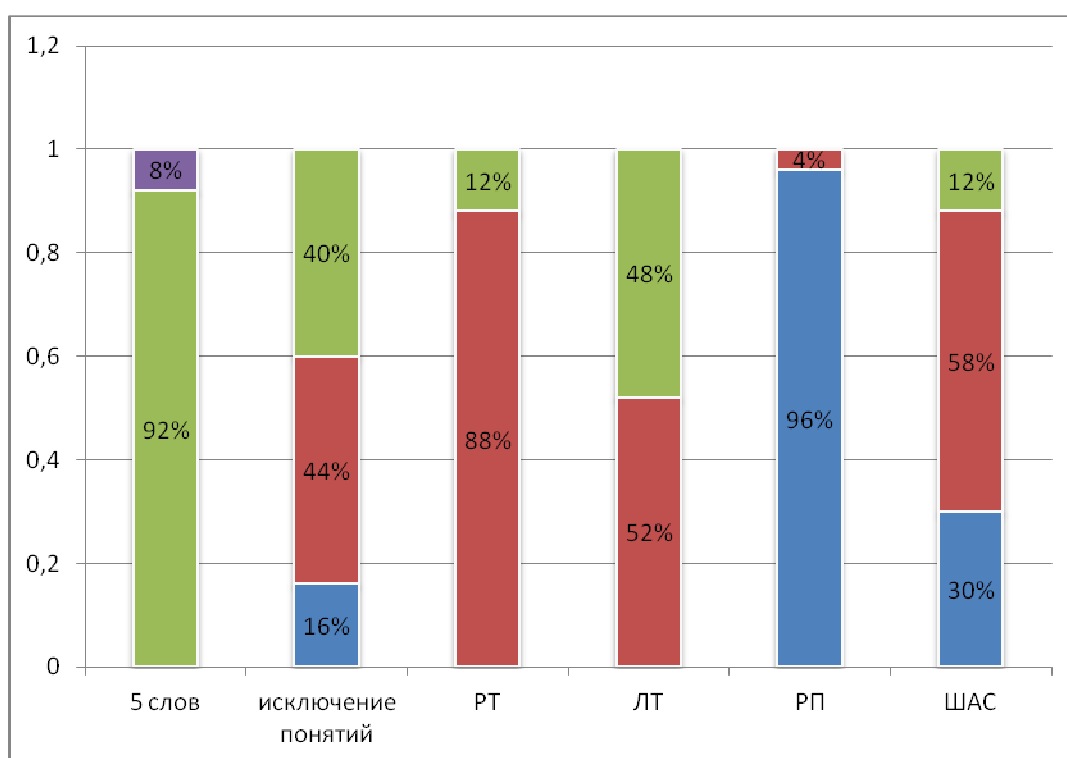


Рис. 5 – Процентные показатели по исследуемым параметрам до прохождения реабилитации в контрольной группе (n=50)

По шкале оценки реактивной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина показатели уровня реактивной тревожности на начало и конец восстановительного лечения остались неизменными: 0 % – низкий уровень, 88 % умеренный и 12 % высокий.

Подобная картина наблюдалась и при выраженности личностной тревожности у реабилитантов: 0; 52 и 48 % (низкий уровень, умеренный и высокий соответственно). После завершения курса показатели по группе остались прежними.

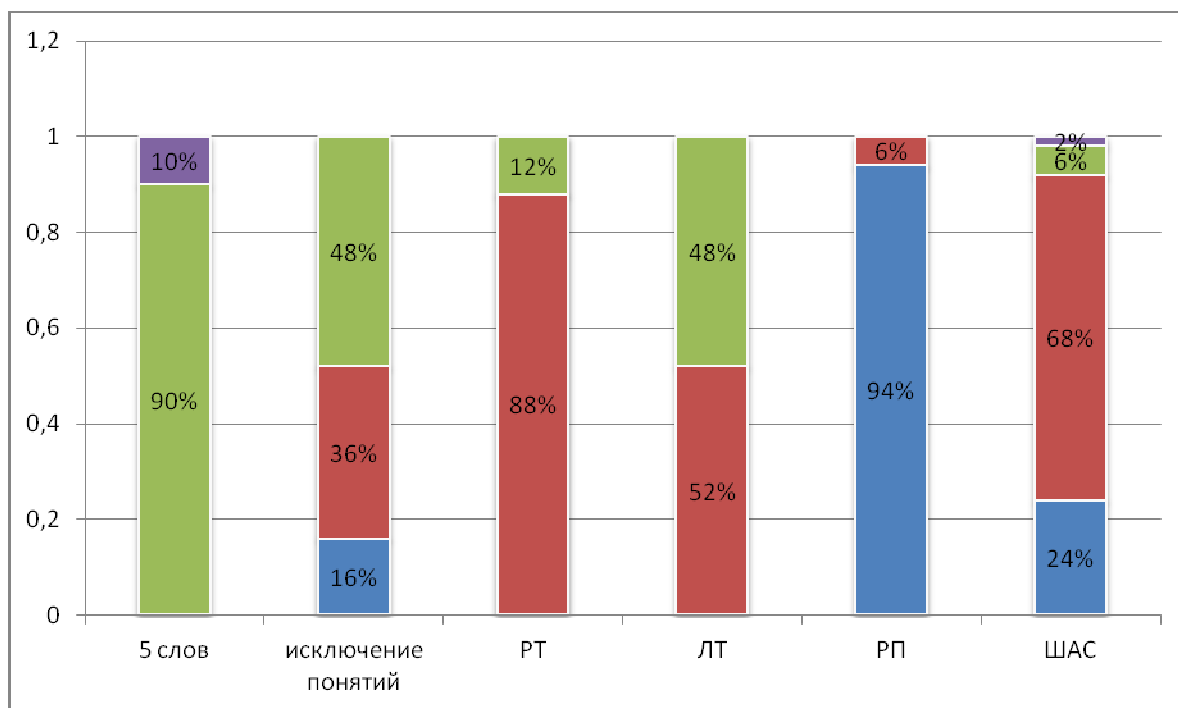


Рис. 6 – Процентные показатели по исследуемым параметрам после прохождения реабилитации в контрольной группе (n=50)

Выраженность УПРП осталась в группе практически неизменной после реабилитации и представляла собой следующую картину: 94% испытуемых обладали низким УПРП, 6% – умеренным.

Астеническое состояние перед прохождением реабилитационной программы было высоким у 12% испытуемых, умеренно выраженным – у 58%, слабым – у 30%. После завершения курса выраженная астения диагностировалась у 6%; у 68% наблюдалось умеренное астеническое состояние, слабовыраженная астения отмечалась у 44%. И лишь у 2% астения отсутствовала вообще (см. рисунок 6).

На рисунке 7 представлена динамика изменения показателей по исследуемым параметрам в группе лиц с ограниченными возможностями, которые не получали психологического сопровождения на протяжении всего курса реабилитации. Видно, что за это время изменений в средних показателях почти не произошло.

Для выявления наличия статистически значимых изменений, произошедших за время эксперимента, мы использовали непараметрический ранговый критерий разностей Вилкоксона для связанных выборок. Данные, полученные по экспериментальным и контрольным группам, показали, что в ЭГ по всем исследуемым шкалам произошли существенные изменения ($p < 0,001$). В КГ статистически значимые изменения произошли лишь по двум показателям (при $p < 0,05$).

