

ISSN

ВЕСТНИК

Калужского университета



Серия 1.
Психологические науки.
Педагогические науки.

1 (2018)

Научный журнал
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Основан в ноябре 2018 г.
г. Калуга

Редакционный совет

Анспока З., доктор педагогических наук, профессор (Рига, Латвия);
Вереш П., доктор психологических наук, профессор (Будапешт, Венгрия);
Волкова Е.В., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Длиббетова Г. К., доктор педагогических наук, профессор (Астана, Казахстан);
Капцов А.В., доктор психологических наук, доцент (Самара, Россия);
Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Матяш Н.В., доктор психологических наук, профессор (Брянск, Россия);
Меньшиков В.М., доктор педагогических наук, профессор (Курск, Россия);
Моросанова В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия);
Панов В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Селиванов В.В., доктор психологических наук, профессор (Смоленск, Россия);
Сережникова Р.К., доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

Редакционная коллегия

Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, доцент (главный редактор);
Исаева Н.А., доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора);
Доможир В.В., кандидат экономических наук (ответственный секретарь);
Васильев Л.Г., доктор филологических наук, профессор;
Горбачева Е.И., доктор психологических наук, профессор;
Енгальчев В.Ф., доктор психологических наук, профессор;
Леонова Е.В., доктор психологических наук, доцент;
Лыткин В.В., доктор философских наук, профессор;
Макарова В.А., доктор педагогических наук, профессор;
Фомин А.Е., кандидат психологических наук, доцент;
Хачикян Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Штрекер Н.Н., доктор педагогических наук, профессор;
Коненкова Н.В. (технический редактор).

Адрес редакции: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, комн. 605.
Тел.: (4842) 50-30-21; ***E-mail:*** VKU@tksu.ru.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	3
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ПРОФЕССИОНАЛИЗ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ (Леонова Е.В.).....	6
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ: КОНЦЕПЦИИ, ПОДХОДЫ, ДИСКУССИИ	
ЛИЧНОСТЬ СОЦИАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТЬ УНИКАЛЬНАЯ: ВОЗМОЖНОСТЬ СИСТЕМНОЙ ИНТЕГРАЦИИ (Левит Л.З.).....	13
ВЗРОСЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОТНОШЕНИЯХ (Карпенкова И.В., Арпентьева М.Р.).....	18
ФЕНОМЕН СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ОСМЫСЛЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (Подольская И.А., Моисеева Е.А.).....	29
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ, СПЕЦИАЛИСТОВ, БАКАЛАВРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ТИПЫ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАГИСТРАНТОВ С НАУЧНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ (Капцов А.В., Колесникова Е.И.).....	42
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ УЧАСТИЯ ВО ВСЕРОССИЙСКИХ СОРЕВНОВАНИЯХ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР» (Моисеева И.Г., Стахиюк А.А.).....	55
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ БИБЛИОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ (Ольшанская Е.В.).....	61
ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЕДУЩЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ (Максимова Л.В., Посытанова О.С.).....	65
ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: В ФОКУСЕ СКАЗКОТЕРАПИЯ	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ СКАЗОЧНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ: РАБОТА С ОБРАЗОМ БАБЫ-ЯГИ (Вачков И.В.).....	72
ЖИЗНЕННЫЙ ВЫБОР ГЕРОЕВ СКАЗОК И КЛИЕНТОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ВОЗРАСТНЫЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ КРИЗИСЫ (Каяшева О.И.).....	79
СКАЗКА И ТАБУ (Терентьев А.А.).....	87
СКАЗКА О ДЕРЕВЯННОМ ЧЕЛОВЕЧКЕ (Яновская Л.В.).....	95
НАШИ АВТОРЫ	101

ПРЕДИСЛОВИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Журнал «Вестник Калужского университета», издающийся с 2006 года, открывает новое дополнительное издание – «Вестник Калужского университета. Серия 1. «Психологические науки. Педагогические науки». Идея создания нового журнала, высказанная Казаком Максимом Анатольевичем, ректором ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», с энтузиазмом поддержана командой докторов наук Института психологии КГУ, заинтересованных в публикации в специализированном журнале результатов научно-исследовательской работы ученых и практиков – преподавателей, аспирантов, магистрантов и даже наиболее продвинутых и ориентированных на научное творчество студентов.

Поскольку инициативу выпуска нового журнала подхватил Институт психологии, самый первый номер журнала посвящается прекрасному событию, состоявшемуся в мае 2018 года в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского – 25-летию Института психологии. Стоит отметить, что за прошедшие годы факультет психологии существенно изменился: значительно обогатился спектр реализуемых здесь образовательных программ, теперь он включает программы бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантура, а также программы дополнительного образования по клинической психологии и юридической психологии и т.д. Кардинально изменилась материальная база института, сформирован высокопрофессиональный преподавательский коллектив. Данные изменения стали основанием для преобразования факультета в Институт психологии. На трех кафедрах – кафедре общей и юридической психологии, кафедре психологии развития и образования, кафедре социальной и организационной психологии - работают 5 докторов наук, 23 кандидата наук в рамках сложившихся научных школ по ряду направлений – общей, педагогической психологии, юридической психологии, психологии развития и акмеологии, социальной психологии, психологии управления, экономической психологии, психологии безопасности и т.д.

Вместе с тем, открывая новую серию «Вестника Калужского университета», редакционная коллегия журнала считает целесообразным продекларировать новый

журнал не только как площадку для презентации сугубо психологических исследований, выполняемых по указанным направлениям научно-исследовательской работы Института психологии, но, прежде всего, как подиум для представления и обсуждения исследований широкого круга проблем социальной и образовательной практики, а значит, исследований психолого-педагогической, социально-педагогической и педагогической направленности, поскольку в Калужском государственном университете, несмотря на широкий спектр самых разнообразных направлений подготовки молодежи, по-прежнему реализуется значительное количество образовательных программ по укрупненной группе направлений подготовки – «Педагогическое образование» и «Гуманитарное образование», в рамках которых психологическое сопровождение и обеспечение образовательного процесса, социализации, профессионализации формирующейся личности, ее самоопределения, самореализации, жизнедеятельности в изменяющемся социальном мире, полном неопределенности, угроз и колоссальных возможностей, остаются важнейшими аспектами как практической, так и научно-исследовательской работы. Именно поэтому в название новой серии журнала включены два направления – психологические и педагогические науки.

Редакционный совет журнала согласовал возможность публикации статей по широкому спектру направлений психологических и педагогических исследований:

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям)

13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности

13.00.08 Теория и методика профессионального образования

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии

19.00.02 Психофизиология

19.00.03 Психология труда, инженерная психология, эргономика

19.00.04 Медицинская психология
19.00.05 Социальная психология
19.00.06 Юридическая психология
19.00.07 Педагогическая психология
19.00.10 Коррекционная психология
19.00.12 Политическая психология
19.00.13 Психология развития,
акмеология

Представленный рубрикатор статей нового журнала ориентирует редакционную коллегию на позиционирование журнала как площадки для представления замыслов и результатов научных исследований, осмысления практико-ориентированных проектов не только преподавателей и исследователей Калужского государственного университета, но и наших партнеров из других регионов России, Ближнего и Дальнего Зарубежья. Только такой обмен идеями и опытом способен обогатить всех нас, создателей и читателей нового журнала, мотивировать на дальнейшее сотрудничество, на реализацию новых замыслов.

ПЕРВЫЙ ВЫПУСК новой серии журнала, представленный ВАМ, глубокоуважаемые читатели, является тому подтверждением. В журнал включены публикации наших партнеров из Москвы, Самары, Новосибирска, Тулы, Минска, Ближнего зарубежья – Республики Беларусь.

Открывая новую серию журнала «Вестник Калужского университета», редакционный совет, члены редколлегии и редакция журнала «Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки» заявляют о политике соблюдения принципов публикационной этики и объявляют, что отслеживание соблюдения ее принципов будет являться одной из главных составляющих рецензирования и издания.

Правовую основу обеспечения публикационной этики нашего журнала составляют международные стандарты: положения, принятые на 2-ой Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22-24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics – COPE) и нормы главы 70 «Авторское право» Гражданского кодекса Российской Федерации.

Этические стандарты в отношении публикаций необходимы нам, редакционному совету и редакционной коллегии, чтобы гарантировать высокое качество научных публикаций, обеспечить доверие к научным изысканиям наших авторов со стороны общества и признание их идей.

Завершая вступительное слово, от имени редакционной коллегии журнала выражаю надежду на то, что наш проект под названием «Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки» состоится и будет результативным, а также искренне желаю творческого вдохновения всем нашим коллегам – ученым Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, партнерам из других регионов России, Ближнего и Дальнего Зарубежья – успехов в проведении актуальных, востребованных, отвечающих запросам современности, ориентированным на перспективу, добропорядочных научных исследований и интересных публикаций в нашем журнале.

Выражаю искреннюю благодарность всем авторам, откликнувшимся на предложение о публикации рукописей в первом выпуске нашего журнала.

Главный редактор научного журнала «Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки» доктор психологических наук, руководитель Центра социально-психологических исследований и консультирования ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»

Краснощеченко Ирина Петровна

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.13.15

Е.В. Леонова

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. Рассматривается психологическое содержание понятия «профессионализм». В отличие от одномерных моделей профессионализма в конкретных видах труда в индустриальном обществе, в постиндустриальном обществе модели профессионализма многомерны. Вводится понятие общего профессионализма, как результата процесса интеграции индивидуального профессионального и жизненного опыта, что приводит к массовой уникальности профессионалов. Показано, что в условиях неопределённости будущей карьеры и техногенных рисков стержнем профессионализма становится субъектность профессионала. Наряду с иницирующее-творческим раскрывается нравственно-этическое начало субъектности, как ключевого фактора противодействия новым рискам постиндустриального общества. Обосновано, что главная задача образования смещается в сторону фундаментальной подготовки и воспитания человека – субъекта собственной деятельности, обладающего способностью к созданию образа желаемого будущего и готовностью к развитию в себе ресурсов для достижения поставленных жизненных и профессиональных целей – и это путь развития общества к созданию ноосферы (В.И. Вернадский).

Ключевые слова: ноосфера; постиндустриальное общество; общий профессионализм; субъектность; нравственно-этический и творческо-преобразующий компоненты субъектности; непрерывное образование.

Финансирование: Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-413-400001.

Многие реалии современного постиндустриального общества были предвосхищены в работах отечественных мыслителей конца XIX – первой половины XX вв., в первую очередь – в концепции В.И. Вернадского перехода биосферы в ноосферу [3] и положении А.Л. Чижевского о психосфере, её гармонизации с биосферой [12]. «Взрыв научной мысли в XX столетии подготовлен всем прошлым биосферы и имеет глубочайшие корни в ее строении – он не может остановиться и пойти назад. Он может только замедляться в своем темпе. Ноосфера – биосфера, переработанная научной мыслью, подготавливаемая шедшим сотнями миллионов, может быть миллиарды лет, процессом, создавшим Homo sapiens faber (Человек творческий – Е.Л.) – не есть кратковременное и преходящее геологическое явление. Процессы, подготавливавшиеся многие миллиарды лет, не могут быть преходящими, не могут остановиться. Отсюда следует, что биосфера неизбежно перейдет так или иначе – рано или поздно – в ноосферу, т.е. что в истории народов, ее населяющих, произойдут события, нужные для этого, а не этому процессу противоречащие» [3, с. 72].

Постиндустриальное общество, начало которого определено 60-70 годами XX века [13], характеризуется (1) изменением

приоритетов экономики от производства товаров к производству услуг; (2) возрастанием роли науки, образования, здравоохранения; (3) бурным развитием и распространением информационных и телекоммуникационных технологий, глобальной сети Интернет и средств мобильной связи, их проникновением во все сферы жизни общества; (4) толерантностью общественных норм; (5) увеличением роли научно обоснованного прогнозирования и моделирования в принятии решений; (6) интенсивным ростом высокотехнологичных инновационных разработок и внедрения в производственный процесс; (7) существенным увеличением доли квалифицированного труда и сектора интеллектуального производства; (8) ростом материального благосостояния людей [1], [13]. На рубеже XX-XXI веков ведущий испанский социолог М.Кастельс в своей трилогии «The Information Age» (Vol. I. The Rise of the Network Society. Vol. II. The Power of Identity. Vol. III. The End of the Millennium) назвал постиндустриальное общество информационным, поскольку его система производства организована вокруг принципов увеличения производительности труда на основе знаний и информационных технологий [15]. Основными ресурсами общественного развития становятся

фундаментальные науки – базис развития технологий, а также непрерывное образование – базис наращивания человеческого капитала.

Человеческий капитал, как обобщенная качественная характеристика трудовых ресурсов, определяет потенциал развития постиндустриальной экономики, и по сравнению с индустриальным обществом содержание понятий профессии и профессионализма постепенно изменяется. В основе этих изменений лежат, с одной стороны, повышение требований работодателя к образованию и квалификации кадров, а с другой стороны – повышение качества жизни и смещение приоритетов человека в сторону творческого развития, рост образовательных потребностей, повышение требований к качеству и уровню образования. На фоне тенденции к всеобщему высшему образованию нормой становится регулярное дополнительное профессиональное образование и переподготовка.

В индустриальном обществе профессии были в гораздо большей степени стандартизированы, полученная в вузе специальность предопределяла будущую должность и, в целом, – профессиональную карьеру. В фундаментальной работе А.К. Марковой «Психология профессионализма» [7], представлена иерархия видов труда, которые человек осуществляет в своей жизни – от простого труда по самообслуживанию, как средства поддержания существования, до сложных видов творчества, являющихся средством самовыражения, самореализации, поиска и достижения смысла жизни. На высшую ступень иерархии А.К. Маркова ставит творческий производительный труд, осуществляемый «суперпрофессионалом», именно такой труд вносит наибольший вклад, как в общественный прогресс, так и в достижение цели самореализации. В модель специалиста ею включены следующие компоненты: а) профессиограмма – психологические требования к личности специалиста на основании профессиональных норм; б) профессионально-должностные требования, включающие перечисление минимума профессиональных умений; в) квалификационный профиль, как сочетание видов профессиональной деятельности и соответствующих им квалификационных разрядов (Маркова, 1996).

В современном постиндустриальном обществе интенсивность развития технологий,

появление новых профессий и трансформация старых привели к непредсказуемости траектории профессионального пути, как для подрастающего поколения, так и для сложившихся профессионалов. Произошли изменения и в содержании понятий «образование», «профессия», «профессионализм».

Многие авторы сходятся во мнении, что профессионализм сегодня подразумевает развитость таких качеств, как высокий уровень обучаемости, готовность к профессиональной мобильности, творческий подход, смелость и самостоятельность суждений, компетентность в нескольких научных дисциплинах и готовность к междисциплинарному подходу и продуцированию новых научных направлений и новых знаний. Как отмечает Г.А. Бордовский, сегодня изменилось «представление о решаемых задачах: не на базе готового известного знания, а на базе определения цели с последующим выстраиванием неизвестных элементов для её достижения. В отличие от науки вчерашнего дня, сегодняшние методы основываются не на организации наших знаний, а на организации нашего неведения» [2]. Тенденцию индивидуализации профессионализма отмечает и Л. Эванс, отмечая, что коллективный аспект профессионализма сводится к понятию «профессиональная культура», в основе которой лежит отношение профессиональной группы к своим профессиональным обязанностям (Evans, 2008).

Современный человек для поддержания и развития своего профессионализма должен постоянно учиться и осваивать новые виды профессиональной деятельности. Ему, говоря словами Л. Кэррола, «приходится бежать со всех ног, чтобы лишь удержаться месте, а для того, чтобы сдвинуться, нужно бежать в два раза быстрее» [4, с. 193]. Скорость жизни, смена технологий, востребованность различных видов профессионального труда, стремление, как к материальному благополучию, так и к творческому самовыражению привели к тому, что в отличие от индустриального общества, когда можно было говорить о базовой линии развития профессионализма, в постиндустриальном мире труд становится многоаспектным и развитие профессионализма диверсифицировано. Современный человек на протяжении жизни осваивает различные специальности, как в контексте своего основного профессионального русла, так и переключаясь на совершенно другие виды

деятельности. То, что вчера было хобби либо возможностью дополнительного заработка, завтра может стать главным в профессиональной самореализации.

Развитие составляющих профессионализма по различным линиям профессиональной деятельности обусловлено и приводит нас, по аналогии с G-фактором интеллекта в модели Ч. Спирмена [16], к понятию общего профессионализма. Общий профессионализм является многомерным вектором развития, в нём интегрируется накопленный субъектный опыт в профессиональной деятельности. Отметим, что в различных видах профессиональной деятельности уровень профессионализма (в соответствии с видами труда по А.К. Марковой) может быть различным. Но, вместе с тем, накопление субъектного опыта в различных видах профессиональной деятельности, а также в дополнительном профессиональном

образовании и самообразовании) выводит человеческий потенциал на более высокий уровень. Если человек достиг уровня «суперпрофессионала» в определённом виде деятельности, то и в совершенно других видах деятельности он будет проявлять приобретённые профессиональные качества. Таким образом, профессионализм в постиндустриальном обществе развивается не линейно (от самообслуживания до творческого профессионализма, по А.К. Марковой), а как сложный процесс интеграции различного профессионального и жизненного опыта на базе развития субъектных качеств. На рисунке 1 схематически представлен один из многих возможных вариантов процесса повышения уровня общего профессионализма в диверсифицированной и многоаспектной профессиональной деятельности. Виды профессиональной деятельности обозначены ПД1, ПД2, ... ПД N. Площадь фигур 1, 2, 3 отражает уровень общего профессионализма.

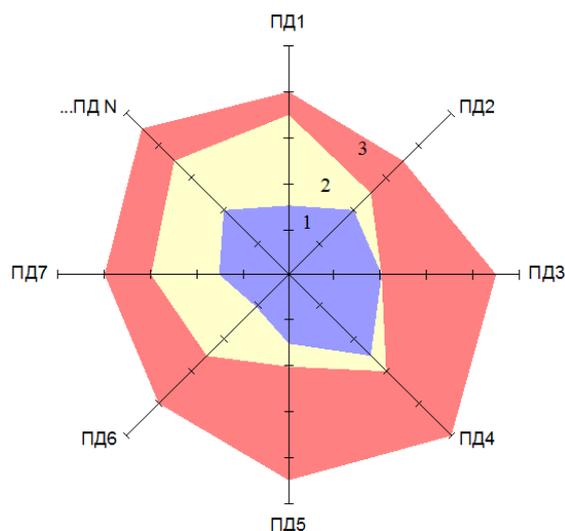


Рисунок 1 – Модель общего профессионализма: диверсификация видов профессиональной деятельности (ПД1, ... ПД N – виды профессиональной деятельности) и уровни общего профессионализма (площади фигур 1, 2, 3)

Из представленной на рисунке 1 иллюстрации нашего подхода к пониманию специфики развития профессионализма в постиндустриальном обществе, во-первых, следует вывод о неизбежной уникальности каждого профессионала высокого уровня, поскольку рост общего профессионализма человека связан с приобретением профессионального опыта в индивидуальном «наборе» видов освоенной деятельности.

Профессионализм высокого уровня базируется на высоком уровне субъектности: у профессионала-субъекта собственной

деятельности есть цели в жизни, ресурсы и мотивация к их достижению, позволяющие осознавать собственные возможности, пути, «нишу» приложения своих ресурсов, а также спроектировать индивидуальную образовательную траекторию, используя широкие возможности неформального и информального образования. Массовая уникальность специалистов повышает и требования к качеству кадровой работы, использования современных научно обоснованных психологемких технологий в

работе с персоналом для повышения эффективности его работы.

Вторым следствием представленного подхода является сложность прогнозирования развития будущей профессиональной карьеры современных школьников и студентов. Выбранное направление обучения в вузе не является гарантией работы по данному направлению (обратим отдельное внимание на терминологию: понятие «специальность» постепенно вытесняется понятием «направление подготовки»). По результатам различных социологических исследований в соответствии с полученной в вузе профессией работают не более трети выпускников, и это устойчивый показатель [10]. До половины выпускников в первые три года работы меняют профессию. В ситуации, когда постоянно появляются новые профессии, а многие существующие становятся невостребованными, узкоспециализированное обучение по жёсткому образовательному стандарту может устареть ещё до получения диплома. Это является нормой в постиндустриальном обществе, когда темпы развития технологий и потребности во владеющих ими специалистах превышают возможности оперативного реагирования образовательной системы на постоянно изменяющийся кадровый запрос.

Поэтому перед образованием стоит задача подготовки специалистов к несуществующей пока профессиональной деятельности. Решение этой, парадоксальной на первый взгляд, задачи вполне достижимо на базе существующих теорий становления субъектности, разработанных на основе концептуальных подходов психологической антропологии. И суть решения заключается в том, что результатом подготовки к профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе должен стать человек – субъект собственной деятельности с глубокой фундаментальной подготовкой, а не узкий специалист, формально обладающий перечнем компетенций в соответствии с образовательным стандартом. Став субъектом собственной деятельности в определённой профессиональной области, осознав свои цели и стремления, человек готов к самостоятельному ответственному выстраиванию собственной профессиональной карьеры, в том числе, используя возможности получения нужных ему на определённом этапе профессионального развития узкоспециализированных знаний в системе дополнительного профессионального образования.

Необходимость именно такого высшего образования для развития России предвидел более века назад великий русский ученый Д.И. Менделеев: «знание одних задов, то есть уже известного, не удовлетворяет прямому назначению высших учебных заведений, они должны воспитывать лиц, могущих самостоятельно затем идти в область неизвестного, пытливых, обладающих всеми основными способами, необходимыми для достижения еще не известных областей знания» [6, с. 249].

Одной из ключевых характеристик постиндустриального общества является непрерывность образования, понимаемая нами в двух аспектах. С одной стороны, практически с рождения и в течение всей жизни современный человек включён в непрерывный образовательный процесс, разделённый на ступени нормативно заданным устройством государственной образовательной системы. С другой стороны, расширился спектр возможностей получения образования различной степени формализации: формального (школа, техникум, вуз), неформального (дополнительного); информального (самостоятельного). Мы придерживаемся позиции, что только *самостоятельная* образовательная деятельность является основой становления и развития профессионализма.

Соответствующее парадигме индустриального общества формальное профессиональное образование (среднее и высшее) имело отраслевую специфику, а также преимущественно аудиторные формы обучения и фронтальные методы передачи существующих знаний и имеющегося опыта. Такие форма и метод обучения уже не соответствуют требованиям постиндустриального общества и могут привести к регрессу, как личностному, так и мотивационному. Фундаментальное содержание высшего образования должно стать полем, на котором взращивается субъектность будущего профессионала, развивается его личность, создаются возможности для профессиональных проб, поддерживается стремление делать выбор и нести ответственность за него.

В данном контексте следует упомянуть написанную почти 100 лет назад работу С.Л. Рубинштейна «Принцип творческой самостоятельности», в которой он отмечает: «Учение мыслится как совместное исследование: вместо догматического сообщения и механической рецепции готовых

результатов – совместное прохождение того пути открытия и исследования, который к ним приводит. Система, в основу которой было положено пассивное восприятие готовых результатов, копирование данных образцов – одна лишь бездеятельная и бесплодная рецептивность, должна быть заменена системой, основа и цель которой – развитие творческой самостоятельности» [11, с. 148]. И далее: «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. ... Организацией не символизирующих и уподобляющих, а реальных, творческих деяний определять образ человека – вот путь и такова задача педагогики. Деятельность, определяющая объект, над которым она производится, определяет тем самым и субъект, который ее производит; работая над ним, он определяет не только его, но и себя» [11, с. 152-153].

Сегодня многие виды профессиональной деятельности являются по сути инновационными, и иницирующе-творческое начало специалиста любого профиля становится ключевым для его успешной профессиональной деятельности. Не менее важным является и нравственно-этическое начало личности профессионала. Если в доиндустриальную и индустриальную эпоху нравственно-этические нормы строго регулировались жёсткими требованиями религии и морали, то в условиях толерантности и свободы современного постиндустриального общества эти нормы устанавливает для себя сам человек.

Поэтому для нравственного здоровья общества, без которого интенсивный технологический прогресс может привести к непредсказуемым деструктивным результатам, исключительно важной является способность каждого члена общества к нравственной оценке, как собственной деятельности, так и внешним, в первую очередь, информационным воздействиям. В постиндустриальном обществе появились новые риски: от использования социальных сетей для распространения экстремистской идеологии до киберпреступлений. Д.А. Леонтьев со ссылкой на исследования И.Р. Пригожина определил состояние современного общества как точку бифуркации, в которой этический вопрос

личной ответственности оказывается определяющим [5]. И речь здесь идёт не только о роли личности в истории, но о личной ответственности *каждого* члена общества, в совокупности определяющей нравственный вектор общественного сознания. Поэтому известный афоризм «знания без воспитания – меч в руках сумасшедшего» приобретает сегодня особое значение. При этом нельзя не отметить, что и содержание воспитания в современном информационном мире сильно изменилось.

Если опираться на определение понятия воспитания в словаре С.И. Ожегова, как «навыки поведения, привитые школой, семьёй, средой и проявляющиеся в общественной жизни» [8, с. 81], то сегодня «навыки поведения» всё более обуславливаются влиянием среды – общество воспитывает само себя. Такое информальное воспитание фактически имеет фрактальную структуру: модели поведения, зарождающиеся в микрогруппах, посредством СМИ, социальных сетей и мессенджеров молниеносно распространяются, копируются и усиливаются. Поэтому разработанные отечественной педагогикой XX века технологии воспитания в контексте формального и неформального образования зачастую оказываются бессильны перед столь интенсивным распространением информально задаваемых стереотипов поведения.

В широком смысле под высокими технологиями понимаются средства эффективного достижения качественного результата с минимизацией затрат и негативных последствий. Эти средства, вопреки расхожему мнению, не сводятся исключительно к внедрению компьютеров, высокие технологии различны в зависимости от решаемых задач. В одних случаях задачи эффективно решаются с помощью программируемых роботов и самообучаемых интеллектуальных систем, в других – с помощью психологических технологий. Основу подготовки профессионала в парадигме постиндустриального общества мы видим не только в широком использовании информационно-коммуникационных технологий, компьютерной техники и дистанционных методов обучения, но, в первую очередь – в использовании достижений психологической науки в целях гармонизации саморазвития человека в современной образовательной среде, развития, начиная с самого раннего возраста, иницирующе-творческого и нравственно-этического начал

субъектности во всех формах непрерывного образования. Решение этой задачи – часть разрешения глобальной антропологической проблемы становления человеческого в человеке [9]. Или, говоря словами В.И.

Вернадского, образование совершенно нового источника энергии – «энергии человеческой культуры или культурной биогеохимической энергии» [3], как основы ноосферы.

Литература

1. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. М.: Academia, 1999. – 782 с.
2. Бордовский, Г.А. Образование в постиндустриальном высокотехнологичном обществе / Г.А. Бордовский, И.И. Соколова // Человек и образование. – 2014. – № 4 (41). – С. 4-19.
3. Вернадский, В.И. Научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский; отв. ред. А.Л. Яншин. – М.: Наука, 1991. – 267 с.
4. Кэрролл, Л. Алиса в стране чудес / Л. Кэрролл. – М.: Эксмо, 2007. – 336 с.
5. Леонтьев, Д.А. Время, хаос, причинность [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев // Психологическая газета. – 08.08.2017. – Режим доступа: <https://psy.su/feed/6264/> (дата обращения 18.07.2018).
6. Менделеев, Д.И. Заветные мысли: полное издание (впервые после 1905 г.) / Д.И. Менделеев. – М.: Мысль, 1995. – 416 с.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – 19-е изд. – М., 1987. – 752 с.
9. Слободчиков, В.И. Становление человеческого в человеке: императив отечественного образования [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков // Психологическая наука и образование (Электронный журнал). – 2011. – № 3. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47068.shtml (дата обращения 18.07.2018).
10. Российское общество и вызовы времени. Книга первая / под ред. М.К. Горшкова, В.В. Петухова; Институт социологии РАН. – М.: Издательство «Весь Мир», 2015. – 336 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) [Электронный ресурс] / С.Л. Рубинштейн // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 2. – Одесса, 1922. – С. 148-154. – Режим доступа: http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip_tv.html (дата обращения 18.01.2018).
12. Чижевский, А.Л. Основное начало мироздания. Система космоса. Проблемы / А.Л. Чижевский // Духовное созерцание. – 1997. – №№ 3-4. – С. 85-113.
13. Bell, D. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting / D. Bell. – N.Y.: Basic Books, 1973, ISBN 0-465-01281-7.
14. Evans, L. Professionalism, professionalism and the development of educational professionals / L. Evans // British Journal of Educational Studies. – 2008. – Vol. 56 (1). – P. 20-38.
15. Castells, M. (2000). The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I / M. Castells. – Cambridge, Massachusetts; Oxford, UK: Blackwell. – 2-nd ed. – ISBN 978-0-631-22140-1.
16. Spearman, C. «General Intelligence» Objectively Determined and Measured / C. Spearman // The American Journal of Psychology. – 1904. – Vol. 15 (2). – P. 201-292.

E. V. Leonova

PROFESSIONALISM IN THE POST-INDUSTRIAL SOCIETY

Abstract. The psychological content of the term «professionalism», its multidimensionality and diversity is considered. The concept of general professionalism is introduced. Professional psychological qualities in industrial and post-industrial society are compared. The importance of human agency is proved. The effectiveness of various approaches to vocational training analyzed. It was concluded that the main task of education is students' personality development on the basis of fundamental education. The relationship between the formation of a new professional and the concept of the noosphere of Vernadsky is shown.

Key words: noosphere; post-industrial society; general professionalism; human agency; lifelong learning; students' personality development.

Funding: The study was funded by RFBR, project No 16-16-40008.

References

1. Bell, D. Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo [The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting] / D. Bell. – Moscow: Academia, 1999. – 782 p. (In Russ.).
2. Bordovskii, G.A. Obrazovanie v postindustrial'nom vysokotekhnologichnom obshchestve [Education in the Post-Industrial Society] / G.A. Bordovskii, I.I. Sokolova // Chelovek i obrazovanie [Human and Education]. – 2014. – №4 (41). – P. 4-19. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Vernadskii, V.I. Nauchnaya mysl' kak planetnoe yavlenie [Scientific thought as a planetary phenomenon] / V.I. Vernadskii. – Moscow: Nauka, 1991. – 267 p.
4. Carroll, L. Alisa v strane chudes [Alice's Adventures in Wonderland] / L. Carroll. – Moscow: Eksmo, 2007. – 336 p. (In Russ.).
5. Leont'ev, D.A. Vremya, khaos, prichinnost' [Time, chaos, causality] [Electronic resource] / D.A. Leont'ev Psikhologicheskaya gazeta [Psychological Newspaper]. – 08.08.2017. – URL: <https://psy.su/feed/6264/>.
6. Mendeleev D.I. Zavetnye mysli [Treasured thoughts] / D.I. Mendeleev. – Moscow: Mysl', 1995. – 416 p.
7. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism] / A.K. Markova. Moscow: Znanie, 1996. – 308 p.
8. Ozhegov, S.I. Slovar' russkogo yazyka [Dictionary of Russian] / S.I. Ozhegov. – Moscow: Russian language, 1987. – 752 p.
9. Slobodchikov, V.I. Stanovlenie chelovecheskogo v cheloveke – imperativ otechestvennogo obrazovaniya [The formation of human in man as the imperative of national education] [Electronic resource] / V.I. Slobodchikov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. – 2011. – № 3. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47068.shtml (Accessed 18.01.2018) (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Rossiiskoe obshchestvo i vyzovy vremeni: Kniga pervaya [Russian Society and the Challenges of Time: in 2 vol. Vol. 1] / In M.K. Gorshkov, V.V. Petukhov (ed). – Moscow: Publ. Ves' Mir, 2015. – 336 p.
11. Rubinshtein, S.L. Printsip tvorcheskoi samodeyatel'nosti [The principle of creative self activity] [Electronic resource] / S.L. Rubinshtein. – Odessa, 1922. – P. 148-154. – URL: http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip_tv.html (Accessed 18.01.2018).
12. Chizhevskii, A.L. Osnovnoe nachalo mirozdaniya. Sistema kosmosa. Problemy [The main beginning of the universe. Space system. Problems] / A.L. Chizhevskii // Dukhovnoe sozertsanie [Spiritual contemplation]. – 1997. – № 3-4. – P. 85-113.
13. Bell, D. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting / D. Bell. – N.Y.: Basic Books, 1973, ISBN 0-465-01281-7.
14. Evans, L. Professionalism, professionalism and the development of educational professionals / L. Evans // British Journal of Educational Studies. – 2008. – Vol. 56 (1). – P. 20-38.
15. Castells, M. (2000). The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I / M. Castells. – Cambridge, Massachusetts; Oxford, UK: Blackwell. – 2-nd ed. – ISBN 978-0-631-22140-1.
16. Spearman, C. «General Intelligence» Objectively Determined and Measured / C. Spearman // The American Journal of Psychology. – 1904. – Vol. 15 (2). – P. 201-292.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ: КОНЦЕПЦИИ, ПОДХОДЫ, ДИСКУССИЯ

УДК 159.923

Л.З. Левит

ЛИЧНОСТЬ СОЦИАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТЬ УНИКАЛЬНАЯ: ВОЗМОЖНОСТЬ СИСТЕМНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация. В статье представлены два подхода к определению личности, условно названные «социальным» и «уникальным». Автор доказывает возможность интеграции обоих подходов в более широкой научной рамке. Указанная операция проводится с использованием двусистемной многоуровневой «Личностно-ориентированной концепции счастья» (ЛОКС), которая неоднократно демонстрировала свои интегративные возможности. В результате возникает соподчиненность «социальных» определений личности по отношению к ее «уникальным» трактовкам, что также выражается в их уровневой и системной отнесенности.

Ключевые слова: индивидуальность, личность, самореализация, системный подход, социум, уникальность, эгоизм.

Введение и постановка проблемы.

Трудно найти психолога старшего или среднего возраста, который не был бы знаком с марксистским определением личности как совокупности общественных отношений [6; с. 262]. В данном определении, по-прежнему популярном на постсоветском пространстве, личность предстает отображением социальной природы человека, а сам человек – продуктом того общества, в котором протекает его жизнедеятельность. Соответственно, в основе общественных отношений лежит способ материального производства.

Другой подход к личности предполагает признание ее неповторимости, уникальности. Так, в персонологических учениях личность представлена в качестве субстанции, характеризующейся изначальной целостностью и направленностью. Для удобства дальнейших рассуждений обозначим первый подход аббревиатурой СЛ (социальная личность), а второй подход УЛ (уникальная личность).

Противоречия, существующие между СЛ и УЛ, кажутся неустраняемыми. Ситуация осложняется расплывчатостью самого понятия «уникальность». В то же время следует отметить высокую востребованность в психологической науке и общественном сознании дискурса подобного рода. Так, работы гуманистических психологов пронизаны идеей неповторимого внутреннего потенциала, с рождения присутствующего внутри каждого человека и ожидающего своего осуществления [7]. Как отмечают Дж. Форест и Г. Сич, тема успешной самореализации настолько популярна в социуме, что оказывает существенное влияние на специфику статистического распределения по результатам заполнения

тестов гуманистической направленности, создавая изрядный процент «псевдосамоактуализаторов» [9]. В свое время автору данной статьи пришлось серьезно потрудиться над разработкой специальных приемов в собственном диагностическом опроснике, чтобы навсегда избавиться от правосторонней асимметрии и эксцесса в соответствующих шкалах своего опросника [3].

Типичным примером «смешения всего и вся» в психологии личности выступает свойственный многим индивидам поиск собственной уникальности на основе проводимых социальных сравнений. Так, исследования демонстрируют широко распространённый эффект ложной уникальности (*false uniqueness effect*), при котором переоцениваются собственные позитивные (высоко желаемые) личностные качества и недооцениваются негативные [5], [10]. В данном случае имеет место не реалистичное, а сконструированное социальное сравнение, массовая представленность которого говорит, помимо прочего, о власти позитивных иллюзий над человеческим умом.

Между тем, неумолимая реальность свидетельствует о разительном несовпадении желаемого и действительного. По наблюдениям того же А. Маслоу, успешно актуализируется менее одного процента людей. Доверительный интервал, рассчитанный нами на основе шестилетней статистики проведения тренингов самореализации с последующим наблюдением, простирается от 0.15 процента (минимум) до 19 процентов (максимум) для всей популяции. Как видим, речь идет, скорее всего, о небольшой части людей, получающих уникальный «дар природы» от рождения и обладающих

Разумеется, в широком смысле слова каждый новорожденный имеет определенные «задатки», некие «индивидуальные особенности». Мы же определяем Личностную Уникальность в более строгом и узком смысле – как способность к определенной, в значительной степени новаторской, творческой активности, в конечном итоге определяющей жизненное предназначение человека. Иными словами, судить о наличии (Л)У, можно лишь по особенностям и результатам деятельности субъекта, не ранее. Теперь опишем систему «Эгоизм» и ее развитие. Первый уровень составляет так называемый «Биологический» Эгоизм (БиоЭГ), родственный у человека и животных и отвечающий за выживание индивида («жизненный инстинкт»). Это уровень организма, связанный с генетической полноценностью и нормальной работой систем жизнеобеспечения.

Второй уровень, так называемый «Базовый Эгоизм», частично представлен в сознании и чем-то аналогичен фрейдовскому Ид. Данное понятие относится к уровню «индивид» и отвечает за самоутверждение человека, его желание скорейшей реализации собственных (как правило, материально ориентированных) интересов и потребностей. В контексте стремления субъекта к счастью на втором уровне берет начало гедонистический эгоизм, связанный с получением «фундаментальных» удовольствий в процессе удовлетворения двух основных инстинктов – пищевого и полового. Прямолинейное самоутверждение индивида с помощью своего «Базового» Эгоизма может осуществляться и в весьма агрессивной форме.

Человек – существо не только индивидуальное, но и общественное, поэтому третий уровень (У-3) системы «ЭГ» представлен понятием «Разумного» Эгоизма (РЭГ). Подобно тому, как «Биологический» (и до некоторой степени «Базовый») Эгоизм способствуют приспособлению и самосохранению индивида в «природных» условиях, «Разумный» Эгоизм (соответствующий стандартным определениям личности как совокупности общественных отношений, психологическому носителю социальных свойств и т.д.) позволяет успешно адаптироваться к жизни в обществе, создавая возможности для социальной реализации индивида, достижения своих целей с учетом интересов других людей, умения сочетать свои потребности с требованиями группы.

Однако и социальный уровень (в более зрелом возрасте) способен оказывать тормозящее воздействие на дальнейшую индивидуально-творческую самореализацию. Примером может служить «успешный» киноактер, всю жизнь снимающийся в одном и том же амплуа. По мнению Н. Лумана, социальные системы в конечном итоге противоречат всякой индивидуальности [8]. В современном мире они не говорят человеку, в чем заключается его уникальное предназначение, навязывая вместо этого конформное поведение. В противоположность этому модели самореализации определяют высшую форму жизни (четвертый уровень развития обеих систем ЛОКС) скорее на основе выхода за рамки общества. При этом акцент в идеальном существовании делается на твердом знании индивидом своей сокровенной сути (ЛУ в рамках нашей концепции), а не общепринятом представлении о «хорошем гражданине» [4, с. 135].

Четвертый уровень ЛОКС связан с высшими формами эгоизма (зрелого индивидуализма), когда субъект, пройдя три предыдущих этапа, принимает осознанное решение посвятить свою жизнь уникальной самореализации. Имеет место ограничение потенциально негативных (преимущественно гедонистических) сторон «низшего», «Базового» Эгоизма с его «принципом удовольствия», а также существенная переориентация «Разумного» Эгоизма на третьем уровне системы.

Третий и четвертый уровни системы «Эгоизм» находятся в диалектическом взаимодействии: на определенном этапе развития социализация необходима даже самому одаренному индивиду, поскольку тот должен в максимальной степени овладеть накопленными знаниями в избранном домене, включиться в соответствующие сферы человеческого общения и деятельности. С другой стороны, истинная, уникальная самореализация предполагает в конечном итоге преодоление культурных стереотипов, выход за их рамки, внесение в культуру принципиально нового знания.

Подобно тому, как человеческая цивилизация, вышедшая из животного мира, постепенно отделилась от него (что может быть описано как переход к третьему уровню системы «ЭГ» в рамках ЛОКС), так и одаренный индивид на определенном этапе своего развития «отделяется» от своей былой вовлеченности в социальные взаимодействия

ради дальнейшего развития и реализации уникального потенциала, определяемого системой «ЛУ».