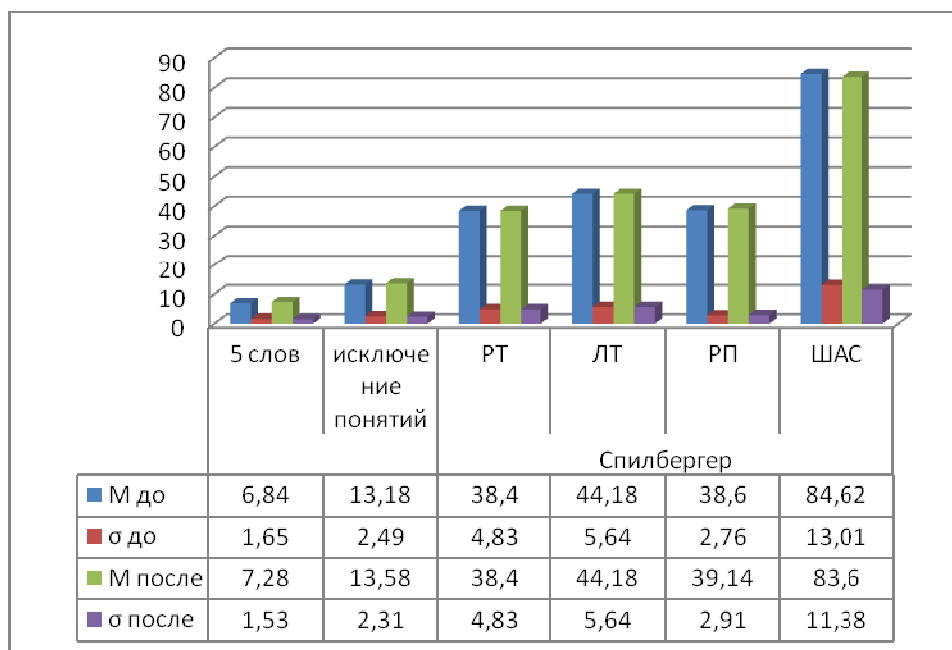


Рис. 7 – динамика изменения показателей по исследуемым параметрам в контрольной группе (n=50)

Для того, чтобы определить, значимы ли различия между данными в экспериментальной и контрольной группах и соответственно для оценки эффективности программы психологического сопровождения, был проведен статистический анализ этих различий. Для этого нами был использован непараметрический U-критерий Манна–Уитни.

В результате нами было выявлено, что статистически высокозначимые различия имеются по следующим показателям: «Запоминание пяти слов» (когнитивная составляющая) – $U_{\text{эсп}} = 892$, $p < 0,001$; «Реактивная тревожность» – $U_{\text{эсп}} = 657$, $p < 0,001$ и «Личностная тревожность» – $U_{\text{эсп}} = 524$, $p < 0,001$ (эмоциональная составляющая); «Уровень психологического реабилитационного потенциала» – $U_{\text{эсп}} = 100$, $p < 0,001$ (обобщенный показатель) (таблица 1).

Следовательно, по большей части показателей УПРП различия между экспериментальной и контрольной группой оказались статистически значимыми. В составе ЭГ УПРП изменился в лучшую сторону у 68 % испытуемых.

Анализ экспериментальных данных подтверждает, что разработанная программа влияет на мнестическую деятельность, улучшая запоминание; способствует снижению уровня как реактивной, так и личностной тревожности; способствует повышению уровня психологического реабилитационного потенциала.

Таблица сравнения средних значений исследуемых показателей у испытуемых экспериментальной (n = 50) и контрольной групп (n = 50) после прохождения реабилитации с оценкой достоверности различий (U- критерия Манна – Уитни) и уровня статистической значимости

Таблица 1

	М после ЭГ	σ после ЭГ	М после КГ	σ после КГ	U Манна-Уитни	уровень р
«Запоминание пяти слов»	7,56	1,01338	6,88	1,55	892	0,00003
«Исключение понятий»	13,54	1,69	12,86	2,36	1064	0,194
РТ	33,82	4,83	38,4	4,83	657	0,00001
ЛТ	38,58	4,09	44,18	5,64	524	0,00001
УПРП	47,76	4,08	39,14	2,91	100	0,000001
ШАС	80,24	12,94	83,6	11,38	1118,5	0,6

Проведенная нами работа по реализации разработанной программы психологического сопровождения реабилитационного процесса показала, что в результате произошли значительные позитивные изменения в показателях уровня психологического реабилитационного потенциала испытуемых. Следовательно, можно сделать вывод о том, что разработанная нами модель является эффективной для развития личности в период геронтогенеза, имеющей ограниченные возможности.

Заключение

Развитие личности в онтогенезе – это проблема, которая определяется современным этапом развития цивилизации. В настоящее время человек и его становление как личности рассматриваются в качестве основных ценностей, поэтому развитие личности является приоритетной задачей общества.

В данной монографии актуализируются задачи и психологические проблемы, решение которых возможно в процессе улучшения и совершенствования воспитания, образования и условий жизнедеятельности. Развитие личности должно осуществляться на протяжении всей жизни человека. Особое внимание необходимо уделить развитию человека в первые годы его жизни. Именно в эти годы как бы закладывается фундамент его личностного развития, особенно важнейшие духовно-нравственные качества, которые в свою очередь определяют становление личности в дальнейшем. В монографии представлены конкретные средства духовно-нравственного развития личности в этот очень важный период онтогенеза. Особо подчеркивается мысль о том, чтобы у взрослых людей, воспитывающих детей, была четкая позиция в отношении духовности и нравственности, основанная на их идеалах и совершенстве. Представленная классификация причин проблемного поведения детей может быть ориентиром в работе с детьми раннего возраста, равно как и их родителями, и воспитателями. Правильно организованная игровая деятельность также способствует их личностному развитию.

Учебная деятельность также способствует развитию личности человека. Это важнейший этап онтогенеза человека. С учетом этого осуществляется модернизация российского высшего образования. Присоединение России к Болонскому процессу является необходимым стимулирующим фактором в процессе изменений в вузовском образовании в соответствии с требованиями рыночных отношений и современного высокотехнологического развития общества. В монографии представлены пути развития личности, в частности развитие толерантности студента в процессе реализации образовательных стандартов и компетентностного подхода в высшей школе.

В монографии большое внимание уделяется подробному анализу сути и развитию основополагающего в понимании природы человека понятия «Я-концепция». Показано, что главным условием развития этой концепции является глубокое понимание и совершенствование человека – подлинного «Я».

Мотивация достижений имеет огромное значение в развитии личности человека, ибо именно достижение общественного значимого результата является важнейшим условием ее становления. Главное в мотивации – это творческий подход. И наконец,

проблема развития личности в период поздней зрелости и старости. Отмечается, что данный этап – это не инволюция развития, а реальное развитие личности, с учетом преимуществ данного возраста.

Литература

Глава 1

1. Абрамян Л. А. Игра дошкольника / Л.А. Абрамян, Т.В. Антонова и др.; Под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989.
2. Авдеева, Н. Н. Вы и младенец: У истоков общения / Н. Н. Авдеева, С. Ю. Мещерякова. - Педагогика, 1991.
3. Баз, Л. Л. Влияние супружеской коммуникации на развитие общения у ребенка первых двух лет жизни / Л. Л. Баз, О. В. Баженова // Психологический журнал. Т. 17. 1996. № 1. С. 97-108.
4. Баркан, А. И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка / А.И. Баркан. - М. : АСТ–ПРЕСС, 2000.
5. Бердяев Н.А. О назначении человека. М., 1993.
6. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Изд. Ростовского университета, Ростов, 1983.
7. Божович Л.И. Проблема формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: НПО «МОДЭК», 2001.
8. Божович, Л. И. Избранные психологические труды : Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. - М. : Воронеж, 1995.
9. Боулби, Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Д. Боулби. Пер. с англ. В. В. Старовойтова — 2-е изд. — М. : Академический Проект, 2004.
10. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопр. псих. 1997. №5. С.3-19.
11. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. Психологическое исследование. М., 1985.
12. Винникот, Д. В. Разговор с родителями / Д. В. Винникот. Пер. с англ. М. Н. Почукаевой, В. В. Тимофеева. - М.: Независимая фирма «Класс», 1994.
13. Волкова-Гаспарова, Е. М. Особенности работы педагогов, психологов ДОО с трудными детьми и их родителями / Е. М. Волкова-Гаспарова // Дошкольное воспитание. 1999. № 3. С. 44 – 49.
14. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк. М.: Просвещение, 1991.
15. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Психология развития: Хрестоматия. – СПб: Питер, 2001. – С. 56-79.
16. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах.–М.: 1982-1984..

17. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский, под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. (Академия педагогических наук СССР).
18. Галигузова, Л. Н. Проблема социальной изоляции детей / Л. Н. Галигузова // Вопросы психологии, № 3, 1996. С. 107-114.
19. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. - М.: Просвещение, 1992.
20. Гарбузов, В. И. Неврозы детского возраста и их профилактика / В. И. Гарбузов. - Л. : Знание, 1982.
21. Гарбузов, В. И. Неврозы у детей и их лечение / В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, Д. Н. Исаев. — М. : Медицина, 1977.
22. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. - М. : МАСС МЕДИА, 1995.
23. Гуськова, Т. В. Психологический анализ кризиса 3-х лет : Автореф. дис. канд. психол. наук / Т. В. Гуськова. - М. , 1988.
24. Джайнотт, Х. Дж. Родители и дети / Х. Дж. Джайнотт. - М. : Знание, 1986.
25. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1985.
26. Дубровина, И. В. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И. В. Дубровина, 2-е изд. М. : Академия, 1997.
27. Духовный мир личности: становление и развитие. Межвузовский сборник научных трудов. Н. Новгород, Изд-во НГПУ, 1998.
28. Желеску, П. С. Развитие отрицания у детей в дословесном периоде : Автореф. дис. докт. психол. наук / П. С. Желеску. - Кишинев, 1999.
29. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. – М.: Педагогика. – Т. 1. Психическое развитие ребенка, 1986.
30. Запорожец А.В. Психологическое развитие ребенка. Избр. Психологические труды в 2-х томах. –М., 1986.
31. Запорожец, А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 1997.
32. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Книга для воспитателя дет. сада. / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986.
33. Захаров, А. И. Неврозы у детей и подростков / А. И. Захаров. - Л. , 1988.

34. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. – М.: Просвещение, 1988.
35. Земска, М. Семья и личность / М. Земска. М. , 1986. 235 с.
36. Зими́на, Н. А. Привязанность к родителям как одно из условий полноценного развития личности ребенка / Н. А. Зими́на // Потенциал личности: комплексная проблема : Материалы 3-ей всероссийс. интернет – конф. Тамбов, 2004. С. 36-40.
37. Зинина С. М. Артпсихопедагогика: специфика использования средств искусства в деятельности практического психолога – Н. Новгород: ННГАСУ, 2011.
38. Ибука, М. После трех уже поздно / М. Ибука. - М. : Знание, 1992.
39. Исаев, Д. Н. Психопрофилактика нарушений поведения и психосоматических расстройств / Д. Н. Исаев // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / Сост. В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – с. 225-243.
40. Каган, В. Е. Тоталитарное сознание и ребёнок: семейное воспитание / В. Е. Каган // Вопросы психологии. 1992. № 1-2. С.17-21.
41. Карандашев В.Н. Стиль педагогического общения // Педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. В.Н. Карандашев и др. – СПб., 2006.
42. Кован, Ф. А. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие трехлетнего ребёнка / Ф. А. Кован, К. П. Кован // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 110–117.
43. Колесник, Н. Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей : Автореф. канд. психол. наук / Н. Т. Колесник. - М., 1999.
44. Коломинский, Я. Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника : Учеб. пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. Н. Белоус. - Мн. : 1997.
45. Корнеева, Е. Н. Эти загадочные малыши... 100 ответов на родительские «почему?» / Е. Н. Корнеева. – Ярославль : Академия развития, Академия, К, 1999.
46. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.
47. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед. / Т. А. Куликова. - М. : Издательский центр «Академия», 1999.
48. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: изд-во Моск. унта, 1981.

49. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни // Психология развития: Хрестоматия. – СПб: Питер, 2001. – С. 155-162.
50. Личко, А. Е. Подростковая психиатрия / А. Е. Личко. - Л. : Медицина, 1985.
51. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М., 1991.
52. Марютина, Т. М. Личностные особенности матери и школьная готовность ребенка: сравнительный анализ двух популяций / Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев, А. Г. Мункоев // Психологическая наука и образование. 2000. № 1. С.78-85.
53. Матейчек, З. Родители и дети : Книга для учителя / З. Матейчик. Пер. с чешс. М. : Просвещение, 1992.
54. Мещерякова, С. Ю. Психологическая готовность к материнству / С. Ю. Мещерякова // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18-27.
55. Минияров, В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В. М. Минияров. - М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000.
56. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : Учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. Под ред. В. А. Слостенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Издательский центр «Академия», 2000.
57. Мухамедрахимов, Р. Ж. Взаимодействие и привязанность матери и младенцев групп риска / Р. Ж. Мухамедрахимов // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 18-31.
58. Мухина, В. С. Близнецы / В. С. Мухина. - М. : Просвещение, 1969.
59. Мюнстерберг Г. Психология и учитель, переводъ съ англійского А.А.Громбаха. Издание Т-ва «Мір»Москва, 1909.
60. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.
61. Новоселова С.Л. Система «Модуль – игра». Новая развивающая предметно-игровая среда для дошкольников и педагогическая технология её использования. М.; ООФ «Социальное развитие России», 2004.
62. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. Сб. науч. тр. – М., 1979. – С. 38-43.
63. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен : учебное пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006.

64. Орлова А. Н. Нравственное развитие дошкольников средствами искусства в деятельности практического психолога: выпускная квалификационная работа. – Н. Новгород, 2007.
65. Погосова Н. В. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей – СПб.: Речь, 2006.
66. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. - М., 2000.
67. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко.- СПб.: Речь, 2002.
68. Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений .-М.:ТЦ «Сфера »; 2000.
69. Психология и этика: опыт построения дискуссии/ – Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1999.
70. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста /Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М., 1986.
71. Райншбург, Й. Секреты личности / Й. Райншбург, П. Поппер. Пер. с венг. // М. : Педагогика, 1983.
72. Раттер, М. Помощь трудным детям /М. Раттер. Пер. с англ. Общ. ред. А. С. Спиваковской. Предисл. О. В. Баженовой и А. Я. Варга. - М. : Прогресс, 1987.
73. Слепкова, В. И. Супружеское благополучие как фактор родительского отношения к детям / В. И. Слепкова, Е. Ю. Коженевская // Журнал практического психолога. 2011. № 6. С. : 18 - 31.
74. Слободская, Е. Р. Темперамент в раннем возрасте: родительские оценки поведения детей / Е. Р. Слободская // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 105-111.
75. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. – 2004. - № 1. – С. 91-103.
76. Смирнова, Е. О. Возраст нераскрытых резервов / Е. О. Смирнова // Дошкольное воспитание. 2000. № 5. С. 80-89.
77. Соловьёв В. С. Соч.: в 2т.,1989г.Т.2.
78. Спиваковская, А. С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А. С. Спиваковская. - М. : Изд. МГУ, 1983.

79. Спирева, Е. Н. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителя / Е. Н. Спирева, А. Г. Лидерс // Семейная психология и семейная терапия. 2001. № 4. С.71-83.
80. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, учебные пособия» / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. - Ростов н/Д.: «Феникс», 1999.
81. Стрелкова Л. П. Влияние художественной литературы на эмоции ребёнка // Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада / Под.ред. А.Д. Кошелевой.-М.: Просвещение, 1985.
82. Стрелкова Л. П. Войди в Тридесятое царство: Учебно-методическое пособие для детей детских дошкольных учреждений и начальной школы. М.: Новая школа, 1995.
83. Стрелкова Л. П. Уроки сказки. М.: Педагогика, 1989.
84. Субботский, Е. В. Ребенок открывает мир : Книга для воспитателя детского сада / Е. В. Субботский. - М. : Просвещение, 1991.
85. Урунтаева, Г. Н. Дошкольная психология : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. / Г. Н. Урунтаева. - М. : Издательский центр «Академия», 1999
86. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976.
87. Файнберг, С. Г. Почему ребенок стал нервным (из кабинета психоневролога) / С. Г. Файнберг. - М. : Просвещение, 1967.
88. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : Учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. - М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002.
89. Фонтана, Д. Ваш ребенок растет : в 2 кн. / Д. Фонтана. Пер. с англ. - М. : Новости, 1994.
90. Чиркова Т. И. Своеобразие тактики учета особенностей темперамента детей в педагогическом процессе / Т. И. Чиркова // Межвуз. сб. науч. трудов. Владимир : ВГПИ, 1988.
91. Чиркова, Т. И. Психолог в материнской школе (вопросы теории и практики) : Практико-ориентированная монография / Т. И. Чиркова. - Н. Новгород : НИРО, 1998.
92. Шестакова Е. В. Сказка как средство решения эмоциональных проблем детей дошкольного возраста: Выпускная квалификационная работа.- Н. Новгород, 2008.