Важность ЭГ-4 для талантливого человека в повседневной жизни заключается и в том, чтобы, помня о своем высшем предназначении, надлежащим образом распорядиться имеющимся потенциалом, а в случае необходимости – противостоять давлению со стороны окружающих и социума в целом.

Каждый из уровней системы «ЭГ» способен под управлением «Высшего» Эгоизма бороться с возникающими помехами для реализации ЛУ: проблемами со здоровьем на первом уровне, соблазнами краткосрочного гедонизма на втором, социальным давлением и собственным конформизмом на третьем уровне, специфическими трудностями уникальной самореализации на четвертом. Все это, собранное воедино, позволяет прокладывать аутентичный, сугубо индивидуальный жизненный путь – собственную судьбу.

Мы придерживаемся точки зрения, что индивиды не могут избежать собственного эгоизма, да им этого и не следует делать. Однако люди способны научиться совершать выбор в пользу его более «высоких», качественно иных форм, связанных с индивидуальной самореализацией, самовыражением и саморазвитием. Преобладающий у конкретного индивида уровень системы «ЭГ» стремится «организовать» для него соответствующий образ жизни и достичь соответствующую разновидность субъективного благополучия (счастья).

ЛОКС: предлагаемое решение. Двусистемный и многоуровневый характер нашей концепции позволяет определить место для каждого из обсуждавшихся выше подходов к определению личности. Общественная природа СЛ автоматически относит его к третьему уровню ЛОКС (социальная самореализация). Кроме того, отсутствие у большинства индивидов неповторимого врожденного внутреннего потенциала («У» в системе «ЛУ») заставляет говорить лишь об одной системе – «Эгоизм». В рамках социализации (инкультурации) имеет место возвышение эгоизма со второго («Базового») до третьего («Разумного») уровня. В общем и целом, такой «среднестатистический» человек выполняет отведенный ему круг обязанностей, главной целью которого выступает стабильное функционирование социального и

экономического механизма, в который он встроен.

Что касается меньшей части индивидов, обладающих ЛУ, их личность определяется не одной, а двумя системами ЛОКС. Кроме того, осознание одаренным индивидом необходимости уникальной самореализации подразумевает постепенное перерастание, трансценденцию рамок и задач чисто социального функционирования. В последнем случае (в рамках психологии развития) «социальность» становится для зрелого творца пройденным этапом (и нижележащим уровнем системы в рамках ЛОКС), главная функция которого определялась необходимостью освоения накопленных человечеством знаний в избранном домене деятельности, составляющих «стартовую площадку» для дальнейшего, сугубо индивидуального продвижения вперед. Разумеется, чисто физически такой человек остается законопослушным членом социума: основные изменения происходят во внутреннем мире и особенностях деятельности, связанной с реализацией собственного «проекта».

Соответственно, неудачей становления личности в рамках СЛ следует считать невозможность вовремя занять подобающее место в системе общественно-производственных отношений и функционировать как ее неотъемлемая часть. Для «уникальной» же личности (индивидуальности) трагедией может стать неспособность обнаружить и реализовать свое неповторимое жизненное предназначение (судьбу).

Выводы. Таким образом, возможна интеграция двух групп подходов («социального» и «уникального») к определению личности в рамках более широкой – двусистемной и многоуровневой – научной парадигмы. ЛОКС задает достаточно строгие критерии «личностной уникальности», связанные с творческой жизнедеятельностью субъекта и соблюденные в разработанных нами диагностических методиках [1]. В рамках предлагаемой концепции многие люди становятся «личностью социальной» и лишь немногие – «личностью уникальной». Для лучшего терминологического разграничения в рамках ЛОКС, личность в подходе УЛ может быть при желании переименована в индивидуальность, определяемую в качестве высшей формы развития личности [2].

При использовании двусистемного и многоуровневого построения ЛОКС различия между подходами определяются, во-первых,

количеством систем, конституирующих личность (в СЛ одна, в УЛ две), а, во-вторых, количеством уровней (в СЛ три, в УЛ четыре). Таким образом, суммарно в СЛ входят три «строительных блока», в то время как в УЛ – восемь (по четыре в каждой из двух систем). СЛ делает акцент на сходстве между людьми, в то время как УЛ – в основном на различиях, зачастую неповторимых. Соответственно, второй вариант личности гораздо сложнее,

многограннее, чем первый, однако, как уже отмечалось, он не может быть достигнут каждым. Для субъектов с реализуемой ЛУ, подход СЛ возможен в рамках одного из жизненных этапов. Для остальных индивидов социальность становится потолком, «жесткость» которого они не ощущают как раз по причине отсутствия ЛУ (вторая система ЛОКС) и «Высшего» ЭГ (четвертый уровень).

Литература

1. Левит, Л.З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях) / Л.З. Левит. – Минск: РИВШ, 2014. – Ч. 1. – 420 с. – Ч. 2. – 272 с.
2. Левит, Л.З. Уровни и критерии становления индивидуальности / Л.З. Левит // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Выпуск 2 (14). – Т. 4. – С. 123-130.
3. Левит, Л.З. Опросник ЭЛУ: в борьбе с правосторонней асимметрией / Л.З. Левит, Н.П. Радчикова // Электронный научный журнал «Исследовано в России». 2013. – № 017. – С. 244-261.
4. Мадди, С.Р. Теории личности: сравнительный анализ / С.Р. Мадди. – СПб.: Речь, 2002. – 448 с.
5. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – 7-е издание. – СПб.: Питер, 2009. – 800 с.
6. Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1964. – Т. 42. – 462 С.
7. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е издание. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
8. Прехт, Р.Д. Я – это я? И если да, то насколько? / Р.Д. Прехт. – М.: АСТ, 2013. – 352 с.
9. Forest, J.J. Pseudo-Self-Actualization / J.J. Forest, G. Sicz // Journal of Humanistic Psychology. – 1981. – Vol. 21. – № 1. – P. 77-83.
10. Goethals, G.R. The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison / G.R. Goethals, D.M. Messick, S.T. Allison // Social comparison: Contemporary theory and research. – Hillsdale; N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. – P. 149-176.

L.Z. Levit

SOCIAL PERSONALITY AND UNIQUE PERSONALITY: THE POSSIBILITY OF SYSTEMIC INTEGRATION

Abstract. The article deals with two main approaches to the definition of personality, which can be called «social» and «unique». The author proves the possibility of integration between both approaches in a broader scientific frame. Such an operation is pursued with the help of dual-system and multilevel «Person-Oriented Conception of Happiness» (POCH). The above mentioned psychological theory has demonstrated its integrative capacities for many times. As a result, there appears a kind of subordination between the «social» definition of personality and the «unique» one that also expresses itself in the system and level location of every approach.

Key words: individuality, personality, self-realization, systemic approach, society, uniqueness, egoism.

References

1. Levit, L.Z. Individual'nyi potentsial i ego realizatsiya: dvusistemnaya kontseptsiya (v dvukh chastyakh) / L.Z. Levit. – Minsk: RIVSh, 2014. – Ch. 1. – 420 s. – Ch. 2. – 272 p.
2. Levit, L.Z. Urovni i kriterii stanovleniya individual'nosti / L.Z. Levit // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – Vypusk 2 (14). – 2015. – T. 4. – P. 123-130.
3. Levit, L.Z. Oprosnik ELU: v bor'be s pravostoronnei asimmetriei / L.Z. Levit, N.P. Radchikova // Elektronnyi nauchnyi zhurnal «Issledovano v Rossii». 2013. – № 017. – P. 244-261.
4. Maddi, S.R. Teorii lichnosti: sravnitel'nyi analiz / S.R. Maddi. – SPb.: Rech', 2002. – 448 p.
5. Maiers, D. Sotsial'naya psikhologiya / D. Maiers. – 7-e izdanie. – SPb.: Piter, 2009. – 800 p.
6. Marks, K., Engel's, F. Sochineniya / K. Marks, F. Engel's. – M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoi literatury, 1964. – T. 42. – 462 p.
7. Maslou, A. Motivatsiya i lichnost' / A. Maslou. – 3-e izdanie. – SPb.: Piter, 2009. – 352 p.
8. Prekht, R.D. Ya – eto ya? I esli da, to naskol'ko? / R.D. Prekht. – M.: AST, 2013. – 352 p.
9. Forest, J.J. Pseudo-Self-Actualization / J.J. Forest, G. Sicz // Journal of Humanistic Psychology. – 1981. – Vol. 21. – № 1. – P. 77-83.
10. Goethals, G.R. The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison / G.R. Goethals, D.M. Messick, S.T. Allison // Social comparison: Contemporary theory and research. – Hillsdale; N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. – P. 149-176.

УДК 159.98

И.В. Карпенкова, М.Р. Арпентьева

ВЗРОСЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОТНОШЕНИЯХ

Аннотация. Цель исследования – анализ типов взросления и развития толерантности в отношениях с людьми иных (суб)культур. В этнокультурных исследованиях взросления и взрослости предполагается, что специфика задач, которые общество ставит перед индивидом, определяют динамику и тип взросления личности, содержание социально-психологической компетентности личности и процесса социализации в целом, ту систему нравственных норм и ценностей, которые свидетельствуют о взрослости (зрелости) и инфантилизме; особенности понимания ситуаций социального взаимодействия и социального познания (понимания другого и себя самого) представителями различных культур и сообществ, систему «адекватных» и «неадекватных» (психопатологических) способов понимания себя и других людей; усваиваемые в ходе социализации предпочтения

Ключевые слова: взросление; тип личности; детство; взрослость; творчество.

Введение. В современной психологической науке сформировалось множество подходов и теорий, посвященных феномену человека, его творческой, активной и «неадаптивной» природы, попыткам как-то структурировать проявляющиеся и наблюдаемые явления в жизни человека. Творчество сложно изучать, так как использование понятия часто субъективно – для одного человека действия другого являются совершенно непредсказуемыми, чудом, для другого – очевидными. Особенно зыбкими границы творчества становятся на уровне творчества духовных смыслов человеческого

бытия. Наиболее выраженные различия в этом наблюдаются между различными культурами: этническими, историческими и т.д. То, что для одной культуры – «открыть велосипед», для другой – огромный прогресс. И многие из таких «переоткрытий» связаны с неравномерностью, полиморфностью взросления людей разных культур и культур в целом. Принцип толерантности к другим культурам, людям предполагает, что мы не должны навязывать наш способ жизни, свою мораль другим людям. Ни одна культура не имеет исключительного понимания моральной правоты, норм поведения, стратегий познания мира, поэтому

надо уважать системы морали и правила поведения других культур.

Цель исследования – анализ типов взросления и развития толерантности в отношениях с людьми иных (суб)культур.

Результаты исследования. Гармоничное взаимодействие представителей разных культур предполагает:

– осознание различий ценностных систем, сознательный контроль и плюралистическая установка по отношению к иной ценностно-смысловой позиции, установка на развитие собственного опыта, обучение у другого человека;

– осознание различий способов осмысления мира и самопонимания, особенностей своих и клиента способов переживания происходящего, установка на создание совместного способа понимания проблемной для собеседников реальности и личностных особенностей;

– осознание и толерантность к различиям в поведении и моделях общения, осмысления стоящих за ними систем представлений и ценностных ориентаций, установка на предельно корректное и точное выражение собственных переживаний, представлений, определяющих их ценностей;

– внимательное отношение к вербальным и невербальным компонентам взаимодействия, подбору и конструированию словесных и телесных «высказываний», особое внимание к ритуализированным конструкциям и правилам вежливого общения.

В этнокультурных исследованиях взросления и взрослости предполагается, что специфика задач, которые общество ставит перед индивидом, определяют:

1) динамику и тип взросления личности, содержание социально-психологической компетентности личности и процесса социализации в целом, ту систему нравственных норм и ценностей, которые свидетельствуют о взрослости (зрелости) и инфантилизме,

2) особенности понимания ситуаций социального взаимодействия и социального познания (понимания другого и себя самого) представителями различных культур и сообществ, систему «адекватных» и «неадекватных» (психопатологических) способов понимания себя и других людей,

3) усваиваемые в ходе социализации предпочтения в выборе моделей поведения и общения («нормальных» и «ненормальных» поступков).

Важным моментом познавательного и личностного развития взрослого человека является самопонимание. Взрослый человек, в отличие от ребенка, подростка и юноши, занят решением, прежде всего «жизненных», а не учебных задач, он не столько «учится» в собственном, смысле этого слова, сколько совершенствует свои способности и навыки. В этом процессе самопонимание человека: способность к многоуровневому и многоплановому «отражению» человеком своей жизнедеятельности, – выступает как одно из главных оснований и условий возможности «переопределения» условий собственной жизнедеятельности, образа жизни в данной социокультурной общности [1; 2; 3; 10; 12]. То же самое характерно и для развития понимания человеком мира. Познавательная сфера взрослого описывается в терминах «социальный интеллект», «мудрость» и «компетентность», «личностное познание» [14; 16; 17; 24; 25; 26]. Мудрость взрослого означает способность иметь дело с парадоксами, быть диалектиком), умение согласовывать множество мнений (жить в мире полифонии), быть критичным (рефлексивным), мыслить ответами и вопросами (диалогичным). Вместе с тем познавательное развитие взрослого тесным образом переплетено с его личностным развитием («синтезированный интеллект»), предстает как процесс творческого осмысления человеком себя и мира, себя и социума [13; 15; 20; 21; 27; 28].

Способность к творчеству - способности быть творческим и использовать это свойство для реализации себя как личности, для самореализации межличностных отношений, способность гибко и оперативно соотносить себя и окружающий мир, быть толерантным к его изменениям и изменениям внутри самого себя. Творчество как способность с «множественному» осмысления происходящего – основа толерантности личности к культурным, историческим и иным различиям людей, социальных групп. Творчество во многом противостоит стереотипности, а точнее, предполагает осознанное обращение с распространенными в различных этнокультурных группах стереотипами. В развитии культурной среды, которая окружает каждого человека, развитие морально-этических, познавательных и поведенческих стереотипов занимает важное место. Способность следовать или противостоять этим стереотипам у всех людей разная. Если говорить о силе самих стереотипов, то она

также очень разная. И в процессе развития человек всегда сталкивается с несоответствием определенных стереотипов поведения и взглядов, привитых ему в семье, в той культурной среде, где он живет, со своими потребностями. Возникает поле для внутриличностного конфликта. С одной стороны – необходимость поступать так, как научили, с другой нежелание делать то, что не хочется. Соответственно возникающие при этом чувства вины, страха, тревожности фрустрируют личность. Кроме того, рано ли поздно обнаруживается изменчивость «неизменных» социальных норм и приоритетов, также способствующих возникновению состояния фрустрации у людей с низким уровнем толерантности к социальным и личностным изменениям. Не каждый человек способен справиться с такой ситуацией наилучшим для себя образом. Свидетельство тому – разнообразие психосоматических заболеваний, потребность найти виноватого в своих неудачах, т.д. Стереотипы, рожденные группами в этом смысле, очень живучи и действенны, поддерживаясь потребностью человека в принадлежности группе. Но – на более глубоком уровне – здесь скрывается страх быть самим собой, сколько страх не вписаться в связи с этим в то общество, в котором живешь. В какой-то степени можно усмотреть даже полярность в понятиях «общество с его стереотипами» и «индивид с его «Я». Возможно, здесь действительно есть столкновение ценностей группы и индивидуума. Развитие любой личности так устроено, что столкновение со стереотипностью, определенными рамками поведения и личными желаниями индивидуума неизбежны. Иначе не было бы развития. Внутриличностный неразрешенный конфликт часто «выходит на поверхность» с помощью болезней тела или психики.

В структуре личности можно выделить три основных составляющих [3; 4; 5; 6]. Эти составляющие находятся во взаимодействии и соотношении друг с другом. В зависимости от возрастных этапов человека в той или иной культуре соотношения меняются. Взаимодействия между составляющими могут измениться в результате того или иного заболевания. Исходя из сказанного выше, в зависимости от динамики соотношений и взаимодействий составляющих, можно выделить разные типы личности. Эти типы весьма условны, так как невозможно определить четкие критерии соответствия

конкретного человека тому или иному типу. Первая часть – «детская». Она включает в себя все то, что есть в ребенке (физическое, психическое, физиологическое). Самое важное здесь – это способность ребенка к творчеству. «Творчество» связана с потребностью исследовать мир таким, какой он есть, испытывать радость открытия, сюда же можно отнести такие понятия как любознательность и любопытство. Ребенок, познавая мир, приобретает позитивный и негативный опыт. Он переживает его эмоционально, присваивает, принимает (или не переживает и не принимает). Вторая часть – «переходная» – наиболее подходящее название ей – «Ученик» – и подразумевает способность человека к обучению социальным навыкам. На основе позитивного и негативного опыта человек научается вести себя тем или иным образом, так, как это необходимо именно ему. Благодаря способности обучаться социальным навыкам можно говорить о гибкости данной личности в социуме. Эта часть приобретает наибольшую значимость в процессе взросления. Третья часть – «взрослая». В результате накопленного опыта человек приобретает статус «взрослого», который подразумевает соответствующие психическое, физическое и физиологическое развитие. Главное здесь – это социальное поведение – способность занять свое место в социуме, быть полезным для него, реализовать себя как личность, используя при этом все свои способности.

– У любого ребенка есть очень важная черта – он не знает, вернее не осознает так как взрослый, что он живет в объективном мире, в котором есть правила, законы, условности. И их надо соблюдать, учитывать и т.д. До определенного момента он не осознает так как взрослые то, что жизнь конечна, и что очень многое в жизни людей определяется смертью. Ребенок просто живет, руководствуясь простыми понятиями «нужно – не нужно», «нравится – не нравится», «хочу – не хочу». Постепенно, в процессе взросления, приобретения социальных навыков, знакомства с нормами морали и культурой поведения в данном обществе в каждом человеке происходит процесс формирования картины мира, ее осознания и поиска своего места в ней. Это может происходить постепенно, а может быстро, скачком, в результате, например, сильного эмоционального переживания. Осознание может происходить ступенчато, как бы затрагивая все более глубокие структуры видения картины мира.

– Умение обучаться является очень важным умением. Благодаря способности обучаться социальным навыкам человек обретает социальную толерантность, в том числе, гибкость, т.е. умение вести себя так, как принято в той или иной группе и одновременно в соответствии со своим целями и потребностями.

– Третья составляющая структуры личности – это собственно «социальное поведение». Т.е. такое поведение, которое характерно для поведения взрослого человека, живущего в определенной социальной среде. В жизни это выражается выполнением необходимых обязанностей, соблюдением установленных большинством правил, исполнением социальных ролей. Каждый человек переживает процесс становления взрослым по-своему. Это может случиться и в шесть лет и в 20, и в 50. То, какие выводы делает человек в результате этих переживаний, является определяющим в процессе последующего формирования того или иного типа личности, демонстрирующего разную степень толерантности к себе и миру, его изменениям и своему собственному развитию.

Здесь необходимо учитывать то, что психика каждого человека развивается по-разному. Это развитие может быть «нормальным» и «патологичным» (определения здесь весьма условны, так как взгляд, как самого человека, так и мнение о нем других, т.е. той социокультурной среды, в которой он живет, могут быть диаметрально противоположны). И тогда уместно говорить о различных типах личности, но которые, тем не менее, укладываются в предлагаемую структуру. Изменяются лишь соотношения ее частей. Все три части находятся в определенном взаимодействии между собой. Они как бы накладываются или проникают друг в друга. При этом «переходная» часть является своеобразным посредником между «детской» и «взрослой» частями структуры [4; 6; 7]:

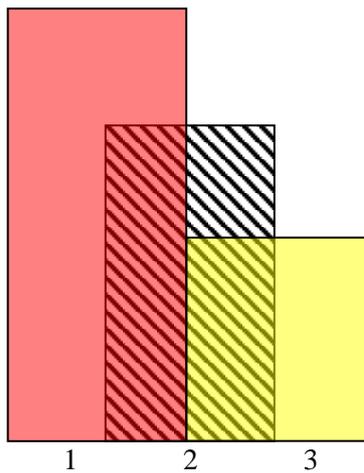
1. Детская составляющая – стремление к познанию мира; творчество.
2. Переходная («ученик») составляющая – обучение социальным навыкам.
3. Взрослая составляющая – «социальное поведение» (мир взрослых).