93. Шишкина Н. А. Влияние литературной волшебной сказки на нравственный выбор старших дошкольников: Выпускная квалификационная работа - Н. Новгород, 2009.

94. Штейнер Р. Очерк теории познания Гётевского мировоззрения – составленный, принимая во внимание Шиллера. Разрешённый автором перевод (с нем.) Н. Боянуса./ М.: Парсифаль, 1993.

95. Эйдемиллер, Э. Г. Анализ семейных отношений подростков при психопатиях, акцентуации характера, неврозах и невротных состояниях / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. - М., 1992.

96. Эйдемиллер, Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие / Э. Г. Эйдемиллер. Серия: "Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу (Вып. 1). Под общей редакцией д.м.н; проф. Л. И. Вассермана. – М. : "Фолиум", 1996.

97. Эльконин Б.Д. Психология развития – М.: Академия, 2001

98. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999.

99. Юстицкий В. И. Эти трудные почти нормальные семьи / В. И. Юстицкий // Семья и школа. 1979. № 8. С. 32—34.

Глава 2

100. Агафонова, А. С. Практикум по общей педагогике : учеб. пособие / А. С. Агафонова. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.

101. Асмолов, А.Г. О смыслах понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. □ М., 2001.

102. Асмолов, А.Г. Слово о толерантности / А.Г. Асмолов // Век толерантности. □ 2001. □ № 1. – С. 15-20.

103. Асмолов, А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. □ М., 1998.

104. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2003. - 128 с.

105. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. спец., 2006. – 72 с.

106. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов/ Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М.: ЛОГОС, 2006. – 184 с.

107. Батурина, О.С. Отражение понятия «толерантность» в сознании студенческой молодежи / О.С. Батурина, А.Ф. Кориненко // Психология сознания: современное состояние и перспективы: материалы 1 всерос. конференции. □ Самара, 2007. □ С.354-356.
108. Бачинин, В.А. Философия: энциклопедический словарь / В.А. Бачинин. □ СПб., 2005.
109. Безлюева, Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение / Г.В. Безлюева. □ М., 2003.
110. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика. 1989. – 192 с.
111. Бобылев, В.Н. Психологические условия развития компетентности у студентов / В.Н. Бобылев, В.А. Кручинин // Проблемы многоуровневого образования: сб. докл. Двенадцатой Междунар. науч.-метод. конф. – Н. Новгород: ННГАСУ. – 2007. – 116 с.
112. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Перемена. – 2004. - №2. – С. 130–139.
113. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А.Кузнецова. □ СПб., 2007.
114. Бойко, В.В. Энергия эмоции в общении и взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
115. Большой толковый словарь русского языка / сост. А. Ребер: В 2 т., Т.2: пер. с англ. □ М., 2000.
116. Братченко, С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. □ Красноярск, 2003. □ С.104-117.
117. Валитова, Р.Р. К истории понятия толерантности / Р.Р. Валитова. □ М., 1994.
118. Валитова, Р.Р. Толерантность как этическая проблема / Р.Р. Валитова : Автореф. дис. ... канд. психол. наук. □ М., 1997.
119. Громова Е.Л. Развитие этнической толерантности в школе / Е.Л. Громова // Воспитание школьников. □ 2006. □ №1. □ С.12-16.
120. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка / В.И. Даль. □ М., 1998.
121. Декларация принципов толерантности // Толерантность – дорога к миру / сост. Б.Э. Риэрдон. □ М., 2001.
122. Демократия: конфликтность и толерантность / под ред. В.С. Рахманинова. □ Воронеж, 2002.

123.Дзугкоева, М. Г. Психические новообразования студенческого возраста. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/psikhicheskie-novoobrazovaniya-studencheskogo-vozrasta>

124.Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. □ М., 2010.

125.Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.– С. 23–30.

126.Зимняя, И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя, // Россия в Болонском процессе : тр. методологического семинара. - М., 2005. – 156 с.

127.Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевые основы компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. спец., 2004. – 40 с.

128. Зимняя, И.А. О модели преемственности поэтапных требований к развитию общей культуры личности в системе непрерывного образования / И.А. Зимняя // Квалиметрия человека и образования : методология и практика : седьмой симп. Кн. 1. - М., 1998. – С. 24-31.

129.Золотухин, В.М. Две концепции толерантности / В.М. Золотухин.□ Кемерово, 1999.□ С. 15-25.

130.Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы./ Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с.

131.Ионина, О.С. Формирование толерантности как средство устранения внутриличностных конфликтов подростков /О.С. Ионина : Автореф. дис. ...канд.психол.наук.□ Казань, 2005.

132.Ищенко, Ю.А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема / Ю.А. Ищенко //Философская и социологическая мысль. □ 1990.□ №4.

133. Кабанченко, Т. С. Методы психологического воздействия : учеб. пособие / Т. С. Кабанченко. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 544 с.

134.Кагермазова, Л. Ц. Возрастная психология. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/269409/>

135.Капустина, Н.Г. Психологические особенности формирования толерантности в структуре мировоззрения на разных этапах онтогенеза: монография / Н.Г. Капустина.□ Шадринск, 2008.

136.Караваева, Е. В. Предложения по формированию нормативно-методических основ новой системы. Классификации и стандартизации основных образовательных

программ высшего профессионального образования / Е. В. Караваева, В. А. Богословский, Н. И. Максимов [и др.] // Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций : материалы XVII Всероссийской науч.-метод. конф. – М., Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – С. 47.

137. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности / Е.Ю. Клепцова. □ М., 2004.

138. Ключева, Н. В. Программы социально-психологического тренинга / Н. В. Ключева, М. А. Свистун. – Ярославль : Содействие, 1992. – 37 с.

139. Кодексы и законы РФ, правовая навигационная система. Федеральный закон РФ «Об образовании Российской Федерации» № 273 – ФЗ. [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/1/>

140. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – С. 210-211.

141. Кожухарь, Г.С. Исследование профессионально важных качеств специалистов помогающих профессий / Г.С. Кожухарь, А.Н. Петрова // Психологическая наука и образование. □ 2006. □ №3. □ С.65-73.

142. Крившенко, Л. П. Педагогика: учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2006. – 432 с.

143. Кручинин, В. А. Теоретические и организационные основы становления и развития психологической службы вуза/ В. А. Кручинин, М. В. Калтаева. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2012. – 201с.

144. Кручинина, Г.А. Формирование психолого-педагогической компетенции специалиста в условиях информатизации высшей профессиональной школы : монография / Г.А. Кручинина, Ж.Б. Быкова. – Н. Новгород: НФ УРАО, 2009. – 256 с.

145. Кузнецова, Ю.В. Психологические факторы развития толерантности в юношеском возрасте / Ю.В. Кузнецова: Автореф. дис. ...канд.психол.наук. □ Астрахань, 2006.

146. Левченко, Е.Г Психологические условия развития толерантного поведения учителя / Е.Г. Левченко: Автореф. дис. ...канд.психол.наук. □ Красноярск, 2006.

147. Лекторский, В.А. О толерантности [Текст] / В.А. Лекторский // Философские науки. □ 1997. □ №3-4. □ С.14-18.

148. Магомедова, Е.В. Толерантность как принцип культуры [Текст] / Е.В. Магомедова. – Ростов н/Д., 2000.

149. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения./ А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

150. Методические рекомендации по разработке компетентностно-ориентированной рабочей программы учебной дисциплины (модуля), в составе основной образовательной программы высшего профессионального образования/ Нижегород. строит. архитектур.-строит.ун-т; сост. Е. А. Веселова, О. В. Никулина, А. В. Янченко – Н. Новгород: ННГАСУ. – 2012. – 42 с.

151. Мириманова, М.С. Толерантность как система воспитания / М.С. Мириманова // Развитие личности. □ 2002. □ №2. □ С.18-24.

152. Можейкина, Л.Б. Развитие толерантности у подростков в процессе обучения русскому языку / Л.Б. Можейкина: Автореф. дис. ...канд.психол.наук. □ Новосибирск, 2006.