В зависимости от того, на какой ступени развития (условно назовем их «детство», «взросление», «взрослость») находится человек,

соотношения по степени значимости между частями будут разные. И здесь очевидным является вопрос об «идеальном» или «гармоничном» соотношении и взаимодействии частей структуры, когда человек может максимально раскрыть свой потенциал. Причем, говоря о гармоничном развитии личности, необходимо включать как позитивный, так и негативный (для данной личности) опыт. Переживания негативного опыта (при гармоничном развитии) позволяют человеку отказаться от неудавшихся попыток вести себя тем или иным образом, что позволит ему в дальнейшем быть более гибким.

Таким образом, в зависимости от ступени развития можно выделить три гармоничных типа структуры личности: «Гармоничный ребенок», характерный для периода детства, «Взрослеющий», характерный для переходного периода взросления и «Гармоничный взрослый» – «результат» взросления гармоничного ребенка. К состоянию «Гармоничный взрослый» можно прийти и будучи взрослым человеком в процессе работы над собой, духовного роста. Естественно, в силу разных обстоятельств не каждому человеку удастся развиваться в полной мере, то есть задействовать и раскрыть все свои потенциальные возможности, что приведет его к гармонии с самим собой и окружающим миром. В результате различных нарушений могут сформироваться дисгармоничные типы личности. Эти личности не могут найти своего места в жизни, постоянно вступая в противоречия, конфликты. Они испытывают массу проблем, часто считая их неразрешимыми, и поэтому либо избегают попыток их разрешить, либо разрешают, но не конструктивным для себя способом. Другие смиряются с той или иной ролью, в глубине души не очень радуясь своей судьбе, третьи заболевают душевной или соматической болезнью. Таким образом, в результате развития помимо типа «Взрослый гармоничный» могут сформироваться ряд дисгармоничных типов: например, «Серая личность», др. Вместе с тем, каждой культуре соответствуют свои представления о «гармоничном» и «дисгармоничном» взрослении.

Представить графически структуру личности гармоничного ребенка можно следующим образом:



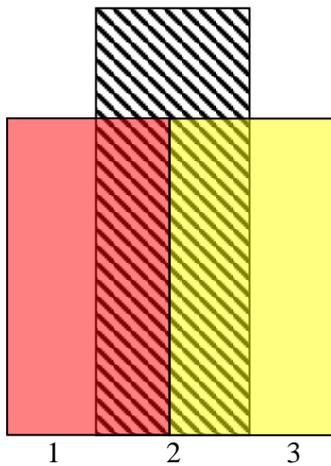
1. Детская составляющая
2. Переходная («ученик») составляющая
3. Взрослая составляющая

Рисунок 1 – Структура личности гармоничного ребенка

Части личности нормально развивающегося (гармоничного) ребенка имеют вид лестницы, где самая большая часть – это «детская». Помимо поведения первооткрывателя и исследователя окружающего мира, у ребенка также ярко выражены черты инфантильного характера – отсутствие многих навыков, неразвитость физическая и физиологическая. Вторая ступенька – это своеобразный мостик между детским и взрослым миром. Ребенок учится всему тому, что умеют взрослые. И еще он учится учиться. Это очень важно. Не научась учиться, человек на определенном этапе останавливается в своем развитии и становится негибким по отношению к постоянно меняющемуся миру. А это, как следствие, приводит к внутриличностному конфликту, что порождает «неразрешимые» для данного человека проблемы. Третья ступенька – самая маленькая. Пока ребенок не вырастет и не накопит определенный жизненный опыт, говорить о том, что он стал взрослым, преждевременно. И взрослые относятся к детям, не так как взрослым – мягче требования, больше заботы и внимания и т.д. В этом смысле интересно восприятие так называемых детей-вундеркиндов. Процесс взросления позволяет ребенку вырасти или сформироваться в гармоничного взрослого. Здесь на первый план выступает роль средней части в структуре личности. Именно во время взросления ребенок стремится в мир взрослых. И то, как он осваивает этот мир, имеет решающее значение. В структуре личности процесс социализации играет на данном этапе ведущую роль.

В итоге, если в целом процесс развития личности идет в благоприятном для нее направлении, то можно говорить о формировании гармоничного взрослого. Как это ни удивительно, в его структуре развитость всех частей личности находятся примерно в равных соотношениях. Развитость подразумевает способность воспринимать мир «каждый раз как в первый раз», но и вместе с тем использовать весь багаж жизненного опыта, быть при этом гибким, и иметь желание приобретать новый опыт вновь и вновь. И «детская», и «переходная» и «взрослая» части составляют как бы единое целое. При этом четко различимы детская и взрослая части, а переходная, проникая в них, является связующим звеном и посредником одновременно [5; 6; 8; 13].

Главное, что отличает «гармоничных взрослых» – умение смотреть на мир глазами ребенка. Удивление разнообразию жизни, стремление постоянно искать новые пути решения возникающих проблем здоровое любопытство, желание учиться (вплоть до преклонных лет) – отличительные черты этих людей. Среди других такие люди часто слыт чудаками, немножко детьми. Они замечают то, что не видят другие – красоту мира, и, вместе с тем, умеют успешно организовать дело в бизнесе, т.п. Любая проблема для них – возможность приобрести новый опыт в поиске ее разрешения. Такие люди, как правило, оптимисты, они всегда чем-нибудь заняты. Это может быть достаточно яркая, заметная многим своим размахом деятельность, а может быть такая, которую не сразу увидишь.

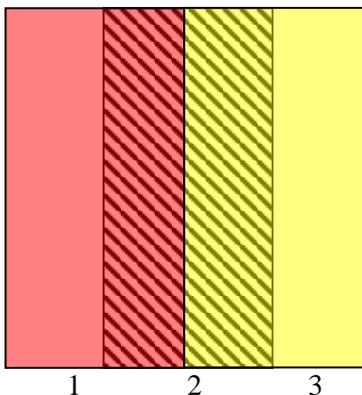


1. Детская составляющая
2. Переходная («ученик») составляющая
3. Взрослая составляющая

Рисунок 2 – Взросление гармоничной личности

Иногда в разговорах с ними появляется ощущение, что они сами строят свою жизнь, только от их желания зависит, вступить в ту или иную «игру» или нет. Как будто они одновременно и участники жизни, и наблюдатели, и смотрят на все как бы со стороны. Их сила – свобода выбора, независимость от определенных стереотипов, рамок, границ. И поэтому они не всегда вписываются в то общество, в котором живут. Но, тем не менее, общество часто не может

подчинить их себе: они гибки и успевают изменить свое поведение так, что становятся не доступны подавлению. Попадая же в общество с иными ценностями и нормами поведения, активно осваивают и осмысливают их, делая осознанный выбор на пути принятия или непринятия. Их, таким образом, отличает высокая фрустрационная толерантность и высокая толерантность к изменениям, более того – поиск изменений, их исследование и «конструирование».



1. Детская составляющая
2. Переходная («ученик») составляющая
3. Взрослая составляющая

Рисунок 3 – Структура личности гармоничного взрослого

Эти люди становятся во многом неуязвимы по отношению к негативному воздействию со стороны других. Их невозможно серьезно обидеть, разозлить, они почти не болеют. Отличительная особенность гармоничных людей – позитивное отношение к миру. Все, чем бы они ни занимались, имеет гуманную, созидательную направленность. Даже, если им приходится сначала что-либо разрушать на своем пути, то лишь потому, что старое стало приносить вред и «отжило свое». Про таких людей говорят, что они талантливы от Бога, и что нет таких трудностей, с которыми они не могли бы справиться.

Они демонстрируют высокую толерантность к изменениям мира и изменениям внутри самих себя. Им свойственно творчество как способность с «множественному» осмысления происходящего, умение учиться как способность присваивать – или осваивать – новые точки зрения, способы осмысления себя и мира, т.д. Их опыт богат, позволяя им чувствовать себя хорошо в различных культурах, они не испытывают «аккультурационных стрессов» [10; 18; 23], потому что не надеются на «незыблемые истины» и «нерушимые нормы поведения». Они знают, что любое

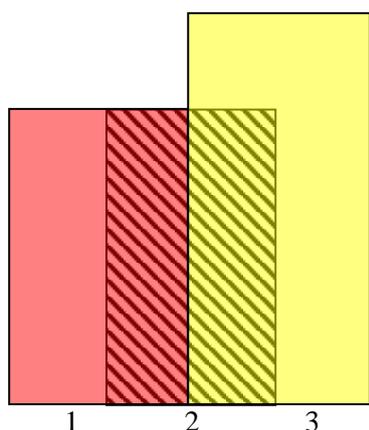
высказывание, поступок, переживание многосмысленны, а понимание человеком самого себя, понимание другого и взаимопонимание в целом – часто лишь иллюзия, отчетливо обнаруживаемая в ситуации кросс-культурных контактов. Сложность «Я»-концепции обеспечивает защиту против связанных со стрессом депрессий и заболеваний, в частности, потому, что способна продуцировать множественные и более гибкие интерпретации (более адекватное и глубокое понимание) реальности, поведения людей иных этнокультурных групп. Множественная личность (overseatype) испытывает наименьшее количество сложностей в процессе адаптации к инокультурной среде. Поэтому терапевтам необходимо поощрять людей развивать различия и устанавливать связи между разными аспектами «Я», сосредоточиваясь на тех аспектах «Я», которые связаны с положительными чувствами и мыслями. Эти люди способны удерживать «интернальный локус контроля» даже в критических ситуациях, не давая им становиться ситуациями фрустрации.

В зрелых отношениях партнеры обмениваются «индивидуальными видениями» проблем и друг друга, а не оценочными указаниями на чье-либо «несовершенство». Зрелый человек часто внешне более уязвим, чем его незрелый партнер: он готов предоставить другому человеку «еще один шанс», если есть хотя бы малейшая вероятность продуктивных личностных и межличностных изменений. Он «не умеет», а, вернее, не хочет отвергать другого человека, его культуру. Взрослость характеризуется как способность к особым, децентрированным, диалогическим отношениям с другими людьми. Оптимальные, зрелые межличностные отношения, к которым человек приходит, накапливая жизненный опыт, обретая мудрость, – это отношения «даосской любви», предполагающие способность и желание человека отвечать «за тех, кого мы приручили», к глубокому контакту и принятию «как данности, как факта» другого человека: его ценностей, особого видения мира, – умение сохранять личную автономность и простроенность «контактных границ» человека, стремление «быть» с другим человеком, а не владеть им, входить в общение «всем существом», работая над их творческим развитием и переосмыслением, искусство спонтанности. Зрелые отношения предполагают самоактуализацию обоих участников, их

открытость навстречу друг другу, искренность и аутентичность, «общение без масок», стремление к «экзистенциальной встрече» (рассмотрение другого человека, его переживаний как самоценности, «ресакрализация»).

В противоположность им «портрет» структуры личности «серых личностей» выглядит иначе. Эти люди очень хорошо знают, как надо себя вести, как быть взрослым – в своей культуре, но теряются – в другой. Они живут по правилам, нормам, установленным и принятыми большинством в данной социокультурной группе, а также следуют стереотипам, привитым им семьей и ближайшим окружением. Еще в детстве, видимо, они очень хорошо усвоили принцип «хорошо – плохо», «свое – чужое». В бизнесе такие люди – по меркам определенной этнокультурной общности – часто бывают хорошими исполнителями, в семье – «образцово-показательными» семьянинами. Некоторые отдают себя всего работе, и очень часто в ущерб своим желаниям, а особенно здоровью. Другие посвящают себя великой идее (поставить на ноги детей, «сделать мужа человеком», «просветить дикарей» и т.п.). Но в процессе осуществления этой идеи, какая бы она ни была ценная и великая по своей сути, такие люди ведут себя в целом как жертвы. Именно это – «отдаю себя всего, без остатка» делает их страдающими. В душе у такого человека часто при достижении цели есть громадное чувство выполненного долга, разрушенное здоровье и растерянность от того, что делать, когда цель, к которой он так стремился достигнута. За таким поведением могут стоять неосознанный страх быть ненужным, заниженная самооценка, вытесненные обиды и т.д. – низкая фрустрационная толерантность и низкая толерантность к изменениям в себе и окружающем мире.

«Взрослая» часть структуры развита так же, как и у гармоничного, но вот детская и переходная снижаются на более низкий уровень: эти люди забыли, как сами были детьми, они не способны просто радоваться жизни, им постоянно нужно решать какую-то проблему.



1. Детская составляющая
2. Переходная («ученик») составляющая
3. Взрослая составляющая

Рисунок 4 – Структура «серой» личности

При этом способности решать проблемы остаются на одном уровне. Неосознанно они считают, что мир именно такой, каким они его знают, и другим быть не может. А все ситуации можно разрешить теми способами, которыми приходилось разрешать раньше. И не всегда удачно, но это не важно. Отказ от самоактуализации («комплекс Ионы» по [11]), типичный для «серой личности», можно проиллюстрировать одним из распространенных вариантов развития человека: всем знакомый «юношеский максимализм», в значительной мере несущий в себе стремление к личностному саморазвитию и мироусовершенствованию, часто, под влиянием неблагоприятных жизненных обстоятельств, «благополучно» преодолевается человеком к началу взрослости. С ним обычно и уходит желание и способность «не-насущного», не-прагматического взгляда на мир, способность расти и изменяться. Появляется деструктивное для личности ощущение «заданности» и «вынужденности» своих действий и поступков «судьбой», «обстоятельства-ми», волей «недоброжелательных людей», ограниченность своих возможностей. Любая нестандартная ситуация, в том числе ситуация кросс-культурная, требующая именно творческого подхода к ее разрешению, приводит таких людей в состояние паники и попыткам втиснуть в то, что было раньше, и решить все по-старому. Иногда человек получает возможность увидеть ситуацию в новом свете, под другим углом зрения. Часто это бывает на приеме у психолога или психотерапевта, если, конечно, случится чудо, и он обратится за помощью к такому специалисту. Но результат может повергнуть человека в ужас, уныние или стремление не воспринимать полученную пищу

для размышления всерьез. Инсайт (озарение, прозрение) как правило, порождает цепную реакцию рассуждений о смысле жизни, своей роли в ней. Именно поэтому «аккультурационный стресс» не исчерпывается нарушениями в поведенческой сфере субъекта, но затрагивает уровень ценностного осмысления человеком себя и мира [14; 18; 19; 22; 23].

Сложность этой проблемы выражается в понятиях «стресс идентичности», «шок аккультурации», «террор идентичности» и т.п. Изменения идентичности в данной ситуации связаны с двумя типами ситуаций: ситуациями миграции и необходимостью аккультурации в новой среде, формированием идентичности членов этнокультурных меньшинств, а также ситуациями кросс-культурного взаимодействия, дающими личности возможность пересмотреть устоявшиеся ценности, системы представлений и модели общения, найти новый способ соотношения «публичного» и «внутреннего Я» субъекта.

В данных ситуациях внимание фрустрированного человека направлено исключительно вовне. При толерантном восприятии стрессоров человек сохраняет способность к объективной оценке своего уровня развития, к продуктивному исследованию своей индивидуальной самости, своих психофизических возможностей. Часто «уход от проблемы» происходит бессознательно: даже не поняв до конца, с чем он столкнулся, человек делает выбор вернуться на круги своя, в «серую личность». Только теперь у него может появиться смутное убеждение, что его проблемы – вовсе и не проблемы, что проблемные ситуации бывают и

гораздо сложнее и тяжелее (у других), а с его проблемами можно жить.

Незрелый партнер обладает весьма ограниченным лимитом межличностного принятия: его способность понимать, то есть принимать и прощать другого человека, невелика. Поэтому отношения, которые он предлагает - неустойчивы, нарушаясь при первой же серьезной угрозе его защитным механизмам. Незрелые отношения «дефицитны» [11], предполагают обращение к другим людям лишь постольку, поскольку они удовлетворяют какую-либо потребность, основаны на «условиях ценности» («Если ты меня любишь, то...»), направлены на обладание

(«иметь»), быстро утрачивают свежесть, поскольку представляют собой взаимодействие на уровне социальных стереотипов, а не на уровне личностей.

Заключение. В целом мы видим, что личностная зрелость выступает как важное условие толерантности личности к фрустрирующим обстоятельствам ее жизни в данной этнокультурной общности, в общении с людьми тех или иных инокультурных (суб)групп, а также условие толерантности личности к изменениям, развитию других людей и групп, а также к собственному развитию и изменению в ситуациях кросс-культурных контактов.

Литература

1. Арпентьева, М.Р. Становление личностью и становление партнером: основные критерии взрослости / М.Р. Арпентьева // Евразийский вестник гуманитарных исследований. – 2016. – № 16. – С. 140-144.
2. Белова, С.С. Социальный интеллект: от измерения к теории / С.С. Белова, Д.В. Ушаков // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е: Педагогические науки. – 2017. – №7. – С. 63-68.
3. Вайсс, Дж. Как работает психотерапия: Процесс и техника / Дж. Вайсс. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
4. Карпенкова, И.В. Реабилитационный процесс – направленное воздействие на гармонизацию личности / И.В. Карпенкова // Психология зрелости и старения. – 2001. – № 2. – С. 62-71.
5. Карпенкова, И.В. Возможности и проблемы арттерапевтической реабилитации людей с психическими нарушениями / И.В. Карпенкова, М.Р. Арпентьева // Традиционное искусство России и стран АТР как инструмент социально-трудовой адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья: материалы международных конференций, состоявшихся 22-24 мая 2014 г. и 6-8 сентября 2015 г., Владивосток / ред. кол.: Г.В. Алексеева (отв. ред.), И.И. Крыловская. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015. – 184 с. – С. 121-125.
6. Карпенкова, И.В. Прокрастинация и творчество в развитии и реабилитации личности / И.В. Карпенкова, М.Р. Арпентьева // Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи: сборник научных статей. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2015. – 139 с. – С. 116-126.
7. Карпенкова, И.В. Творчество в развитии и реабилитации больных с аффективными расстройствами / И.В. Карпенкова, М.Р. Арпентьева // Наука. Искусство. Культура. – Белгород: БГИИК. – 2016. – №1 (9). – С. 136-153.
8. Ливехуд, Б. Кризисы жизни – шансы жизни / Б. Ливехуд. – Калуга: Принт, 1994. – 120 с.
9. Лэйнг, Р.Д. Расколотое «Я» / Р.Д. Лэйнг. – СПб.: Белый Кролик, 1995.
10. Маркова, С.Д. Аккультурация: к теории вопроса [Электронный ресурс] / С.Д. Маркова // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 12. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60006> (дата обращения: 29.05.2018).
11. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
12. Минигалиева, М.Р. Взрослость / М.Р. Минигалиева // Общие основы психологии. Часть 2. Возрастная психология. Учебное пособие для студентов / под ред. В.А. Романенко, Н.П. Ничипоренко. – Калуга: КГПУ, 2006. – 200 с. – С. 133-145.
13. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
14. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.

15. Фройнд, А.Ф. Исследование и измерение одаренности и креативности с помощью Берлинского теста структуры интеллекта / А.Ф. Фройнд, Х. Холлинг // Психология. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 81-93.
16. Холодная, М.А. Тестологические теории интеллекта / М.А. Холодная // Когнитивная психология. Учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 251-252.
17. Южанинова, А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности / А.Л. Южанинова. – Саратов: издательство Саратовского университета, 1984. – 215 с.
18. Berry, J.W. Stress Perspectives on Acculturation. In *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, (Hrsg.) / D. Sam, J.W. Berry. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – P. 43-57.
19. Bustos, E. Dealing with the unbearable: Reactions of therapist and therapeutic institutions to victims of torture / E. Bustos // *Psychology and torture* / P. Suedfeld (Ed.). – N.Y.: Hemisphere Publications, 1990. – P. 143-163.
20. Kihlstrom, J.F. Social Intelligence / J.F. Kihlstrom, N. Cantor // *Handbook of intelligence* / R.J. Sternberg (Ed.). – Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2000. – P. 359-379.
21. Landy, F.J. The long, frustrating, and fruitless search for social intelligence: A cautionary tale / F.J. Landy // *A Critique of Emotional Intelligence* / K.R. Murphy (Ed.). – What Are the Problems and How Can They Be Fixed? – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. – 2006. – P. 81-123.
22. Lazarus, R.S. Coping and adaptation / R.S. Lazarus, S. Folkman // *The handbook of behavioral medicine* / W.D. Gentry (Eds.). – N.Y.: Guilford, 1984. – P. 282-325.
23. Madubuko, N. Akkulturationsstress von Migranten auf dem Arbeits markt / N. Madubuko. – Philipps-Universität Marburg, 2009. – 221 p.
24. Murphy, N.A. Accurate intelligence assessments in social interaction: Mediators and gender effects / N.A. Murphy, J.A. Hall, C.R. Colvin // *Journal of Personality*. – 2003. 71:3. – June. – P. 465-493.
25. O'Sullivan, M. The measurement of social intelligence / M. O'Sullivan, J.P. Guilford, R. de Mille // *Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California*. – 1965. – № 34. – P. 56-68.
26. Sternberg, R.J. Human abilities / R.J. Sternberg, J.C. Kaufman // *Annu. Rev. Psychol.* – 1998. – Vol. 49. – P. 479-502.
27. Weis, S. Reviving the search for social intelligence – A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity / S. Weis, H.-M. Süß // *Personality and Individual Differences*. – 2007. – № 42. – P. 3-14.
28. Weis, S. Theory and Measurement of Social Intelligence as a Cognitive Performance Construct. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie genehmigt durch die Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2008. – 393 p.