153. Мудрик, А.В. Современный старшеклассник / А.В. Мудрик // Хрестоматия по возрастной психологии. □ М. - Воронеж, 1998. □ С. 317- 325.

154. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития. Детство, отрочество. Учебное пособие для студентов ВУЗов / В.С. Мухина. □ М., 1999.

155. Национальная энциклопедическая служба. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru>

156. Непочатых, Е.П. Социально-психологические аспекты формирования этнической толерантности учащихся городской школы / Е.П. Непочатых: Автореф. дис. ...канд.психол.наук. □ Курск, 2004.

157. Палагина, Н. Н. Психология развития и возрастная психология/Н. Н. Палагина. – М., 2005. – 288 с.

158. Петрицкий, В.А. Толерантность – универсальный этический принцип / В.А. Петрицкий. □ СПб., 1993.

159. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

160. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. □ СПб., 2007.

161. Портал ФГОС ВПО по направлениям бакалавриат. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos.ru/fgospo/7/6/1>.

162. Почакаева, И. С. Воспитание конфликтологической культуры старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. С. Почакаева. – Ижевск, 2010. – 22 с.
163. Пузанков, Д. В. Двухступенчатая система подготовки специалистов/ Д. В. Пузанков, И. Б. Федоров, В. Д. Шадриков // Высшее образование в России. - М., 2004. - №2. с. 3-9.
164. Редицкая, О. Г. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности//хрестоматия/ Сост. О. Г. Редицкая. – М.: Изд. Центр ЕАОИ, 2012. – 800 с.
165. Российская Федерация. Законы. Об образовании: федер. закон от 10 июля 1992 года № 3266-1 [по состоянию на 29 декабря 2004 г.] // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. – 1992. – № 30. – ст. 1797.
166. Рыбалко, Е.Ф. Динамика основных характеристик человека в различные периоды его зрелости / Е.Ф. Рыбалко // Хрестоматия по возрастной психологии. □ М.- Воронеж, 1998. □ С. 333- 345.
167. Самсонова, Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : монография / Н. В. Самсонова. – Калининград : Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
168. Семашко, М. А. Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках // Электронный научно-педагогический журнал, 2007.
169. Скворцов, Л. В. Толерантность: иллюзия или средство спасения? / Л. В. Скворцов // Октябрь. □ 1997. □ №3. □ С. 138-155.
170. Словарь практического психолога /под ред. С.Ю. Головина. □ Минск, 1997.
171. Смайл, С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое./ С. Смайлс. – Мн.: Універсітэцкае, 2000. – 411 с.
172. Спицына, О.А. Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в образовательной среде / О.А. Спицына: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. □ Казань, 2006.
173. Степанов, П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / П.В. Степанов. □ М., 2003.
174. Степанов, П.В. Толерантный человек: Как его воспитать? / П.В. Степанов// Народное образование. □ 2001. □ №6. □ С. 21-26.
175. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов/ Ю. Г. Татур// Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

176. Тишков, В.А. Культура толерантности в России. Этничность и толерантность в средствах массовой информации / В.А. Тишков. □ М., 2002.
177. Тишков, В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах. Очерки теории и политики этничности в России / В.А. Тишков. □ М., 1997.
178. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. статей. □ М., 2003.
179. Толерантность / под ред. М. П. Мчедлова. □ М., 2003.
180. Толерантность и согласие: Материалы международной конференции/ под ред. В.А. Тишкова, Л.М. Дробижевой. – М., 1997.
181. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н.Ушакова. □ М., 1996.
182. Трипутъ, Я. Ю. Развитие профессиональной мотивации методом социально-психологического тренинга./ Я. Ю. Трипутъ // Молодой ученый. – 2013. – № 12 – С. 827-829.
183. Фролов, Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Матохин // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 8. – С. 34-41.
184. Харитонова, Т.Г. Развитие толерантности у студентов (на примере специальности «Социально-культурный сервис и туризм») / Т.Г. Харитонова, М.О. Шишкина // Межвуз. сб. статей лауреатов конкурсов. Вып.11./ Нижегород. гос. архит. - строит. ун-т. □ Н.Новгород, 2009. □ С.296-298.
185. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты/ А. В. Хуторской // Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – центр и «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0907.htm>.
186. Чебыкина, О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» / О.А. Чебыкина // Психологическая наука и образование. – PSYEDU.ru. □ 2012. □ №2. □ URL: [http // psviournals.ru](http://psviournals.ru)
187. Чиркова, Т. И. Развитие профессиональной компетентности студентов период профессиональной подготовки (на примере специальности «Психология»): монография/ Т. И. Чиркова, С. В. Чеботарева. – Н. Новгород.: ННГАСУ, 2010. – 177 с.
188. Шалин, В.В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость) / В.В. Шалин. □ Краснодар, 2000.
189. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. □ М., 2005.

190. Щербакова, О.И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста : формирование в контекстной образовательной среде : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / О. И. Щербакова. – М., 2011. – 41 с.

191. Эриксон, Э. Идентичность : юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон ; под общ. ред. А. В. Толстых. – 2-е изд. – М. : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с.

192. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 2-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a//Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

Глава 3

193. Абульханова – Славская, К.А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. - М.: Наука, 1987. - С.137-145.

194. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 299 с.

195. Алтунина, И.Р. Развитие мотивов и мотивации социального поведения у детей дошкольного и младшего школьного возрастов / И.Р. Алтунина // Психологическая наука и образование. 2006. №2. – С. 5-15.

196. Альберт Б. Британское движение инвалидов и социальная модель инвалидности. / Б. Альберт // Инвалиды: к независимой жизни. – изд. РООИ «Перспектива», 2000. – 87-92 с.

197. Альманах психологических тестов / Под ред. Р. Р. Римского, С. А. Римской. – М.: КСП, 1995.

198. Ананьев, Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания [Текст] / Б.Г. Ананьев // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – М.-Л., 1948. – Вып. 18.

199. Анастаси А. Психологическое тестирование : в 2-х кн. Кн. 2 / Под ред.: В. И. Лубовского, К. М. Гуревича ; Пер. с англ.: М. К. Акимовой, Е. М. Борисовой. - М.: Педагогика, 1982. - 295 с.

200. Анцыферова, Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности || Л.И. Анцыферова, Психологический журнал. 1996. № 6. 60-71 с.

201. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. – М., 1990. – 367 с.

202. Ассаджоли, Р. Психосинтез: Теория и практика: От душевного кризиса к высшему “Я” [Текст] / Роберто Ассаджоли. – М.: REFLbook, 1994. – 311 с. (Библиотека психологической литературы).

203. Бажан Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). / Е.Ф. Бажан, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд. – М.: Смысл, 1993. – 16 с.

204. Белов В.П., Ефимов И.Н. Методика врачебно-экспертного обследования и принципы реабилитации / В.П. Белов, И.Н. Ефимов // Врачебно-трудовая экспертиза и социально-трудовая реабилитация инвалидов. – М., ЦИЭТИН, 1973. – С. 57-63.

205. Белова, А.Н. Руководство по реабилитации больных с двигательными нарушениями / А.Н. Белова, О.Н. Щепетова. – М.: Антидор, 1998. – Т.1. – 224 с.

206. Бердяев, Н.А. Философия свободы; Смысл творчества [Текст] / Н.А. Бердяев. – М.: Правда, 1989. – С.254-535. – 607 с. – (Из истории отеч. филос. мысли).

207. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Роберт Бернс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.

208. Богданова О.В. Самосознание как фактор профессионального самоопределения практического психолога: автореф дис. ... канд. психол. наук./О.В. Богданова. – М., 2001.

209. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования./Под. ред. А.А. Бодалев, В.В. Столин. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.

210. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998. – 168 с.

211. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.

212. Боуэн, М.В.-Б. Духовность и личностно-ориентированный подход [Текст] / М.В.-Б. Боуэн // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4.

213. Братусь, Б.С. Место человека в истории отечественной психологии [Текст] / Б.С. Братусь // Начала христианской психологии. Учеб. пособие для вузов. – М.: “Наука”, 1995. – С. 7-17.

214. Братусь, Б.С. Нравственная психология возможна. Заключительное слово [Текст] / Б.С. Братусь // Психология и этика: опыт построения дискуссии. – Самара: БАХРАХ, 1999. – С. 29-48; 102-124.