I.V. Karpenkova, M.R. Arpentieva

ADULT PERSONALITY AND DEVELOPMENT OF TOLERANCE IN RELATIONSHIPS

Abstract. The aim of the study is to analyze the types of growing up and the development of tolerance in relationships with people of other (sub) cultures. The ethno-cultural studies of maturation and adulthood is assumed that the specific tasks that society puts in front of the individual is determined by: 1) the speaker and the type of older person, the content of socio-psychological competence of the individual and the socialization process as a whole, the system of standards and values, which indicate adulthood (maturity) and infantilism; 2) especially understanding of the situation of social interaction and social cognition (understanding the other and himself) from different cultures and societies, the system of «adequate» and «inadequate» (psychopathology) ways of understanding themselves and others; 3) assimilated in the course of socialization preferences.

Key words: becoming an adult, type of personality, childhood, adulthood, creativity.

References

1. Arpent'eva, M.R. Stanovlenie lichnost'yu i stanovlenie partnerom: osnovnye kriterii vzroslosti / M.R. Arpent'eva // Evrazijskij vestnik gumanitarnyh issledovanij. – 2016. – № 16. – P. 140-144.
2. Belova, S.S. Social'nyj intellekt: ot izmereniya k teorii / S.S. Belova, D.V. Ushakov // Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. E, Pedagogicheskie nauki. – 2017. – №7. – P. 63-68.
3. Vajss, Dzh. Kak rabotaet psihoterapiya: Process i tekhnika / Dzh.Vajss. – M.: Nezavisimaya firma «Klass», 1998.
4. Karpenkova, I.V. Reabilitacionnyj process – napravlennoe vozdejstvie na garmonizaciju lichnosti / I.V. Karpenkova // Psihologiya zrelosti i starenija. – 2001. – № 2. – P. 62-71.
5. Karpenkova I.V., Vozmozhnosti i problemy artterapevticheskoj reabilitacii lyudej s psihicheskimi narusheniyami / I.V. Karpenkova, M.R. Arpent'eva // Tradicionnoe iskusstvo Rossii i stran ATR kak instrument social'no-trudovoj adaptacii lyudej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: materialy mezhdunarodnyh konferencij, sostoyavshihsy 22-24 maya 2014 g. i 6-8 sentyabrya 2015 g., Vladivostok / red. kol.: G.V. Alekseeva (otv. red.), I.I. Krylovskaya. – Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2015. – 184 p. – P. 121-125.
6. Karpenkova, I.V. Prokrastinaciya i tvorchestvo v razvitii i reabilitacii lichnosti //Rol' prokrastinacii v processe samoopredeleniya molodezhi: sbornik nauchnyh statej. – Saratov.: Izd-vo «Saratovskij istochnik», 2015. – 139 s. – P.116-126
7. Karpenkova I.V., Arpent'eva M.R. Tvorchestvo v razvitii i reabilitacii bol'nyh s affektivnymi rasstrojstvami / I.V. Karpenkova, M.R. Arpent'eva // Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. – Belgorod: BGIK, 2016. – №1 (9). – P. 136-153.
8. Livekhud, B. Krizisy zhizni – shansy zhizni / B. Livekhud. – Kaluga: Print, 1994. – 120 p.
9. Lehjng, R.D. Raskolotoe «YA» / R.D. Lehjng. – SPb.: Belyj Krolik, 1995.
10. Markova, S.D. Akkul'turaciya: k teorii voprosa [Electronic resource] / S.D. Markova // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. – 2015. – № 12. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60006> (data obrashcheniya: 29.05.2018).
11. Maslou, A. Motivaciya i lichnost' / A. Maslou. – SPb.: Piter, 2008. – 352 p.
12. Minigalieva, M.R. Vzroslost' / M.R. Minigalieva // Obshchie osnovy psihologii. CHast' 2. Vozrastnaya psihologiya. Uchebnoe posobie dlya studentov / pod red. V.A. Romanenko, N.P. Nichiporenko. – Kaluga: KGPU, 2006. – 200 p. – P.133-145.
13. Social'nyj intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya / pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2004. – 176 p.
14. Stefanenko, T.G. EHtnopsihologiya: Uchebnik dlya vuzov / T.G. Stefanenko. – M.: Aspekt Press, 2009. – 368 p.
15. Frojnd, A.F., Issledovanie i izmerenie odarennosti i kreativnosti s pomoshch'yu Berlinskogo testa struktury intellekta / A.F. Frojnd, H. Holling // Psihologiya. – 2005. – T. 2, № 4. – P. 81-93.
16. Holodnaya, M.A. Testologicheskie teorii intellekta / M.A. Holodnaya // Kognitivnaya psihologiya. Uchebnik dlya vuzov / pod red. V.N. Druzhinina, D.V. Ushakova. – M.: PER SEH, 2002. – P. 251-252.
17. Yuzhaninova, A.L. K probleme diagnostiki social'nogo intellekta lichnosti / A.L. Yuzhaninova. – Saratov: izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1984. – 215 p.
18. Berry, J.W. Stress Perspectives on Acculturation. In The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology, (Hrsg.) / D. Sam, J.W. Berry. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – P. 43-57.
19. Bustos, E. Dealing with the unbearable: Reactions of therapist and therapeutic institutions to victims of torture / E. Bustos // Psychology and torture / P. Suedfeld (Ed.). – N.Y.: Hemisphere Publications, 1990. – P. 143-163.
20. Kihlstrom, J.F. Social Intelligence / J.F. Kihlstrom, N. Cantor // Handbook of intelligence / R.J. Sternberg (Ed.). – Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2000. – P. 359-379.
21. Landy, F.J. The long, frustrating, and fruitless search for social intelligence: A cautionary tale / F.J. Landy // A Critique of Emotional Intelligence / K.R. Murphy (Ed.). – What Are the Problems and How Can They Be Fixed? – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. – 2006. – P. 81-123.
22. Lazarus, R.S. Coping and adaptation / R.S. Lazarus, S. Folkman // The handbook of behavioral medicine / W.D. Gentry (Eds.). – N.Y.: Guilford, 1984. – P. 282-325.
23. Madubuko, N. Akkulturationsstress von Migranten auf dem Arbeits markt / N. Madubuko. – Philipps-Universität Marburg, 2009. – 221 p.

24. Murphy, N.A. Accurate intelligence assessments in social interaction: Mediators and gender effects / N.A. Murphy, J.A. Hall, C.R. Colvin // Journal of Personality. – 2003. 71:3. – June. – P. 465-493.
25. O'Sullivan, M. The measurement of social intelligence / M. O'Sullivan, J.P. Guilford, R. de Mille // Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California. – 1965. – № 34. – P. 56-68.
26. Sternberg, R.J. Human abilities / R.J. Sternberg, J.C. Kaufman // Annu. Rev. Psychol. – 1998. – Vol. 49. – P. 479-502.
27. Weis, S. Reviving the search for social intelligence – A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity / S. Weis, H.-M. Süß // Personality and Individual Differences. – 2007. – № 42. – P. 3-14.
28. Weis, S. Theory and Measurement of Social Intelligence as a Cognitive Performance Construct. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie genehmigt durch die Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2008. – 393 p.

УДК 316.6

И.А. Подольская, Е.А. Моисеева
**ФЕНОМЕН СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ:
ПОПЫТКА ОСМЫСЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация: Целью статьи является рассмотрение проблемы развития субъектности старших школьников; дан теоретический анализ понимания сущности понятия «субъектность» зарубежными и отечественными авторами. Феномен субъектности рассматривается через совокупность компонентов, таких как социальная активность, творчество, рефлексивность, самосознание, мотивация, ответственность, отношение к себе как к деятелю, осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности и признание того же в других людях, способность к целеполаганию, субъективный контроль, осознанная саморегуляция. Сделан вывод о возможности развития компонентов субъектности. Авторы обращают внимание на то, что при построении программы развития субъектности необходимо учитывать особенности возраста. Приводится диагностический инструментарий исследования уровня развития компонентов субъектности у старших школьников. В заключении предложен проектный план мероприятий, направленных на развитие субъектности у старших школьников.

Ключевые слова: субъектность; компоненты субъектности; развитие субъектности; субъектность старших школьников; программа развития субъектности; диагностика развития субъектности.

Сегодняшний мир с его стремительным движением требует от человека постоянного развития. В условиях информационного общества знания становятся одним из самых значимых ресурсов, однако подход к их получению меняется. Каждый день мы оказываемся в мощном информационном потоке, поэтому важно научиться активно взаимодействовать с ним, отбирать важное, принимать решения. Такие условия требуют от человека активности и самостоятельности.

Данная тенденция охватывает все стороны жизни человека. Но умение быть активным и самостоятельным должно

сформироваться как можно раньше, еще на этапе становления личности.

Именно такая идея лежит в основе системно-деятельностного подхода, предложенного Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС). Человек должен стать самостоятельным, научиться добывать знания и организовывать свою деятельность и, конечно, очень важно – самостоятельно принимать решение. Чтобы добиться успеха, необходимо научиться делать выбор. В этих условиях актуальным становится развитие субъектности личности.

Однако в реальности выбор индивидуальной траектории образования очень условен. Старшая школа не предлагает альтернативы. Система аттестации, а также программные требования ставят обучающихся в жесткие рамки. Они должны нагружать себя массой информации, которая не дает им возможности сосредоточиться на изучении именно того, что действительно нужно для получения будущей профессии. В связи с этим, научной проблемой исследования является противоречие между требованиями ФГОС и самими содержанием образования.

Исследование проблемы развития субъектности личности актуально по ряду причин. Во-первых, развитие общества приобретает новые ориентиры в социализации, в которых субъектность рассматривается как «качество личности, обеспечивающее адаптацию к новым социальным условиям» [12, с. 464]. Под новыми условиями понимается ситуация идеологического и социально-экономического кризиса, в которых вынужден действовать современный человек. Во-вторых, тема субъектности, как постулировано представителями гуманистической психологии, – это «проблема психических ресурсов, возможность человека управлять логикой своей судьбы» [12, с. 464]. В-третьих, необходимость модернизации современной системы образования подчеркивает важность актуализации вопросов развития субъектности личности обучающегося.

Исходя из сказанного, становится очевидной необходимость разработки системы мероприятий, направленных на развитие субъектности личности. Реализация данной системы будет тем эффективнее, чем раньше она начнется. Предполагается, что субъектность необходимо развивать на этапе школьного образования, когда формируются мотивы будущей профессиональной деятельности. К сожалению, на сегодняшний день целостной системы не разработано, существуют отдельные разработки школьных и внешкольных мероприятий, локально реализуемые в отдельных образовательных организациях.

Основой работы по выработке указанной системы, в первую очередь, должно стать теоретическое осмысление понятия «субъектность».

Понятие «субъектность» как предмет психологического рассмотрения представлено в трудах зарубежных и отечественных исследователей.

В зарубежных психологических исследованиях XX века идею субъектности рассматривает персонологическое направление. С позиций гуманистического подхода человек предстает как творец собственной жизни, что ярко иллюстрирует субъектную направленность человека. Странники гуманистической психологии отрицали, что человек – лишь влияние генетических или социальных факторов, напротив – он сам отвечает за то, кем в итоге становится. Согласно гуманистической концепции становления человек всегда находится в развитии. Наиболее полная жизнь возможна тогда, когда человек свободно реализует как можно большее число возможностей.

Концепция самоактуализации А. Маслоу во многом перекликается с подходами авторов, использующих термин «субъектность». Важными для понимания субъектности человека для нас являются следующие идеи А. Маслоу:

1. На человека в целом оказывает влияние мотивация. А. Маслоу утверждал, что жизнь людей становится осмысленной благодаря тому, что они мотивированы на поиск целей. Человек всегда имеет определенные желания, которые заставляют его действовать.

2. Потенциальные возможности роста и развития заложены в человеке от рождения. Среди присущих человеку потребностей, стимулирующих человека к развитию, А. Маслоу выделяет такие, как потребность к самоуважению, самоактуализации или потребности личного совершенствования. Автор отмечает, что потребности самоактуализации выходят на первый план тогда, когда удовлетворены все предыдущие. [14].

3. Самоактуализация, по Маслоу, это желание человека стать тем, кем он может стать, достичь вершины своего развития. Большинство людей нуждаются во внутреннем самосовершенствовании, но достигают самоактуализации не все. Причина в том, что не все могут увидеть возможности своего развития, понять пользу от процесса самосовершенствования. Часто они сомневаются в своих способностях и возможностях. Для того, чтобы потребность в самоактуализации была реализована, от человека требуется открытость творчеству, новым идеям и новому опыту. С этим связаны мотивы роста (метапотребности, бытийные мотивы). Они призваны обогатить и расширить жизненный опыт.

4. Самоактуализация – медленный, порой болезненный процесс, суть которого – в постоянном поиске. Для каждого человека могут быть свои варианты реализации потенциала, свой путь самосовершенствования.

5. Самоактуализирующиеся люди наделены следующими характеристиками: более эффективное восприятие реальности; принятие себя, других и природы; непосредственность, простота и естественность; центрированность на проблеме; независимость: потребность в уединении; автономия: независимость от культуры и окружения; свежесть восприятия; вершинные переживания; общественный интерес; глубокие межличностные отношения; демократичный характер; разграничение средств и целей.

6. Одно из важнейших положений, выдвинутых А. Маслоу, заключается в том, что возможности самоактуализации тем больше, чем больше общество способствует ей [13, с. 341].

Последний тезис крайне важен для нас в связи с задачей разработки мероприятий по развитию субъектности, так как подтверждает возможность этого развития. Ведь если субъектность – это авторство своей жизни, то она включает в себя и самоактуализацию.

Другой представитель гуманистического подхода, автор феноменологической теории личности К. Роджерс выдвигает тезис о том, что люди могут самостоятельно определять свою судьбу. Каждый человек свободен в принятии решения о том, какой должна быть их жизнь. Согласно такому взгляду, «самоопределение является существенной частью природы человека... люди, в конечном счете, ответственны за то, что они собой представляют» [15].

В ходе исследований К. Роджерс сумел показать, что человек по своей природной сути ориентирован на движение к определенным целям, он активен по природе. Также он выдвинул предположение, что поведение человека подчиняется тенденции актуализации. Исходя из этого, К. Роджерс отмечает, что «важнейший мотив жизни человека – это актуализировать, то есть сохранить и развить себя, максимально выявить лучшие качества своей личности, заложенные в ней от природы» [13, с.370].

Необходимо отметить, что во многих имеющихся отечественных исследованиях часто не дифференцируются понятия «субъект», «субъектная активность». Некоторые исследователи отождествляют

понятия «субъект» и «субъектность». Однако понятие «субъектность» в психологическом исследовании должно определять человека как творца, сценариста, режиссера своей жизни, который имеет собственное мировоззрение, цели и т.д. Человек в рассматриваемом подходе способен управлять своими природными ресурсами, организовывать деятельность. Субъектность может быть описана через совокупность свойств. Субъект же не поддается такому описанию, так как он является системным понятием, несводимым к более простым свойствам. Однако, анализировать понятие «субъектность» нужно опираясь на понятие «субъект», следуя логике исследований.

Основателем научной школы субъектного (субъектно-деятельного) подхода является С.Л. Рубинштейн. Он и его последователи изучали особенности человека как субъекта деятельности, субъекта собственной активности. В трудах С.Л. Рубинштейна «подход к построению методологических категорий психологии начинается с анализа категории «деятельность» и заканчивается постановкой проблемы человека, субъекта этой деятельности» [10, с. 7]. С.Л. Рубинштейн полагал, что ошибочно отделять субъект от деятельности или понимать связь этих двух категорий как чисто внешнюю. Деятельность при таком подходе является условием формирования и развития самого субъекта. В подходе С.Л. Рубинштейна субъектность выражается в намерениях, потребностях, мотивах, установках, личностном смысле, в направленности и избирательности деятельности. В работе «Основы психологии» субъектность определяется исследователем как самостоятельная активность, самодвижение, осознанная саморегуляция [8, с. 440].

Большое внимание С.Л. Рубинштейн уделяет процессам самосознания и рефлексии. Исходя из этого, исследователь выделяет два способа существования субъекта. Первый способ – это жизнь человека в системе социальных связей. Второй характеризуется появлением рефлексии, которая помогает человеку мысленно выйти за пределы социальной жизни. Оба уровня различны между собой как раз уровнем рефлексии и осознанности. Субъективным является второй способ, так как он позволяет человеку быть самостоятельным.

Последователь научной школы С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский считает, что «субъект в своих деяниях, в актах

творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» [9, с. 91]. Таким образом, именно через анализ направлений деятельности субъекта можно не только определить его, но и направить процесс формирования. Человек должен стать субъектом своей жизни, научиться планировать деятельность, определять ее направления, механизмы регулирования, способы осуществления. А.В. Брушлинский приравнивает понятия «субъект» и «субъектность». Последняя – поддается развитию и формированию. Для него «субъектность» – это «системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, ее состояний и свойств его сознания и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического индивидуального развития. Будучи изначально активным, человеческий индивид однако не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности» [10, с. 8].

К.А. Абдульханова-Славская также видит в субъекте деятельный характер, так как он постоянно участвует в развитии. Поэтому субъект есть «гармоничная, самореализующаяся личность, достигшая вершины в иерархическом развитии» [1, с. 9]. Субъектность, по мнению последовательницы С.Л. Рубинштейна, проявляется в изменении мира и себя, а также в активности. «Субъект активен не потому, что потребности движут его активность, а потому что он разрешает противоречие между своими потребностями и возможностями, условиями их удовлетворения» [7, с. 9].

Б.Г. Ананьев использует как самое широкое понятие «индивидуальность», разводит «субъект» и «личность». Автор отмечал, что «совпадение значений понятий личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, т.к. субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью их отношений, при этом он дифференцировал понятие субъекта: отличал субъект познания от субъекта деятельности и субъекта общения» [7, с. 10].

Развитие личности в качестве субъекта деятельности на этапе взрослой жизни определяется Б.Г. Ананьевым как фаза онтогенеза, когда жизнь человека приобретает наиболее продуктивный и активный характер.

К.А. Абдульханова-Славская использует понятие активности, которое шире деятельности. Оно проявляется в познании, общении, в жизненном пути. «Активность – такой способ самовыражения, при котором обеспечивается целостность, сохраняется автономность личности и достигается ее субъектность. Это – индивидуально-типологические, функциональные качества личности, посредством которого она реализует в каждом виде и форме деятельности свою целенаправленность, личный опыт» [1, с. 39].

Иной подход к пониманию субъектности сложился в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. В его трудах дается анализ истоков субъектности, что весьма важно для понимания того, как организовать процесс ее формирования. Объектом внимания ученого становятся возрастные изменения личности. «Мне представляется, что развитие ребенка, рассматриваемое с точки зрения ступеней развития личности, с точки зрения отношений ребенка со средой, с точки зрения основной деятельности на каждой ступени, тесно связано с историей развития детского сознания» [4, с. 15].

Ученый отмечает также то, что социальная ситуация развития ребенка – это ситуация его взаимодействия с окружающей средой, состоящая из влияний среды и активного отношения ребенка к данным влияниям. Активность субъекта приобретает направленность и содержание благодаря его включенности в практические действия. Л.С. Выготский стоял на позиции объединения субъекта и его действия. Он считал, что одна из важнейших задач психологической науки – рассмотрение связей, отношений, процессов, которые соединяют субъект с окружающим его миром. Психика свойственна субъекту, поскольку нужна для ориентации в мире, и в этом смысле субъективна. При этом она несет в себе отраженные, значимые для субъекта свойства объективного мира. Л.С. Выготский реализовал идею субъектности в понятии высших психических функций, отмечая при этом ее важнейшие моменты: опосредованность, осознанность и собственную активность человека по продуцированию и использованию дополнительных «стимулов-средств» в своем поведении [7, с. 10].

Вслед за Л.С. Выготским А.Н. Леонтьев отмечал, что основной задачей психологического исследования является «изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого

формируется его личность» [10, с. 7]. Для А.Н. Леонтьева понятия индивид – биологическое начало, субъект – активное, личность – мотивационно-смысловое. «Субъектность свойственна уже индивиду, благодаря субъектности происходит переход от индивида к личности, субъектность является не какой-то абстрактной активностью человека, а осмысленной активностью, которая не появляется от рождения, а проявляется лишь в случаях реализации какой-либо целенаправленной деятельности» [7, с. 11].

Еще один последователь идей Л.С. Выготского – Б.Д. Эльконин определял субъектность как качество сознательной, осмысленной активности, определяемой его внутренними условиями: способностями, задатками, потребностями и т.д. [7, с. 10].

В.А. Петровский использует понятие «отраженная субъектность», которая воплощает в себе «представление о личностном аспекте бытия человека в мире как формы активного «идеального» присутствия человека в жизни других людей» [7, с. 10]. Автор обозначает, в данном случае, присутствие другого человека, который становится источником преобразования жизненных ситуаций в значимом направлении (для развивающейся личности). В концепции исследователя субъектность – «своеобразное свойство личности, а развитие личности – процесс, подчиненный закономерности единства прерывности и непрерывности. Единство непрерывности и прерывности обеспечивает целостность процесса развития личности, развития его субъектности как личностного свойства» [7, с. 10]. В.А. Петровский рассматривает процесс становления индивида как личности как процесс самостановления.

Е.Н. Волкова понимает субъектность как отношение человека к себе как к деятелю. «Субъектность – это свойство личности, которое раскрывает сущность человеческого бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении в миру и себе в нем и способности производить взаимообусловленные изменения в мире и человеке» [3, с. 23]. Вывод о развитии субъектности, к которому приходит автор, заключается в том, что это происходит в результате взаимодействия людей в процессе осуществления деятельности.

В.И. Слободчиков так же использует понятие «субъекта», как носителя «предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленной на объект».

[11, с. 249] Исследователь утверждает, что стать субъектом деятельности, можно только освоив ее, при этом быть способным к ее осуществлению. «Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы». Само же понятие субъектности включает в себя всю «совокупность проявлений человеческой психологии и представляет собой особого рода целостность» [11, с. 251]. В.И. Слободчиков считает, что субъектом не рождаются, им становятся в процессе жизнедеятельности. Автор также отмечает, что необходимо различать человека как субъекта жизнедеятельности и как субъекта внутреннего психологического мира. Как субъект жизнедеятельности он изменяет и развивает основные условия своего бытия. Исследователь делает важное утверждение, что субъектность личности можно формировать. «Психология изучает телесность индивида с точки зрения материальной основы «выращивания» специфически человеческих способностей, с позиций изучения условия становления и развития психологических свойств и качеств, возможностей педагогического управления процессом их формирования» [11, с. 252]. Таким образом, важная задача психологии – изучение путей становления не просто активной, а самостоятельной личности, которая способна управлять своей деятельностью, проектировать ее.

Современные исследователи, включая В.И. Слободчикову, придерживаются общего взгляда: для развития субъектности необходимо учитывать такие характеристики личности как идентичность, самовосприятие, Я-образ, тип локализации уровня субъективного контроля. «Развитие и саморазвитие субъектности представляет процесс поиска личностью смысловых оснований и построения способа реализации данных смыслов» [12, с. 465].

В исследованиях А.К. Осницкого выделено пять взаимосвязанных компонентов субъективного опыта. По его мнению, именно субъективный опыт дает человеку возможность ставить перед собой задачи и успешно выполнять их. Компоненты: ценностный опыт, ориентирующий усилия человека (интересы, убеждения, нормы и т.д.); опыт рефлексии; опыт привычной активизации, обеспечивающий ориентацию в собственных возможностях, помогает приспособить их к

решению задач; операциональный опыт – общетрудовые, профессиональные знания и умения, умения саморегуляции; опыт сотрудничества, который способствует объединению усилий, совместному решению задач, сотрудничеству.

«Совокупность именно этих компонентов субъективного опыта, как показали исследования, может считаться необходимой и достаточной для формирования субъектности, обеспечивающей ему продуктивную самостоятельность» [10, с. 9].

Термин «субъектность» использует И.С. Якиманская. В ее понимании «Субъектность – приобретаемое, формируемое свойство, но существующее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека, кристаллизованной в потенциях учащегося. [10, с. 9].

Понимание субъекта связано с пониманием человеком себя как деятеля, его способности быть самостоятельным.

Кузнецова И.Ю., проанализировав труды отечественных психологов, выделила примеры определений субъектности:

1) субъектность – системная целостность всех сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств сознания и бессознательного;

2) субъектность – форма активности человека, проявляющаяся через включение в опосредованные формы опыта непосредственных переживаний, чувственных представлений, что способствует «превращению приобретаемого «чужого» знания, знания для всех в знание собственное – субъектное»;

3) субъектность представляет собой основополагающую причинность субъекта в его взаимоотношениях с миром, являются конституирующей характеристикой личности. Субъектность человека проявляется в его деятельности – особой активности, посредством которой человек воспроизводит себя, свое собственное бытие в мире;

4) субъектность – свойство, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и к себе в нем, и способность воспроизводить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в себе. В основе этого свойства лежит отношение человека к окружающему миру и к самому себе. В основе этого свойства

лежит отношение к себе, как к деятелю [7, с. 10].

Большое внимание исследователи уделяют показателям и структуре субъектности.

Одним из наиболее важных компонентов субъектности, по мнению М.В. Исакова является активный и самостоятельный выбор форм деятельности, ответственность [7, с. 15].

По мнению Е.Н. Волковой можно выделить в качестве компонентов субъектности активность (своя и другого человека), сознательность, которая связана со способностью к целеполаганию и рефлексии, свобода выбора, ответственность за сделанный выбор. Позитивная Я-концепция и мотивация с гуманистической направленностью и внутренним локусом контроля – факторы субъектности.

В.И. Слободчиков и И.Е. Исаев выделяют в качестве компонентов субъектности способность управлять своими действиями, преобразовывать действительность, планировать действия, реализовывать намеченное, контролировать ход выполнения, оценивать результаты своих действий [7, с. 16].

Общая закономерность, которая прослеживается в исследованиях Т.А. Ольховской, В.И. Слободчикова, В.И. Степанского и других, заключается в том, субъектность происходит постепенно, приходит как преодоление объектности. А.А. Плигин придерживается мнения, что «с момента своего рождения человек является субъектом своей произвольной активности, по мере освоения различных видов деятельности он начинает осознанно направлять свои усилия на преобразование окружающего мира, становясь тем самым субъектом своей деятельности; получая опыт внешних преобразований, анализируя их результат, его влияние на различные подсистемы отношений, сравнивая результаты преобразования в различных ситуациях, анализируя ход преобразований и их эффективность, растущий человек направляет свои усилия на преобразования самого себя, становясь субъектом своего развития» [7, с. 9].

И.П. Краснощеченко, разрабатывая концепцию субъектности с акмеологических позиций, определяет профессиональную субъектность студента (в данном случае, обучающегося по направлению «психология») как «... интегративную характеристику субъекта, включающая профессиональную идентичность, профессиональную направленность, профессиональное мышление,

профессиональные компетенции и профессионально важные качества, проявляющаяся его конструктивной активностью, направленной на овладение будущей профессией к завершению обучения в вузе, результирующая его субъективную (могу) и объективную (может) готовность к осуществлению профессиональной деятельности и решению профессиональных задач» [5, с. 37].

Современные исследователи рассматривают субъектность в качестве фактора, от которого зависит успешность социальной адаптации, в достижении образовательных и профессиональных вершин. Благодаря сформированной субъектности личность становится более устойчивой к отрицательным воздействиям, делает человека более жизнеспособным и продуктивным. Рассмотрев подходы в изучении феномена субъектности, можно выделить общие положения, важные для нашей задачи будущего проектирования системы мероприятий по развитию субъектности. Во-первых, субъектность – это источник внутренней осознанной активности человека. Во-вторых, субъектность развивается только в социальной среде, в системе социальных связей человека с миром. И, наконец, третье – важно учитывать контекстность возраста, обусловленность возрастными задачами. Это означает, что, говоря о субъектности обучающихся, важно учитывать специфику возраста и жизненные задачи, стоящие перед ними.

Обобщив критерии субъектности, представленные в работах различных авторов, можем выделить следующие (именно на их развитие будут направлены разрабатываемые мероприятия): активность, самооценка, ответственность, осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности, отношение к себе как к деятелю, способность к целеполаганию, мотивация, субъективный контроль, самосознание.

Возникает вопрос об определении уровня субъектности у обучающихся. Нами проведен анализ имеющихся диагностических инструментов для определения различных характеристик субъектности. Для начала опишем выделенные нами характеристики:

1. Социальная активность – способность субъекта преобразовывать, изменять мир. Активность является ядром субъектности, основной авторства собственной жизни: активная позиция, активная деятельность,

готовность активно влиять на свою судьбу и т.д.

2. Творчество – способность творчески, по-новому, мыслить, привносить в окружающий мир что-то свое является основой субъектности личности. «Авторство жизни» всегда предполагает поиск новых путей своего развития, новых жизненных целей и т.п.

3. Самооценка отражает отношение человека к себе. Правильная самооценка является мощным стимулом, который может заставить человека действовать, изменяться, достигать новых вершин.

4. Ответственность является необходимым компонентом субъектности личности. Любое осознанное действие, выбор, принятие решения должны сопровождаться пониманием того, какими будут последствия. В контексте данного исследования, например мы говорим о том, что старшеклассник, совершая выбор будущей профессии, не должен перекладывать ответственность за него на родителей или случайные факторы.

5. Рефлексивность – это способность осознавать себя, собственное мышление, поведение; осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности и признание того же в других людях. Отношение к себе как к деятелю свидетельствуют об определенном уровне развития субъектности личности, о ее готовности быть активным, самостоятельным и, в то же время, его неразрывную связь с окружающим миром, социумом.

6. Способность к целеполаганию предполагает не только сознание своей активности и ответственности, но и умения видеть тот результат, к которому личность движется. Развитие не должно идти «вслепую», человек всегда должен видеть, куда он движется и каковы результаты этого движения. Развитая субъектность предполагает умение грамотно ставить цели, находить средства их достижения, анализировать полученный результат, соотносить его с собственным развитием.

7. Субъективный контроль отражает видение человеком причин событий, участником которых он становится, характеризует поведение человека в различных сферах жизни, в моменты неудач и успеха. Только понимание того, что «виноватых нет», что все зависит от самого человека, может сделать его по-настоящему самостоятельным. Именно это понятие очень точно ложиться в основу «авторства собственной жизни».

8. Осознанная саморегуляция отражает способность совершать осознанный выбор способа действий и его характера, способность регулировать свое поведение, управлять своими чувствами и эмоциями.

9. Мотивация является ведущим фактором, определяющим поведение человека. Исследование мотивации дает возможность проанализировать причины и факторы, которые заставляют человека быть активным.

10. Самосознание предполагает способность человека осознавать свое Я, свои потребности, мотивы деятельности, цели, ориентиры в жизни. Самосознание на протяжении всей жизни человека. Включаясь в систему общественных отношений, человек, опираясь на собственное самосознание, выделяет себя, ощущая свою субъектность. Результат развития самосознания – Я-концепция – динамическая система представлений о себе.

Необходимо также принять во внимание тот факт, что «субъектность проявляется в деятельности и, что не менее важно, в ней и формируется» [2, с. 2]. И.П. Краснощеченко обращает внимание на роль образовательного пространства в процессе развития субъектности (опять же, студентов-психологов в пространстве вуза, но, тем не менее, многие характеристики будут похожи). «Под образовательным пространством мы понимаем

пространство культуры, отношений, взаимодействий его субъектов, интегрирующее в себе комплекс факторов, включаясь в которое студенты для осуществления основной – учебно-профессиональной – и других видов деятельности могут выбирать меру и способы их реализации с учетом собственных возможностей, интересов, подготовленности для выстраивания индивидуальной траектории субъектно-профессионального-становления... Многочисленные факторы образовательного пространства вуза (объективные и субъективные, управляемые и стихийные) оказывают влияние на когнитивные, физические, эмоциональные, нравственные, мотивационно-ценностные и др. параметры состояний его субъектов» [6, с. 42-43].

Мы осознаем, что изучение уровня развития субъектности посредством диагностических методик – задача до конца невыполнимая, тем не менее, считаем, что приведенная ниже таблица с диагностическим инструментарием будет способствовать сопровождению развития субъектности обучающихся в деле определения специфики формирования групповой и индивидуальной субъектности обучающихся, а также в отслеживании динамики развития данного явления. Таблица 1 включает перечень диагностических методик изучения компонентов, определяющих субъектность.

Таблица 1– Диагностические методики, направленные на изучение компонентов субъектности

Компонент субъектности	Методика
Социальная активность, творчество	1) Определение социальной креативности личности (автор-разработчик: Батаршев А.В.) 2) Самооценка творческого потенциала личности
Самооценка Ответственность Рефлексивность	1) Тест Куна. Тест «Кто Я?» Тест двадцати высказываний. (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) 2) Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан
О сознание себя в качестве субъекта и уникальной личности и признание того же в других людях Отношение к себе как к деятелю Способность к целеполаганию	Тест «Смысло-жизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева
Субъективный контроль	Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Бажина Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткинды А.М.)
Осознанная саморегуляция	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой
Мотивация	Методика изучения мотивации обучения обучающихся 5-11 класса (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина)
Самосознание	Шкала самосознания А. Фенигстайн, М. Шейер, А. Бассе

В заключении представлен план мероприятий, направленных на развитие активной жизненной позиции обучающихся (Таблица 2). Список мероприятий на данном этапе носит проектный характер. По окончании срока апробации мы планируем составить итоговый цикл мероприятий, наиболее эффективно отражающий нашу задачу по развитию субъектности.

Подводя итог сказанному выше, мы можем сформулировать следующие выводы.

1. В настоящее время исследование субъектности является одним из самых востребованных в психологической науке. Субъектность проявляется во всех направлениях жизни человека и как индивида и как личности. В современной психологии субъектность определяется как системное качество личности, связанное с активно-

преобразующими свойствами и способностями: способностью к самостоятельному жизнетворчеству, способностью производить изменения в мире и в самом себе; как качественно новый уровень развития личности. Субъектность проявляется в растущем самосознании личности, в продуктивном освоении различных видов деятельности.

2. Субъектность поддается развитию, поэтому важно оказывать влияние на ее компоненты на этапе формирования личности. Для этого необходимо может быть создана программа мероприятий, направленных на развитие компонентов субъектности.

3. При составлении программы мероприятий необходимо учитывать возрастные особенности процесса развития субъектности, а также ее комплексный характер.

Таблица 2 – Проект мероприятий, направленных на развитие компонентов субъектности

Мероприятия	Компоненты субъектности, на развитие которых направлены мероприятия
Волонтерская деятельность Благотворительные акции Посещение воспитанников детского дома Экологические акции («Один день для планеты», «Только пластик», «Спаси дерево» и т.п.) Патриотические акции («Георгиевская ленточка», «Знамя памяти», «Бессмертный полк», «Моя семья: дорога к Победе» и т.п.) Помощь «детям войны» (Великой Отечественной) Акция «СтопВИЧСПИД» Наставничество старшеклассников по отношению к младшим Помощь приюту бездомных животных	Социальная активность, творчество, ответственность
Тренинг на повышение уровня самооценки и развития позитивного самоотношения	Самооценка
Деловые игры: День самоуправления Управление школьной демократической республикой лидер (работа парламента) Предвыборная кампания и выборы президента школьной республики День предпринимателя Организация школьного патруля чистоты	Ответственность, социальная активность, творчество
Современный урок, по требованиям ФГОС, включает обязательный этап рефлексии (обучающиеся должны подвести итог своей деятельности, сделать выводы о том, что с ними произошло, какие изменения, успехи или неудачи) Составление собственного портфолио, написание резюме	Рефлексивность
Тренинг на развитие самосознания, позитивного самоотношения, развитие внутренней позиции «деятеля»	Отношение к себе как к деятелю Самосознание

Мероприятия	Компоненты субъектности, на развитие которых направлены мероприятия
<p>Развивается на уроках Карта желаний На классных часах в начале учебного года обучающимся предлагается описать свои достижения за предыдущий период, а также указать, чего они планируют добиться в течение нового учебного года. В конце года обязательно возвращаемся к этому плану и обсуждаем или каждый анализирует, пытается понять, почему что-либо из этой программы не выполнено Участие в деловых играх предполагает планирование и постановку целей (например, в игре День предпринимателя от обучающихся требуется составить некий бизнес-план своего предприятия, определить все, что необходимо сделать для его реализации, в конце подвести итоги; в игре Выборы президента – каждый кандидат составляет свою предвыборную программу, включающую перечень мероприятий, которые он собирается реализовать в своей деятельности) Проектная деятельность Участие в научно-практических конференциях</p>	<p>Способность к целеполаганию, рефлексивность, осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности и признание того же в других людях, социальная активность, творчество, ответственность</p>
<p>Тренинг на развитие субъективного контроля Проектная деятельность</p>	<p>Субъективный контроль</p>
<p>Акции, направленные на поддержание здорового образа жизни Дебаты, связанные с определенной проблематикой (Что значит быть успешным? Профессия мечты: какая она? И т.п. – то, что помогает человеку осознать свою причастность к тому, что происходит в его жизни)</p>	<p>Осознанная саморегуляция</p>
<p>Создание ситуации успеха на уроках Тренинги Знакомство с интересным человеком (в рамках классных часов) Карта желаний</p>	<p>Мотивация</p>

Литература

1. Абдульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абдульханова. – М. Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Битянова, М.Р. Субъектность: путь обретения самостоятельности [Электронный ресурс] / М.Р. Битянова // Сетевое издание психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ». – Режим доступа: <file:///E:/учеба/магистерская%20диссертация/литература/Subektnost.-Put-obreteniya-samostoyatelnosti.-Bityanova-M.R.pdf> (дата обращения: 14.07.2018).
3. Волкова, Е.Н. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи [Электронный ресурс] / Е.Н. Волкова. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. – 250с. – Режим доступа: https://suvorovaov.files.wordpress.com/2013/01/uchebnic_subiekt1.pdf (дата обращения: 25.06.2018).
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 тт. Т. 4 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 433с.
5. Краснощеченко, И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса» [Электронный ресурс] / И.П. Краснощеченко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика: электрон. журн. – 2012. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskaya-kontseptsiya-stanovleniya-i-razvitiya-professionalnoy-subektnosti-buduschih-psihologov-s-uchetom-regionalnogo> (дата обращения: 07.07.2018).

6. Краснощеченко, И.П. Особенности образовательного пространства вуза как интегративного фактора субъектно-профессионального становления будущих психологов [Электронный ресурс] / И.П. Краснощеченко // Образование и наука: электрон. журн. – 2010. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obrazovatelno-prostranstva-vuza-kak-integrativnogo-faktora-subektno-professionalnogo-stanovleniya-buduschih> (дата обращения: 10.07.2018).
7. Кузнецова, И.Ю. Развитие субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации [Электронный ресурс] / И.Ю. Кузнецова. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2014. – 136 с. – Режим доступа: https://books.google.ru/books?id=7S0bCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 30.06.2018).
8. Ленглер, О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы [Электронный ресурс] / О.А. Ленглер // Молодой ученый: электрон. журн. – 2012. – №11. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/46/5654/>. (дата обращения: 09.07.2018).
9. Матвеева, Н.И. Формирование субъектной позиции личности учащегося [Электронный ресурс] / Н.И. Матвеева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика: электрон. журн. – 2009. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-subektnoy-pozitsii-lichnosti-uchaschegosya> (дата обращения: 13.07.2018).
10. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности [Электронный ресурс] / А.К. Осницкий // Вопросы психологии: электрон. журн. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/961/961005.htm> (дата обращения 01.07.2018).
11. Слободчиков, В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 360с. – Режим доступа: <https://www.ggau.by/downloads/zo/fwm/3kurs/psihologiya> (дата обращения 09.07.2018).
12. Стахнева, Л.А. Субъектность как предмет психологического исследования [Электронный ресурс] / Л.А. Стахнева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки: электрон. журн. – 2011. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-kak-predmet-psihologicheskogo-issledovaniya> (дата обращения 13.07.2018).
13. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер // Библиотека Института позитивной психотерапии. – 1992. – 419 с. – Режим доступа: <http://www.grabovskaya.by/sites/default/files/%20Л%5B1%5D.,%20Зиглер%20Д.%20Теории%20личности.pdf> (дата обращения 13.07.2018).
14. Maslow, A. Motivation and personality [Electronic resource] / A. Maslow. – Longman, 1987. – URL: <http://faculty.spokanefalls.edu/InetShare/AutoWebs/kimt/maslow%20unmotiv%20beh.pdf> (date of access: 09.07.2018).
15. Rogers, C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy [Electronic resource] / C. Rogers. – Boston, 1961. – URL: <http://www.rulit.me/books/stanovlenie-lichnosti-vzglyad-na-psihoterapiyu-read-405531-0.html> (date of access: 11.07.2018).