215. Булатова, Е. А. Динамика мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, в процессе проектной деятельности /

Е. А. Булатова // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. - 2007. - № 2 (44). - С. 67-74.

216. Булатова, Е. А. Особенности мотивации учебной деятельности студентов / Е. А. Булатова // Проблемы многоуровневого образования : тез. докл. XI Междунар. науч.-метод. конф. / Федер. агентство по образованию; Рос. акад. архитектуры и строит. наук. - Н. Новгород, 2005. - С. 114.

217. Булатова, Е. А. Формирование структуры деятельности достижения у подростков, лишенных родительского попечительства / Е. А. Булатова // Вестн. Челябинск. гос. пед. ун-та. - 2007. - № 3. - С. 14-23.

218. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук. – СПб: ПИТЕР, 2008. – С. 165 – 191.

219. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб: Питер, 2001. – 528 с.

220. Варга, А.Я. Современный ребенок. Энциклопедия взаимопонимания / А.Я. Варга.- М.: Изд-во ОГИ; Фонд научн. исследований «Прагматика культуры». - 2006г.- 640 с.

221. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М., 1984.

222. Вассерман Л.И., Вукс А.Я., Иовлев Б.В., Карпова Э.Б. О психической диагностике типов отношения к болезни./ Л.И. Вассерман, А.Я. Вукс, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова. // Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психических и соматических заболеваниях. Методическое пособие. – СПб.: инст-т им. Бехтерева, 2005. – 33с.

223. Введенский, А.И.. Статьи по философии [Текст] / А.И. Введенский; вступ. ст. А.А. Ермичева. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. – 225 с.

224. Визель, Т.Г. Нейропсихологическое блиц-обследование: тесты по исследованию высших психических функций / Т.Г. Визель. – М.: С.Секачев, 2005 – 24 с.

225. Воейков, В.Л. Научное мировоззрение и христианское сознание [Текст] / В.Л. Воейков // Начала христианской психологии. Учеб. пособие для вузов. М.: “Наука”, 1995.

226. Войтенко Р.М. Экспертная психология. Внутренняя модель болезни. Личность и установочное поведение./Р.М. Войтенко. – СПб, 2002. –23.

227. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. – С. 299.

228. Выготский, Л.С. О психологических системах [Текст]: собр. соч. / Л.С. Выготский / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М., 1982. – 1 т. – С. 109-131.
229. Выготский, Л.С. Педология подростка [Текст]: собр. соч. / Л.С. Выготский / под ред. Д.Б. Эльконина. – М., 1984. – т. 4. – С. 5-242. – 432 с.
230. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский: избр. психологические тр.; под общ. ред. М.Г. Ярошевского; Моск. психолого-соц. ин-т. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. - (Психологи отечества: Избранные психол. тр.: в 70-ти т.). – 512с.
231. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 1997. – 336 с.
232. Григорьян, Б.Т. Понятие о человеке в современной философии [Текст] / Б.Т. Григорьян // О человеческом в человеке / под общ. ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – С. 377-383.
233. Грот, Н.Я. Устои нравственной жизни и деятельности [Текст] / Н.Я. Грот // Смысл жизни в русской философии. Конец XIX – начало XX века. – СПб., 1995. – С. 17-39.
234. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544с.
235. Дементьева Н.Ф., Устинова Э.В. Формы и методы медико-социальной реабилитации нетрудоспособных граждан./Н.Ф. Дементьева, Э.В. Устинова. – М., ЦИЭТИН, 1991. – 135 с.
236. Дергачева, О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э.Деси и Р. Райана / О. Е. Дергачева // Современная психология мотивации: под ред. Д.А.Леонтьева. -М.: Смысл, 2002. - С.103-121.
237. Джемс, У. Личность [Текст] / Уильям Джемс // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ, 2000. – С. 3-44.
238. Душенко К.В. Большая книга афоризмов [Текст] / Сост. Душенко К.В. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1056 с.
239. Зейгарник Б. В. Патопсихология: Учебник./ Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 238 с.
240. Зинченко, В.П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) [Текст] / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4.

241. Знаков, В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры [Текст] / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 104-114.
242. Ильин, И.А. Собрание сочинений [Текст]: в 10 т.Т.3. / И.А. Ильин. – М., 1994. – С. 23.
243. Каган, Л.Н. Цель и смысл жизни / Л.Н. Каган. - М. : [б. и.], 1984.
244. Князев, В.И. Представление личности о себе и о значимых других как субъектах общения [Текст] / В.И. Князев // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – № 4. – С.55-60.
245. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
246. Кон, И.С. Загадка человеческого “Я” [Текст] / И.С. Кон // Психология личности в трудах отечественных психологов; составитель Л.В. Куликов. – СПб.: “Питер”, 2000. – С. 366-372. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
247. Кон, И. С. Категория “Я” в психологии [Текст] / И.С. Кон // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия; редактор-составитель Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2000. – С. 15-33.
248. Кон, И.С. Открытие “Я” [Текст] / И.С. Кон. – М., 1978. – 368 с.
249. Кон, И.С. Проблема “Я” в психологии [Текст] / И.С. Кон // Психология самосознания. Хрестоматия; редактор-составитель Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ - М”, 2000. – 45-96 с.
250. Корнилова, Т.В. Подростки групп риска / Т.В. Корнилова, Е.Л. Григоренко, С.Д. Смирнов.- СПб.: Питер, 2005. – 336с.
251. Коробейников И.А., Лубовский В.И. Психологический эксперимент в дифференциальной диагностике нарушений психологического развития у детей // Дефектология. – 1981. - № 6. – С. 3-6.
252. Коссаковски, А. Взаимодействие педагогических и психологических исследований при изучении закономерностей формирования социалистической личности / А. Коссаковски // Комплексный подход к воспитанию школьников: сб. статей / Сост. Л.И. Филатова, Т.В. Сорокина; Под ред. Л.К. Балясной. - М.: Просвещение, 1982. - С.157-161.
253. Кручинин, В.А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте: монография / В.А. Кручинин, Е.А. Булатова; Нижегород. гос. архит.строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2010.

254. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя [Текст] / М. Кун, Т. Макпартлэнд // Современная зарубежная психология. Тексты / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: МГУ, 1984. – С. 180-187.
255. Куницына, В.Н. Восприятие подростками других людей и себя [Текст] / В.Н. Куницына. – Л., 1973.
256. Курбатова Т.Н., Муляр О.И. Проективная методика исследования личности "Hand-test". Руководство по использованию./ Т.Н. Курбатова, О.И. Муляр. – СПб.: ГП "Иматон", 1996. – 56с.
257. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1975. - 640с.
258. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. / А.Н. Леонтьев.– М.: Педагогика, 1971. - 304 с.
259. Леонтьев, А.Н. Формирование личности [Текст] / А.Н. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов; составитель Л.В. Куликов. – СПб.: "Питер", 2000. – С. 166-178. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
260. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1965. – 570 с.
261. Леонтьев, Д.А. Я – последняя инстанция в личности [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов; составитель Л.В. Куликов. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – С. 377-380. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
262. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина.- М.: МПСИ, 2001. -384с.
263. Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н. Психологическое консультирование./ А.Л. Лихтарников, Е.Н. Чеснокова. – СПб., 1998. – с.
264. Личность: определение и описание [Текст] // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4.
265. Лопатин, Л.М. Аксиомы философии [Текст]: избр. ст. / Л.М. Лопатин; сост., подгот. текста, вступ. ст., 3-18 и примеч. И.В. Борисовой. – М.: РОССПЭН, 1996. – 557 с. – (серия «Научная философия»).
266. Лосский, Н.О. Избранное [Текст] / Н.О. Лосский; вступ. ст., подгот. текста и примеч. В.П. Фролова; Журн. «Вопросы философии» и др. – М.: Правда, 1991. – 622 с. – (Серия «Из истории отечественной философской мысли»).
267. Лубовский В.И. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред.

- В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия» 2005. – 464 с.
268. Магомет-Эминов, М.Ш. Трехфакторная модель когнитивной структуры мотивации достижения / М.Ш. Магомет-Эминов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1984. - №1. - С.57-59 .
269. Мамардашвили, М.К. Проблема человека в философии [Текст] / М.К. Мамардашвили // О человеческом в человеке; под общ. ред. И.Т. Фролова.– М.: Политиздат, 1991. – С 17.
270. Маркин С.П. Оценка психологического компонента реабилитационного потенциала постинсультных больных/ С.П. Маркин, В. А. Маркина // Современные аспекты нейрореабилитации. Тез. докл науч.-практ. конф. – М.: 2007. – С. 81-82.
271. Мелик-Пашаев, А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 76-82.
272. Менегетти, А. Онтопсихологическая педагогика [Текст] / Антонио Менегетти. – М., 1993.
273. Мень, А. Трудный путь к диалогу [Текст] / А. Мень. – М., 2001. – 454 с.
274. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопр. психологии. - 1987.- №5. - С. 129-139.
275. Мухина, В.С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях / В.С. Мухина // Воспитание и развитие детей в детском доме. - М., 1996.
276. Налчаджян, А.А. Я-концепция [Текст] / А.А. Налчаджян // Психология самосознания. Хрестоматия: редактор-составитель Д.Я Райгородский. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2000. – С. 270-332.
277. Начала христианской психологии [Текст]: учебное пособие для ВУЗов. / Б.С. Братусь, В.Л. Воейков, С.Л. Воробьев [и др.]. – М.: Наука, 1995.
278. Новая философская энциклопедия [Текст]. В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд; предс. Научно-ред. совета В.С. Степин. – М.: Мысль, 2001. – (Т.3: Сущность и явление / А.В. Смирнов, Т.Б. Длугач. – 692 с.).
279. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – 848 с.
280. Орлов, А.Б. “Эмпирическая” личность и ее структура [Текст] / А.Б. Орлов // Психология самосознания. Хрестоматия; под ред. Д.Я Райгородского. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2000. – С. 156-173.

281. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека [Текст] / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5-19.
282. Панферов, В.Н. Психологическая структура познания человека человеком [Текст] / В.Н. Панферов // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар, 1977. – Вып. 235. – С. 21-28.
283. Петренко, В.Ф. Психосемантические исследования мотивации / В.Ф. Петренко // Вопр. психологии. - 1983.- № 3.- С.29-39.
284. Петровский, В.А. Идея свободной причинности в психологии личности [Текст] / В.А. Петровский // Психология личности в трудах отечественных психологов; сост. Л.В. Куликов. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. – С. 436-448. – (Серия “Хрестоматия по психологии”).
285. Петрулите, А.Р. Когнитивный и эмоциональный компоненты в структуре образа Я у студентов [Текст]: автореф. канд. дис. / А.Р. Петрулите.– Л., 1984. – 16 с.
286. Прихожан, А.М. Развитие эмоциональной стороны самосознания [Текст] / А.М. Прихожан // формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М., 1987. –С. 45-52.
287. Психологический словарь [Текст]: под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
288. Психология старения личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А.А. Реана. – М.: АСТ, 2007. – С. 214 - 293.
289. Психология. Словарь [Текст]: под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр.и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
290. Раушенбах, Б.В. На пути к целостному рационально-образному мировосприятию [Текст] / Б.В. Раушенбах // О человеческом в человеке; под общ. ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – С. 22-40.
291. Розин, В.М. Проблема целостного изучения человека [Текст] / В.М. Розин // О человеческом в человеке; под общ. ред. И.Т. Фролова. – М.: Полит-издат, 1991. – С. 84-86.
292. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн / Рос. акад. Наук; Ин-т психологии. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
293. Сержантов, В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия [Текст] / В.Ф. Сержантов. – Л.: ЛГУ, 1990. – 360 с.
294. Сеченов, И.М. Психологические этюды [Текст] / И.М. Сеченов. – СПб, 1873. – С. 220-221.

- 295.Скок, Н. И. Биосоциальный потенциал лиц с ограниченными возможностями и социальные механизмы его регуляции / Н.И. Скок // Социологические исследования. - 2005. - №4. - С. 124-127.
- 296.Слободчиков, В.И. Реальность субъективного духа [Текст] / В.И. Слободчиков // Психология личности в трудах отечественных психологов; сост. Л.В. Куликов. СПб.: “Питер”, 2000. С. 381-395. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
- 297.Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности [Текст] / Е.Т. Соколова. – М., 1989. – 213 с.
- 298.Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А.С. Спиваковская. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 187с.
- 299.Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.,1983. – 284 с.
- 300.Столин, В.В. Уровни и единицы самосознания [Текст] / В.В. Столин // Психология самосознания. Хрестоматия; ред. – сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2000. – С. 123-155.
- 301.Фельдштейн, Д.И. (ред.) Психология современного подростка / Д.И. Фельдштейн. - М., 1987. - С. 6-36, 36-56,164-168, 176-232.
- 302.Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детства / Д.И. Фельдштейн.- М., Моск. психолого – соц. ин-т, изд-во Флинта, 1997. – 160с.
- 303.Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе [Текст] / Т.А. Флоренская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
- 304.Франк, С.Л. Сочинения [Текст] / С.Л. Франк. – М.: Правда, 1990.
- 305.Фрейд, З. Массовая психология и анализ человеческого “Я” [Текст]: в 2 т. / Зигмунд Фрейд. – Тбилиси, 1991.
- 306.Фромм, Э. Искусство любить [Текст] / Эрих Фромм; пер. с англ. / под ред. Д.А. Леонтьева. – 2-е изд. – СПб.: Азбука, 2002. – 224 с.
- 307.Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. -2-е изд.- СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
- 308.Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001.- 240с.
- 309.Хоментаскас, Г.Т. Семья глазами ребенка. Дети и психологические проблемы в семье / Г.Т. Хоментаскас. - Екатеринбург: У-Фактория. – 2006. - 260 с.

310. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер; пер с англ. / С. Меленевская, Д. Викторова. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).
311. Чамата, П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности [Текст] / П.Р. Чамата // Проблемы самосознания. – М., 1968. – С. 230-235.
312. Чеснокова, И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе [Текст] / И.И. Чеснокова // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 316-337.
313. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И.И. Чеснокова. – М., 1977. – 144 с.
314. Шестун, Е., прот. Православная педагогика [Текст] / Протоиерей Евгений Шестун. – М.: Изд-во “Про-Пресс”, Изд-во “Православная педагогика”, 2001. – 559 с.
315. Шибутани, Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства [Текст] / Тамотсу Шибутани // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия; ред. – сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2000. – С. 220-231.
316. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 555 с.
317. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте: Избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин. – М., 1989. с. 24-51.
318. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Эрик Эриксон. – М., 1996. – С. 100-152; 244-276.
319. Юнг, К. Проблемы души нашего времени [Текст] / Карл Юнг. – М., 1994.
320. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. С. 96.
321. Atkinson, J.W. Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies and, incentives. / J.W. Atkinson. - New York, 1958.
322. Deci, E.L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York.: Plenum, 1985.
323. Erikson, E.H. Childhood and society [Text] / E.H. Erikson. – N.Y., 1950. – 342 p.
324. Erikson, E.H. Identity: Youth and crisis [Text] / E.H. Erikson. – N.Y.: Norton, 1968.

325. Maslow, A. Some Basic Propositions of a Growth and Self-Actualization Psychology [Text] / A. Maslow. – N.Y.: 1965.
326. McClelland, D.C. The achievement motive / D.C. McClelland, J.W. Atkinson, R.A. Clark, E.L. Lowell. - New York: Appleton, 1953.
327. Miller, A. For your own good [Text] / A. Miller. – N.Y., 1990. – 211p.
328. Murray, H.A. Toward a classification of interactions / Murray, H.A. - Cambridge, Mass.: Harvard .
329. Rogers, C.R. Toward a modern approach to values [Text] / C.R. Rogers // Journal of Abnorm. and soc. Psychol. – 1964. – Vol. 68. – P. 45-56.
330. Winterbottom, M. Childhood training in independence in achievement motivation / M. Winterbottom. Entrepreneurial Environments and the Emergence of Achievement Motivation in Adolescent Males
331. Jonathan H. Turner. - *Sociometry*, Vol. 33, No. 2 (Jun., 1970), pp. 147-165
332. Wylie, K. The Self-concept [Text]: Vol. 1-2 / K. Wylie // Revised edition. – Lincoln, Nebraska. – 1974-79. – 401 p.