I.A.Podolskaia, E.A.Moiseeva

THE PHENOMENON OF THE SUBJECTNESS OF INDIVIDUAL: THE ATTEMPT TO UNDERSTAND IT IN THE CONTEXT OF SCHOOLING

Abstract: The purpose of this article is to search the problem of development of subjectivity of high school students; the theoretical analysis of understanding the nature of «subjectness» by different authors. The phenomenon of subjectness is seen through a set of components, such as social activity, creativity, reflexivity, self-awareness, motivation, responsibility, attitude to himself as a creator, understanding of oneself as a subject and unique individual, and the same attitude to other people, the ability for setting a goal, subjective control, conscious self-regulation. The conclusion is drawn on possibility of development of components of subjectness. The authors draw attention to the fact that when you build the program of development of subjectness it is necessary to consider features of age. It is constructed the system of diagnostic tools to research the level of development of the components of subjectness for high school students. In conclusion, the project plan of activities for developing the subjectness of high school students is proposed.

Key words: subjectness, components of subjectness, the process of developing of subjectness, subjectness of high school students, the program of development of subjectness, diagnostics of subjectness.

References

1. Abdul'hanova, K.A. Psihologiya i soznanie lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noj lichnosti): Izbrannye psihologicheskie Trudy / K.A. Abdul'hanova. – M. Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEHK», 1999. – 224 s.
2. Bityanova, M.R. Sub'ektnost': put' obreteniya samostyaotel'nosti [Electronic resource] / M.R. Bityanova // Setevoe izdanie psihologicheskogo soprovozhdeniya obrazovaniya «TOCHKA PSI». – URL: file:///E:/ucheba/magisterskaya%20dissertaciya/literatura/Subektnost.-Put-obreteniya-samostoyatel'nosti.-Bityanova-M.R.pdf (data obrashcheniya: 14.07.2018).
3. Volkova, E.N. Razvitie sub'ektnosti v ontogeneze v sovremennom socio-kul'turnom prostranstve obrazovaniya i sem'i [Electronic resource] / E.N. Volkova. – Nizhnij Novgorod: NGPU im. K. Minina, 2012. – 250 s. – URL: https://suvorovaov.files.wordpress.com/2013/01/uchebnic_subiekt1.pdf (data obrashcheniya: 25.06.2018).
4. Vygotskij, L.S. Sobranie sochinenij. V 6 tt. T. 4 / L.S. Vygotskij. – M.: Pedagogika, 1984. – 433 s.
5. Krasnoshchchenko, I.P. Akmeologicheskaya koncepciya stanovleniya i razvitiya professional'noj sub'ektnosti budushchih psihologov s uchetom regional'nogo zaprosa» [Electronic resource] / I.P. Krasnoshchchenko // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika: ehlektron. zhurn. – 2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskaya-kontseptsiya-stanovleniya-i-razvitiya-professionalnoy-subektnosti-buduschih-psihologov-s-uchetom-regionalnogo> (data obrashcheniya: 07.07. 2018).
6. Krasnoshchchenko, I.P. Osobennosti obrazovatel'nogo prostranstva vuza kak integrativnogo faktora sub'ektno-professional'nogo stanovleniya budushchih psihologov [Electronic resource] / I.P. Krasnoshchchenko // Obrazovanie i nauka: ehlektron. zhurn. – 2010. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obrazovatel'nogo-prostranstva-vuza-kak-integrativnogo-faktora-subektno-professionalnogo-stanovleniya-buduschih> (data obrashcheniya: 10.07.2018).
7. Kuznecova, I.Yu. Razvitie sub'ektnoj pozicii pedagoga v processe povysheniya kvalifikacii [Electronic resource] / I.Yu. Kuznecova. – Kemerovo: GOU «KRIRPO», 2014. – 136 s. –URL: https://books.google.ru/books?id=7S0bCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (data obrashcheniya: 30.06.2018).
8. Lengler, O.A. Sub'ektnost' cheloveka: psihologo-pedagogicheskie osnovy [Electronic resource] / O.A. Lengler // Molodoj uchenyj: ehlektron. zhurn. – 2012. – №11. – URL: <https://moluch.ru/archive/46/5654/> (data obrashcheniya: 09.07.2018).
9. Matveeva, N.I. Formirovanie sub'ektnoj pozicii lichnosti uchashchegosya [Electronic resource] / N.I. Matveeva // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika: ehlektron. zhurn. – 2009. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-subektnoy-pozitsii-lichnosti-uchashchegosya> (data obrashcheniya: 13.07. 2018).

10. Osnickij, A.K. Problemy issledovaniya sub"ektnoj aktivnosti [Electronic resource] / A.K. Osnickij // Voprosy psihologii: ehlektron. zhurn. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/961/961005.htm> (data obrashcheniya 01.07.2018).
11. Slobodchikov, V.I. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub"ektivnosti: Uchebnoe posobie / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M.: Izd-vo PSTGU, 2013. – 360 s. – URL: <https://www.ggau.by/downloads/zo/fwm/3kurs/psihologiya> (data obrashcheniya 09.07.2018).
12. Stahneva, L.A. Sub"ektnost' kak predmet psihologicheskogo issledovaniya / L.A. Stahneva // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki: ehlektron. zhurn. – 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-kak-predmet-psihologicheskogo-issledovaniya> (data obrashcheniya 13.07.2018).
13. H'ell, L. Teorii lichnosti [Electronic resource] / L. H'ell, D. Zigler // Biblioteka Instituta pozitivnoj psihoterapii. – 1992. – 419 s. – URL: <http://www.grabovskaya.by/sites/default/files/%20L%5B1%5D.,%20Zigler%20D.%20Teorii%20lichnosti.pdf> (data obrashcheniya 13.07.2018).
14. Maslow, A. Motivation and personality [Electronic resource] / A. Maslow. – Longman, 1987. – URL: <http://faculty.spokanefalls.edu/InetShare/AutoWebs/kimt/maslow%20unmotiv%20beh.pdf> (date of access: 09.07.2018).
15. Rogers, C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy [Electronic resource] / C. Rogers. – Boston, 1961. – URL: <http://www.rulit.me/books/stanovlenie-lichnosti-vzglyad-na-psihoterapiyu-read-405531-0.html> (date of access: 11.07.2018).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ, СПЕЦИАЛИСТОВ, БАКАЛАВРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 155.99

А.В. Капцов, Е.И. Колесникова
ТИПЫ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
МАГИСТРАНТОВ С НАУЧНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ

Аннотация. Целью данной работы являлось исследование особенностей взаимодействия магистрантов с научным руководителем в вузе. Методологической базой исследования служил экопсихологический подход в рамках применения психодидактической парадигмы в высшем образовании. Было высказано предположение, что субъектность проявляется в типологических особенностях взаимодействия магистрантов с научным руководителем в учебном процессе (субъект-субъектное и его разновидности, субъект-объектное, объект-субъектное), также учитывался вариант отсутствия взаимодействий. Параметрами исследования были определены особенности совместной деятельности, общения и отношений магистрантов и их научных руководителей. На основании экспертного опроса были выделены профессионально важные качества научного руководителя, которые с помощью математико-статистических методов (вычисление общности, многоступенчатый дискриминантный анализ, корреляционный анализ) сопоставлялись с аналогичными психологическими характеристиками, диагностируемых у магистранта. Характеристики включали в себя личностные качества, ценности и показатели осознанной саморегуляции. В результате исследования было установлено, что преобладающими типами экопсихологического взаимодействия являются субъект-порождающий, субъект-совместный, субъект-нормативный, что говорит о достаточно высоком качестве магистерской подготовки в данном вузе. Выявление предикторов типов взаимодействия в совместной учебно-профессиональной деятельности и общении магистрантов с научным руководителем показало более широкий и развитый репертуар типов взаимодействия в совместной деятельности, чем в общении (шесть типов против трех). В число предикторов дискриминантной функции входят общности, как личностных ценностей, так и качеств личности, включающие эмоционально-волевые, регуляторные и другие сферы.

Ключевые слова: взаимодействие; магистрант; образовательный процесс; предиктор; руководитель; субъектность; тип; экопсихологический подход.

Финансирование: Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант 17-06-00871.

Введение

Условия реализации магистратуры в высшем учебном заведении предусматривают определенные требования к профессорско-преподавательскому составу. Так, на основании квалификационных характеристик к руководству магистерскими диссертациями в вузе допускаются работники в должности доцента и профессора [13]. Должностные обязанности доцента в качестве руководителя включают организаторские умения, а также умения планирования, организации и контроля различных видов работы магистранта. Также он должен создавать условия для формирования основных составляющих компетентности, в том числе и соответствующую мотивацию. Должность профессора предполагает более высоко развитые умения по контролю и коррекции

совершенствования методик профессионального обучения, а также научно-исследовательских умений (научные школы, авторские разработки, курсы).

Специфика реализации магистерских программ может зависеть от конкретных организационно-педагогических условий. Например, для направления подготовки 08.04.01 «Строительство» руководство научным содержанием программы магистратуры должно осуществляться «...штатным научно-педагогическим работником организации, имеющим ученую степень, осуществляющим самостоятельные научно-исследовательские (творческие) проекты по направлению подготовки, имеющим ежегодные публикации по результатам указанной научно-исследовательской (творческой) деятельности в ведущих отечественных и (или) зарубежных

рецензируемых научных журналах и изданиях, а также осуществляющим ежегодную апробацию результатов указанной научно-исследовательской (творческой) деятельности на национальных и международных конференциях» [14]. То есть, помимо соответствия формальным требованиям к должности, требуется активная научная и жизненная позиция.

Введенные с 2017 года в практику управления персоналом профессиональные стандарты конкретизируют предъявляемые требования к руководителям магистрантов категориями трудовых функций, включающих трудовые действия, необходимые знания и умения. Отметим, что область умений преподавателя расширена новыми видами действий. К традиционным организаторским и контрольно-коррекционным умениям добавляются умение консультировать по вопросам профессионального развития в процессе освоения компетенций, применять образовательные средства и технологии с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, стадий их профессионального развития, оценивать динамику их мотивации, создавать на занятиях проблемноориентированную образовательную среду, предусматривая возможности индивидуализации содержания образовательной программы [15]. Подчеркивается наличие у руководителя умения при формулировке тем выпускных работ ориентироваться на современное развитие отрасли, запросы профессионального сообщества, особенно в его региональном аспекте. Необходимым элементом становится умение подготовить магистранта к участию в конкурсах, выставках, конференциях и стимулировать стремление знакомиться с опытом успешных профессионалов в осваиваемой сфере деятельности, поддержка их социальной мобильности.

Мы видим, что требования к участникам образовательного взаимодействия при обучении в магистратуре четко сформулированы (обучающиеся также проходят отбор на вступительных испытаниях). Однако в настоящее время недостаточно изучена психологическая составляющая взаимоотношений магистранта и его научного руководителя, несомненно влияющая как на результативность обучения, так и удовлетворенность этими результатами. Поэтому в данной работе предпринят анализ совместной деятельности, общения и

отношений магистранта с научным руководителем. Базой для анализа служит эконпсихологический подход в рамках психодидактической парадигмы (В.И. Панов) [11, 20], позволяющий констатировать различные варианты и уровень развития субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе.

Обзор литературы

Образовательное пространство взаимодействия магистранта и его научного руководителя как феномен для исследований существует относительно недавно, со времени перехода российского высшего образования на многоуровневую систему подготовки (для большинства вузов 5-10 лет назад). На первых порах на рынке труда встречались определенные трудности у окончивших магистратуру студентов: работодатели не понимали существенных различий в их образовательном уровне, потребность в ряде компетенций, формируемых в магистратуре, была снижена. Примером могут служить научно-исследовательские компетенции (отделы научных разработок малочисленны и существуют на небольшом количестве крупных предприятий) или научно-педагогические (обучением и повышением квалификации работников чаще занимаются специальные организации, чем более квалифицированные работники того же предприятия).

В последнее время ситуация на рынке труда в России меняется. В Послании Президента РФ обозначена необходимость мощного технологического рывка, что повышает востребованность молодых и образованных кадров, открытость новым идеям и инициативам [12]. Особенно подчеркивается роль качественной подготовки кадров в строительной сфере в связи с тем, что планируется развернуть программу пространственного развития России, обновления городской среды, базирующихся на широком внедрении передовых технологий и материалов в строительстве, современных архитектурных решениях.

Изменения касаются всех участников образовательного процесса – и магистрантов, и их научных руководителей. Это актуализирует исследования их взаимодействия, а также исследования содержания факторов и направления необходимых изменений для повышения качества подготовки магистрантов.

Формирование факторов, способствующих изменениям можно свести к следующим подходам [16, с. 127-129]:

1) экспертный подход – требует привлечения внешних экспертов – специалистов, обладающих знаниями в определенной области. В современном образовании указана процедура общественной аккредитации с участием, в первую очередь, профессиональных сообществ. Представление о проблеме, полученное с помощью экспертов, позволяет принять оптимальные решения о процессе формирования необходимых компетенций. Примером может служить проведенный нами опрос с участием 19 руководителей предприятий строительной отрасли Самарской области о качестве современного инженерного образования по оценке формируемых компетенций [10];

2) «сверху – вниз» – органы власти или лица, принимающие решение, дают четкие указания что и как нужно делать. Реорганизация структуры вуза в научно-исследовательской части относится к этому подходу. Например, нами, с учетом результатов, полученных в п.1 был сформулирован перечень необходимых научно-исследовательских умений магистранта, требующих развития. Для этого была разработана рабочая программа дисциплины «Психологические аспекты научного труда» [8];

3) подход «снизу – вверх» – люди, которых касается проблема, принимают участие в процессе выработки возможных решений. В данном случае должно учитываться мнение магистрантов о качестве образовательного процесса, их цели и потребности. Это может быть обратная связь в виде результатов опросов о соответствии образовательного запроса магистрантов получаемым ими образовательным результатам.

По мнению М.А. Реньша [16], наиболее эффективным является сочетание этих трех подходов, однако именно последний (мнение магистрантов) обычно менее всего представлен в организации учебного процесса в вузе. Поэтому в данной работе поставлен акцент именно на оценке магистрантом его взаимодействия с научным руководителем, который играет немаловажную роль в формировании психологической составляющей (удовлетворенность взаимодействием) и технологической составляющей (результативность обучения) образовательного результата.

В своем большинстве исследователи данной тематики сосредотачиваются на результативности обучения как результата эффективного исполнения научным

руководителем обозначенных ему ролей. При этом специфика исполняемых ролей зависит от курса обучения, форм и средств работы магистранта. Несмотря на предполагаемое проявление магистрантом большой доли самостоятельности, именно научный руководитель на протяжении всех двух лет обучения фактически выступает, как минимум, в роли организатора, координатора, методиста, консультанта, мобилизатора, контролера его деятельности [3, с. 156-158].

Психологические же феномены научной деятельности, в том числе и взаимодействие с научным руководителем гораздо менее исследованы. Даже во введенных недавно в действие профстандартах преподавателя вуза соответствующей категории предполагается наличие определенных личностных качеств для осуществления трудовых функций, но они нечетко сформулированы. С одной стороны это понятно, так как в зависимости от направления подготовки магистранта деятельность научного руководителя имеет специфику. С другой стороны, социальная психология науки рассматривает личность научного руководителя как фактор, оказывающий существенное влияние на плодотворность научно-исследовательской работы, а значит и для достижения магистрантом образовательного результата. Необходимо со стороны научного руководителя умение организовать совместную деятельность и общение в научном коллективе в свободной, творческой атмосфере, позволяющей проявлять самобытность, инициативу, отстаивать свои точки зрения и вместе с тем уважение к мнению другого [1]. Такие характеристики взаимодействия присущи субъект-порождающим типам взаимодействия с точки зрения экопсихологического подхода [11, 20].

Вопрос о профессионально-важных качествах современного преподавателя поднимался нами на протяжении многих лет предыдущих исследований. Качества «хорошего преподавателя» в 2000 году [2] совпадают с качествами хорошего и удобного преподавателя шестнадцать лет спустя [9]. В основном это качества, относящиеся к предметному профессионализму преподавателя (разбирается в преподаваемом предмете), организаторским и регуляторным умениям (распределять время и в сроки подготовить к экзамену или защите работы).

Заметим, что образ преподавателя в целом в представлениях магистрантов должен формироваться не как равноценного партнера,

как часто декларируется в документах по лично-ориентированному обучению, а превосходящим по качествам самого студента. То есть для подлинных субъект-субъектных отношений (субъект-порождающих) личность преподавателя должна становится ориентиром для магистранта. Чем больше расхождение (превосходство преподавателя над студентом в его представлении), тем выше академическая успеваемость студента в сессию, тем больше растет его осознанная саморегуляция и уровень интеллектуального развития [9, с. 14].

Влияние научного руководителя как носителя и передатчика, так называемого личного научного знания, отмечает Х. Закерман [22]. Исследуя учеников Нобелевских лауреатов, она выявила, что основу влияния руководителя на студента составляет помощь в процессе вхождения в науку: передача принятых ценностей, традиций определяют мотивацию, стиль работы, общения, помогая достижению высоких научных результатов [23].

Д. Саймонтон обращает внимание на роль модели поведения, доступных индивиду для наблюдения и подражания [21]. Так, роль магистранта как ученика, изучающего науки под руководством наставника, способствует развитию творческого потенциала лишь до определенного момента. Слишком долгое пребывание на стадии вхождения в науку вредно для молодого ученого, основной движущей силой развития ученого становятся

его собственные личностные образования (качества, ценности, смыслы и т.п.).

Таким образом, можно заключить, что для анализа взаимодействия магистранта с его научным руководителем в образовательном процессе можно выделить такие параметры, как организация их совместной деятельности, их общение и каковы отношения между ними. Исследование точки зрения магистранта на эти параметры является целью данной работы.

Методы исследования

Мы выдвинули гипотезу о том, что субъектность проявляется в типологических особенностях взаимодействия магистрантов с научным руководителем в учебном процессе (субъект-субъектное и его разновидности, субъект-объектное, объект-субъектное) и взаимосвязана с личностными качествами и ценностями магистранта. Экопсихологический подход к исследованию уровня субъектности во взаимодействии позволяет выделить такие типы взаимодействия, как субъект-субъектный (субъект-порождающий, субъект-совместный, субъект-нормативный), субъект-объектный и объект-субъектный, соответственно по убыванию проявлений субъектности магистрантом. Особым аспектом анализа был выделен вариант отсутствия взаимодействия.

Тогда выделенные параметры взаимодействия таким образом представлены в нашем исследовании (таблица 1).