**Диагностический лист обследования
уровня сформированности игровой деятельности**

Таблица 1

Показатели уровня сформированности игры	Имена детей, возраст	
1. Содержание игры		
1.Замысел игры появляется по инициативе		
а) взрослого		
б) самого ребенка		
в) сверстника		
2. Разнообразие игровых замыслов		
3. Игровые задачи ставит		
а) взрослый		
б) с помощью взрослого		
в) самостоятельно		
4. Разнообразие игровых задач		
5. Взаимосвязь игровых задач		
а) разрозненные		
б) взаимосвязанные		
6. Проявление творчества при постановке игровых задач		
а) репродуктивные		
б) инициативные		
7. Количество игровых задач		
2. Способы решения игровых задач		
8. Разнообразие игровых действий с игрушками		
9. Обобщенность игровых действий с игрушками		
а) развернутые		
б) обобщенные		

Показатели уровня сформированности игры	Имена детей, возраст	
2. Способы решения игровых задач		
10. Игровые действия с предметами-заместителями, включает в игру а) по инициативе взрослого		
б) самостоятельно		
11. Разнообразие игровых действий с предметами-заместителями		
12. Игровые действия с воображаемыми предметами включает в игру а) по инициативе взрослого		
б) самостоятельно		
13. Разнообразие игровых действий с воображаемыми предметами		
14. Принимает в игре роль а) с помощью взрослого		
б) самостоятельно		
15. Разнообразие выполняемых ролей		
16. Разнообразие ролевых действий		
17. Выразительность ролевых действий		
18. Ролевые высказывания появляются по инициативе а) взрослого		
б) ребенка		
в) сверстника		
19. Ролевые высказывания обращены к а) игрушке-партнеру		
б) воображаемому собеседнику		
в) взрослому		
г) сверстнику		
20. Наличие ролевой беседы		

Окончание таблицы 1.

Показатели уровня сформированности игры	Имена детей, возраст	
2. Способы решения игровых задач		
21. Ролевая беседа возникает по инициативе а) взрослого		
б) ребенка		
в) сверстника		
22. Содержательность ролевой беседы		
3. Взаимодействие детей в игре		
23. Наличие взаимодействия в игре		
24. Вступает во взаимодействие с а) взрослым		
б) сверстниками		
25. Принимает игровые задачи от а) взрослого		
б) сверстников		
26. Тактично отказывается от поставленной игровой задачи		
27. Договаривается о продолжении игры		
28. Длительность взаимодействия а) кратковременное		
б) длительное		
Уровень сформированности игры		

**Подборка цитат для практико-ориентированных занятий
по теме «Толерантность»**

- ✓ «Если я чем - то на тебя не похож, я этим вовсе не оскорбляю тебя, а напротив одаряю» (Антуан де Сент-Экзюпери).
- ✓ “Люди существуют друг для друга” (Марк Аврелий).
- ✓ “Люди одиноки потому, что вместо мостов они строят стены” (С. Лец).
- ✓ “Люди, которые живут в стеклянных домах, не должны бросаться камнями” (А.П. Чехов).
- ✓ «Дружба – это золотая нить, связывающая всех живущих в мире людей» (Д. Ивнен).
- ✓ «Любовь – это единственная сила, способная превратить любого врага в друга» (М. Кинг).
- ✓ «Настоящая щедрость – делать что-нибудь хорошее тому, кто никогда об этом не узнает» (Ф. Кларк).
- ✓ «Милосердие – это желание приносить пользу другим людям, без мысли о вознаграждении» (Э. Сведенборг).
- ✓ «Жертва – самое явное доказательство любви» (Ф. Кэролайн).
- ✓ «Чуткость – это высочайшая степень внимания к нуждам другого человека» (Вильсон Вудро).
- ✓ «Забота о других людях – основная обязанность в жизни каждого» (В. Вудро).
- ✓ «Счастье всегда кажется маленьким, когда ты его держишь в руках, но отпусти его – и сразу поймешь, насколько оно огромно и прекрасно» (М. Горький).
- ✓ «Естественное истинное счастье в жизни – это жить для других» (Л.Н. Толстой).
- ✓ “Национальной науки нет, как и национальной таблицы умножения” (А.П. Чехов).
- ✓ «Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы они поступали с тобой» (Аристотель).
- ✓ «Мы делаем лучше для себя, когда делаем лучше для других» (Чжуан-Цзы).
- ✓ «Не говорите ничего, когда Вы чувствуете приступ раздражения, потому что Вы, наверное, скажете слишком много» (П. Рутт).
- ✓ «Трех вещей нужно избегать в жизни: ненависти, зависти и презрения» (Восточная мудрость).

- ✓ «Пусть дела твои будут такими, какими ты хотел бы их вспоминать на склоне лет» (Марк Аврелий).
- ✓ «Молчите, пока не почувствуете, что вполне владеете собой» (Ли-Цзы).
- ✓ «Все мы способны выполнять что-нибудь такое, что может увеличить сумму человеческого счастья и сделать мир более хорошим и более светлым, чем мы его нашли» (Чжуан-Цзы).
- ✓ «Сохраняй хладнокровие в споре, потому что запальчивость делает ошибку проступком, а правду невежливостью» (Дж. Гербер).
- ✓ «Лучше отказать в просьбе, чем удовлетворить ее грубо» (Честерфильд).
- ✓ «С человеком нужно обращаться по-человечески» (Д. Фуллер).
- ✓ «У человека один рот, но два уха. Выводы можете делать сами» (П. Рутт).
- ✓ «Я не только поступаю в соответствии с тем, что я есть, но и становлюсь в соответствии с тем, как я поступаю» (В. Франкл).
- ✓ «Я не согласен с тем, что Вы говорите, но пожертвую своей жизнью, защищая Ваше право высказывать собственное мнение» (Вольтер).
- ✓ «Что мы думаем, тем мы и делаемся» (Х. Фэй).
- ✓ «По природе люди близки друг к другу, а по привычкам далеки друг от друга» (Конфуций).
- ✓ «Только тот истинно учен, кто хорошо поступает» (Древнеиндийский афоризм).
- ✓ «Стремление ставить на первое место интересы других людей есть самое высшее, какое мы только можем иметь» (П. Рутт).
- ✓ «Мысли, как человек действующий, и действуй, как человек мыслящий» (Принцип жизни великих людей).
- ✓ «Смысл человеческой жизни □ быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества» (С.Л. Рубинштейн).
- ✓ «Влюбленным можешь ты не быть, но толерантным быть обязан» (А. Г. Асмолов).

Форма рефлексивного листа

Оцените, пожалуйста, по 5 бальной шкале (где 1 – минимальная оценка, 5 – максимальная) особенности наших занятий:

Информативность _____

Новизна _____

Доступность _____

Интерес _____

Организация _____

Напишите Ваши впечатления от занятий:

Понравилось...	Не понравилось...	Было трудно...
Запомнилось...		Хотелось бы...
Важным для меня было...		Сам себе желаю...

Дата заполнения _____

Оглавление

Введение	3
ГЛАВА 1. Развитие личности в раннем и дошкольном возрасте	5
1.1. Психологические причины проблемного поведения детей раннего возраста	5
1.2. Средства духовно-нравственного развития личности в период дошкольного детства	67
1.3. Развитие дошкольника в игровой деятельности	82
ГЛАВА 2. Развитие личности обучающегося (студента)	105
2.1. Образовательные стандарты высшего образования и развитие личности	105
2.2. Развитие личностных качеств у студентов в процессе реализации компетентностного подхода	115
2.3. Особенности проявления толерантности и ее развитие у студентов	127
2.4. Развитие развития конфликтологической культуры личности студента в воспитательно-учебном процессе вуза	145
ГЛАВА 3. Развитие личности в процессе жизнедеятельности и в период поздней взрослости и старости	176
3.1. Развитие «Я-концепции» в аспекте понимания природы человека и его «Я»	176
3.2. Развитие мотивации достижения в онтогенезе	200
3.3. Развитие личности в период поздней взрослости и старости	231
Заключение	252
Литература	254
Приложение	278