Таблица 1 – Содержание параметров исследования в зависимости от типа экопсихологического взаимодействия

Тип экопсихологического взаимодействия	Содержание параметров исследования		
	Совместная деятельность	Общение	Отношение (удовлетворенность своими отношениями)
Субъект-порождающий	в ходе совместной работы я многому учусь, работа у нас спорится, при этом я вижу вклад в общий результат	общаюсь с ним (ней) всегда охотно, могу обсуждать любые темы, совместные планы, действия	– очень удовлетворен – удовлетворен – безразлично – не удовлетворен – категорически не удовлетворен
Субъект-совместный	предпочитаю с ним (ней) вместе выполнять работу, т.к. мы помогаем друг другу	общение с ним (ней) интересно, поэтому общаюсь на некоторые темы с желанием, т.к. узнаю много нового и самому есть что рассказать	– очень удовлетворен – удовлетворен – безразлично – не удовлетворен – категорически не удовлетворен

Тип экопсихологического взаимодействия	Содержание параметров исследования		
	Совместная деятельность	Общение	Отношение (удовлетворенность своими отношениями)
Субъект-нормативный	могу выполнять любую часть работы, которую кто-то мне поручил, главное чтобы скорее и правильно ее выполнить	общение с ним (ней) носит скорее всего формальный, случайный характер, инициативы в общении не проявляю, но если меня спрашивают или просят, то отвечаю	– очень удовлетворен – удовлетворен – безразлично – не удовлетворен – категорически не удовлетворен
Субъект-Объектный	стремлюсь сам управлять нашей работой	по веским причинам стараюсь не общаться с ним (ней), не замечать присутствия	– очень удовлетворен – удовлетворен – безразлично – не удовлетворен – категорически не удовлетворен
Объект-Субъектный	предпочитаю выполнять все, что скажет мне руководитель, особо не проявляя инициативы	никогда не проявляю инициативы, чтобы заговорить с ним (ней) первым	– очень удовлетворен – удовлетворен – безразлично – не удовлетворен – категорически не удовлетворен
Отсутствие взаимодействия	не приходилось вместе выполнять задание	не приходилось общаться	– очень удовлетворен – удовлетворен – безразлично – не удовлетворен – категорически не удовлетворен

Выборка состояла из 58 магистрантов первого года обучения (мужчин – 23, женщин – 3) инженерно-строительных специальностей технического вуза. Для диагностики экопсихологических типов взаимодействия в учебно-профессиональной деятельности и межличностном общении использовались методики [5], в результате которых были получены типы взаимодействия с научным руководителем.

Все магистранты прошли процедуру психологического мониторинга через 4 месяца после начала занятий, в результате которого был получен профиль личности по трем методикам: 16-ти факторный опросник Р. Кеттелла, стиль саморегуляции поведения (В.И. Моросановой) и тест аксиологической направленности личности АНЛ 4.5.2 (А.В. Капцова).

Поскольку в выборке магистрантов было несколько научных руководителей (более 10), изучение взаимодействия с которыми привели бы к персонификации получаемых результатов с соответствующим уменьшением объема выборки и статистической достоверности, то в ходе исследования нами был предложен

некоторый собирательный образ научного руководителя, с которым взаимодействую в процессе обучения все магистранты. Собирательный образ научного руководителя был разработан экспертным методом путем опроса преподавателей вуза с многолетним опытом научного руководства магистрантами. На основе профессиональных стандартов и в соответствии с требуемым исполнением должностных обязанностей выделены следующие характеристики образа научного руководителя:

– саморегуляция: высокие показатели планирования, моделирования, программирования и оценки (контроля) по методике В.И. Моросановой стиль саморегуляции поведения;

– личностные ценности: высокие показатели в сфере образования, по ценностям коллективности, традиций и достижения по методике АНЛ 4.5.2, по всем остальным показателям жизненных сфер и ценностей – средние значения показателей;

– личностные качества (методика Р. Кеттелла): высокие показатели абстрактности мышления, эмоциональной устойчивости,

доминантности, нормоконтроля и самоконтроля, осторожности, уверенности в себе, практичности, средние показатели общительности, социальной смелости, дипломатичности, подозрительности, консерватизма, напряженности.

По результатам психологического мониторинга на каждого магистранта была вычислена общность психологических характеристик с научным руководителем [4, с. 82], которая согласно проведенным исследованиям [6], является предиктором типов взаимодействия.

Отбор психологических предикторов эконсихологических типов взаимодействия осуществлялся с помощью многоступенчатого дискриминантного анализа [17]. На первом этапе использовался алгоритм пошагового анализа на включение, позволяющий из 33 возможных переменных данного исследования отобрать плеяду сильных предикторов. Однако пошаговый алгоритм на включение приводит к завышенному количеству переменных в дискриминантной функции, а алгоритм на исключение – к заниженному количеству. Оптимальным решением поиска состава дискриминантной функции является комбинированный алгоритм, однако он не

предусмотрен в составе современных статистических пакетах. Поэтому на втором этапе проводился анализ полученных информационных переменных с целью сокращения их количества в модели без существенного ухудшения качества и тем самым уменьшения статистического шума [17, с. 48]. В качестве критерия для отбора наиболее информативных переменных использовались значения частной лямбда Уилкса и толерантности. Частная лямбда Уилкса характеризует единичный вклад переменной в разделительную силу модели [18, с. 205], а толерантность – меру избыточности переменной в модели. Оценку уменьшения размерности дискриминантной функции осуществляли по коэффициенту рангов расстояний Маханобилиса, полученных на полном и сокращенном списке предикторов [17, с. 47].

Результаты и дискуссия

Рассмотрим эконсихологические типы взаимодействия магистрантов с научным руководителем в совместной учебно-профессиональной деятельности. В таблице 2 приведен частотный список встречаемости типов взаимодействия.

Таблица 2 – Относительная частота (%) встречаемости типов взаимодействия магистрант-научный руководитель в совместной деятельности

Тип взаимодействия	Относительное количество
Субъект-порождающий	24,1
Субъект-совместный	31,0
Субъект-нормативный	20,7
Субъект-объектный	6,9
Объект-субъектный	5,2
Отсутствие взаимодействия	12,1

Из таблицы 2 видно, что основную долю типов взаимодействия в совместной учебно-профессиональной деятельности составляют продуктивные типы (субъект-совместный 31,0% и субъект-порождающий 24,1%). Неплохие перспективы в дальнейшей учебной деятельности у 20,7% магистрантов, которые обозначили свой тип взаимодействия как субъект-нормативный. Хотя субъект-нормативный тип характеризуется поведением субъектов в рамках правил внутреннего распорядка и связан с эгоистической установкой на достижение цели и внешнюю мотивацию деятельности [7, с. 226], тем не менее, в процессе совместной деятельности

данный тип взаимодействия часто переходит в другие типы, и, в частности, в субъект-совместный.

Для органов управления учебным процессом в университете должна быть интересна, хотя и не многочисленная, группа магистрантов с субъект-объектным типом взаимодействия (6,9%), причем научный руководитель, по мнению магистрантов, занимает позицию объекта в совместной деятельности, а также с объект-субъектным типом (5,2%), характеризующимся низкой мотивированностью к учебно-профессиональной деятельности магистрантов. Еще более серьезным с точки зрения

организации учебного процесса оказался факт отсутствия любого взаимодействия между магистрантом и научным руководителем (12,1%). Напряженность ситуации объясняется тем, что мониторинг был проведен в конце первого семестра, а совместной учебной деятельности еще не наблюдалось.

Для получения дискриминантной функции, описывающей все шесть экопсихологических типа, был реализован пошаговый алгоритм с включением переменных, результаты которого приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Общий анализ дискриминантных функций шести типов взаимодействия на совместную деятельность (пошаговый алгоритм)

№	Общность психологических характеристик	Лямбда Уилкса	Частная лямбда	Достоверность	Толерантность
1	Подозрительность (фак. L)	0,042	0,623	0,003	0,590
2	Ценность достижения	0,048	0,540	0,000	0,408
3	Проницательность	0,037	0,711	0,026	0,617
4	Программирование	0,035	0,744	0,050	0,440
5	Оценка результатов	0,035	0,752	0,059	0,389
6	Мягкость	0,034	0,764	0,073	0,681
7	Уверенность в себе	0,035	0,738	0,045	0,676
8	Мечтательность	0,036	0,716	0,028	0,629
9	Ценность духовной удовлетворенности	0,036	0,720	0,031	0,444
10	Радикализм	0,036	0,729	0,037	0,616
11	Доминирование	0,037	0,701	0,021	0,458
12	Ценность коллективности	0,033	0,780	0,097	0,632
13	Ценность креативности	0,036	0,721	0,031	0,500
14	Ценность общественной деятельности	0,032	0,807	0,154	0,336
15	Интеллект	0,030	0,865	0,363	0,649
16	Сердечность	0,031	0,852	0,308	0,710
17	Напряженность	0,030	0,866	0,371	0,606

Из таблицы 3 мы видим, что дискриминантная функция, разделившая шесть типов взаимодействия, в совместной учебной деятельности оказалась высокого качества (статистика лямбда Уилкса 0,026, что достоверно при $p=0,0000$). Функция содержит переменные всех рассматриваемых компонентов личности магистрантов, хотя и в

разной пропорции. Согласно матрицы различий между типами наихудшее разделение типов (статистически незначимое) оказалось между субъект-объектным типом и типом, не взаимодействующим с научным руководителем. Иначе говоря, если причиной этих двух типов взаимодействия является низкая мотивация к учебной деятельности, то в действительности

они схожи между собой по психологическим основаниям.

Вторым случаем неудачного разделения является дифференциация субъект-нормативного и субъект-совместного типов взаимодействия. Основными переменными взаимосвязанными с этими типами являются общность доверия/недоверия к партнеру по совместной деятельности, общность ценностей духовной удовлетворенности, творчества и адекватности оценивания себя и результатов своей деятельности. Несмотря на отмеченные случаи неудачной классификации типов взаимодействия их количество не превысило

10% от общего количества, что является приемлемым для практических целей.

В то же время наличие в дискриминантной функции 17 переменных усложняет анализ и работу по развитию типов взаимодействия магистрантов, поэтому на следующем этапе была предпринята попытка уменьшить статистический шум за счет исключения малозначимых переменных. Проранжировав в таблице 3 переменные по возрастанию толерантности, было получено десятифакторное стандартное решение, приведенное в таблице 4.

Таблица 4 – Общий анализ дискриминантных функций шести типов взаимодействия на совместную деятельность (стандартный алгоритм)

№	Общность психологических характеристик	Лямбда Уилкса	Частная лямбда	Достоверность	Толерантность
1	Ценность общественной деятельности	0,125	0,869	0,28	0,402
2	Оценка результатов (ССПМ)	0,148	0,734	0,02	0,445
3	Программирование (ССПМ)	0,149	0,727	0,01	0,511
4	Ценность достижения	0,182	0,597	0,00	0,527
5	Ценность духовной удовлетворенности	0,136	0,801	0,08	0,529
6	Доминирование	0,136	0,800	0,08	0,613
7	Ценность креативности	0,131	0,826	0,13	0,614
8	Радикализм	0,137	0,792	0,07	0,704
9	Проницательность	0,144	0,754	0,03	0,726
10	Подозрительность	0,164	0,662	0,00	0,822

Из таблицы 4 следует, что наибольшей дифференцирующей способностью обладают такие переменные как общности ценности общественной жизни, адекватности/неадекватности оценки себя и результатов своей деятельности, программирования как способа продумывания своих действий и т.д. (в таблице переменные проранжированы по убыванию дифференцирующей способности). Общее решение дискриминантной функции несколько ухудшилось при сокращении количества входящих в нее переменных с 17 до 10 (статистика лямбда Уилкса 0,108 при $p=0,0000$). При этом коэффициент ранговой корреляции

Спирмена расстояний Маханобиса между группами типов взаимодействия на полном списке и сокращенном составил 0,96 при $p=0,0000$. Следовательно, уменьшение количества переменных при незначительном ухудшении интегральных показателей дискриминантной функции на данной выборке все-таки повысило вероятность ошибочной классификации до 26%.

Анализ таблицы 4 показывает, что основными предикторами типов взаимодействия магистрантов с научным руководителем являются общность ценностей (общественной деятельности, достижений, духовной удовлетворенности и т.д.),

компонентов саморегуляции поведения (оценка себя и результатов своей деятельности, программирование) и личностных качеств (доминирование, радикализм и т.д.).

Рассмотрим распределение эконсихологических типов коммуникативного взаимодействия магистрантов с научным руководителем, приведенное в таблице 5.

Таблица 5 – Относительная частота (%) встречаемости типов взаимодействия магистрант-научный руководитель в межличностном общении

Тип взаимодействия	Относительное количество
Субъект-порождающий	13,8
Субъект-совместный	46,6
Субъект-процессный	3,4
Субъект-обособленный	3,4
Субъект-нормативный	31,0
Субъект-объектный	1,7

Из таблицы 5 следует, что большинство типов взаимодействия в общении распределились между тремя типами: субъект-порождающим, субъект-совместным и субъект-нормативным. Несмотря на то, что в общении были выявлены субъект-процессный тип (3,4%), характеризующий дружеское времяпрепровождение, в котором целью общения является сам процесс общения, а не его результат, субъект-обособленный

тип (3,4%), являющийся, по сути, конфликтным взаимодействием, и взаимодействием в совместной деятельности – научному руководителю, их представленность достаточно мала. Поэтому в дальнейшем анализе они не будут рассматриваться.

Дискриминантный анализ (пошаговый алгоритм с включением переменных) позволили получить решение дискриминантной функции, приведенной в таблице 6.

Таблица 6 – Общий анализ дискриминантных функций трех типов взаимодействия на межличностное общение (пошаговый алгоритм)

№	Общность психологических характеристик	Лямбда Уилкса	Частная лямбда	Достоверность	Толерантность
1	Ценность духовной удовлетворенности	0,471	0,879	0,076	0,505
2	Ценность образования	0,460	0,899	0,120	0,548
3	Добросовестность	0,445	0,929	0,229	0,609
4	Доминантность	0,468	0,883	0,083	0,704
5	Самоконтроль поведения	0,425	0,973	0,579	0,717
6	Ценность профессии	0,442	0,936	0,265	0,750
7	Мягкосердечность	0,440	0,939	0,286	0,806
8	Радикализм	0,452	0,914	0,167	0,833
9	Беспечность	0,448	0,923	0,200	0,841
10	Подозрительность	0,452	0,916	0,172	0,862

Из таблицы 6 видно, что лидирующие позиции по способности разделять три типа коммуникативного взаимодействия отдаются

общности ценностей духовной удовлетворенности и ценности образования как сферы жизнедеятельности, а на шестом месте

общность ценности будущей профессии. В список предикторов входят ряд общностей личностных качеств магистрантов и научного руководителя. К ним хотелось бы отнести, в первую очередь, общность добросовестности (фактор G 16PF), а также доминантности (фактор E 16PF). В целом дискриминантная функция получилась несколько хуже, чем аналогичное решение на совместную деятельность магистрантов, но все-таки ее можно признать удовлетворительной (статистика лямбда Уилкса 0,415 при $p = 0,012$). Наиболее качественно дискриминантная функция разделяет субъект-нормативный тип взаимодействия в общении с субъект-порождающим и субъект-совместным. А вот разделение последних между собой происходит иногда с ошибками (не более 20%). Анализ причин наличия ошибок классификации показали, что основными предикторами субъект-совместного типа коммуникативного взаимодействия являются общности ценностей образования и профессии, а субъект-порождающего – общность духовной удовлетворенности и традиций. Однако в состав ценностей сфер жизнедеятельности входят личностные ценности, то есть оба типа взаимодействия имеют между собой зависимые предикторы, что, вероятнее всего, и снизило дифференцирующую способность функции.

Заключение

Подводя итог проведенному исследованию выявления предикторов типов взаимодействия в совместной учебно-профессиональной деятельности и общении магистрантов с научным руководителем, можно утверждать, что репертуар типов взаимодействия у них в совместной деятельности более широкий и развитый, чем в общении (шесть типов против трех), не считая типов отношений, которые в данной работе эмпирически не исследовались. С одной

стороны, это можно объяснить принадлежностью магистрантов к техническим наукам, в которых не у всех обучающихся демонстрируются высокие коммуникативные способности. В то же время в число предикторов дискриминантной функции входят общности, как личностных ценностей, так и качеств личности, включающие эмоционально-волевые, регуляторные и другие сферы. Следовательно, у магистрантов наблюдается более сложные взаимосвязи дискриминантных функций с предикторами, нежели у студентов [6]. Возможно, это обусловлено в среднем более высокой развитостью личностных качеств магистрантов по сравнению со студентами.

На основе полученных результатов имеется возможность выходить на новый уровень организации взаимодействия научно-исследовательской деятельности в вузе. Например, осуществлять выбор руководителей на основе данных психологического мониторинга учебного процесса, разработку конкретных должностных инструкций, дополняющих имеющиеся на сегодняшний день профессиональные стандарты преподавателя высшей школы. В этом плане актуальным продолжением исследования будет являться сравнение результативности магистрантов с тем или иным экопсихологическим типом взаимодействия и различными личностными качествами и ценностями. Перспективно сопоставление точек зрения магистранта и его научного руководителя. Возможно использование результатов как базы для разработки программ научного наставничества для повышения эффективности деятельности научных школ, программы курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза, что в целом будет способствовать повышению качества подготовки магистрантов в современных условиях.

Благодарности. Авторы выражают благодарность декану факультета промышленного и гражданского строительства Пищулеву А.А. Самарского государственного технического университета за содействие в выполнении работы.

Литература

1. Володарская, Е.А. Управление научной деятельностью (социально-психологические аспекты) / Е.А. Володарская, С.А. Лебедев // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 85-94.
2. Геник, Е.А. Психологический портрет участников педагогического процесса / Е.А. Геник, Е.И. Колесникова // Качество образования: концепции, проблемы: материалы 3-й Международной научно-методической конференции (25-28 апреля 2000 г.). – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2000. – С. 128-129.
3. Камышова, Е.В. Роль научного руководителя в подготовке магистра социальной работы / Е.В. Камышова, З.Н. Лазарева // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий

- взгляд и новые решения: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: ИЦРОН, 2016. – С. 156-158.
4. Капцов, А.В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза / А.В. Капцов. – Самара: СНЦ РАН, 2011. – 214 с.
 5. Капцов, А.В. Структура взаимодействия в малой группе / А.В. Капцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. – 2017. – №1 (21). – С. 147-158.
 6. Капцов, А.В. Типы взаимодействия субъектов образовательного процесса: эконсихологический подход / А.В. Капцов // Социальный мир человека. Вып. 8: матер. VII Международ. науч.-практ. конф. «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация» / под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2018. – С. 79-82.
 7. Капцов, А.В. Эконсихологическая типологизация коммуникативных взаимодействий между индивидами / А.В. Капцов // 7-я Всероссийская конференция по экологической психологии: Тезисы / отв. ред. М.О. Мдивани. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015. – С. 223-226.
 8. Колесникова, Е.И. Методика развития исследовательских умений магистрантов / Е.И. Колесникова // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Социально-гуманитарные и экономические науки: сборник статей. – Самара: Самарский государственный технический университет, 2017. – С. 154-157.
 9. Колесникова, Е.И. Образ субъективно удобного преподавателя вуза в представлении студентов с различными образовательными результатами / Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2016. – № 1 (19). – С. 3-17.
 10. Опрос [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.google.com/forms/d/1keRAD9bolvobniKPUvV6NwTb-FIrnNSAMy_u5CDBz1M/viewform?edit_requested=true
 11. Панов, В.И. Эконсихологические предпосылки изучения психической активности / В.И. Панов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3, вып. 3(11). – С. 214-224.
 12. Послание Президента В.В. Путина Федеральному собранию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957>.
 13. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 11 января 2011 г. № 1н.
 14. Приказ Минобрнауки России от 30.10.2014 № 1419.
 15. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608 н.
 16. Реньш, М.А. Организационная психология: учебное пособие / М.А. Реньш [и др.]; под ред. М.А. Реньш. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. – С 127-129.
 17. Тюрин, В.В. Дискриминантный анализ в биологии / В.В. Тюрин, С.Н. Щеглов. – Краснодар: КГУ, 2015. – 126 с.
 18. Халафян, А.А. STATISTICA 6,0. Статистический анализ данных / А.А. Халафян. – М.: ООО «Бином-Пресс», 2008. – 512 с.
 19. Morosanova, V.I. (2013). Self-regulation and personality / V.I. Morosanova // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 86. – P. 452-457.
 20. Panov, V., Plaksina, I. (2017). Didactic and Psychodidactic Features of Forming the Subject of Universal Learning Actions / V. Panov, I. Plaksina // Proceedings of the 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017). – V. 124. – P. 546-550. – DOI: 10.2991/icadce-17.2017.129.
 21. Simonton, D.K. Scientific genius: A psychology of science / D.K. Simonton. – New York etc., 1988. – 229 p.
 22. Zuckerman, M. Attribution of success and failure revisited, or: The motivational bias is alive and well in attributional theory / M. Zuckerman // Journal of personality. – 1976. – V. 42, №2. – P. 245-287.
 23. Zuckerman, H. Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States. Pg. XV, 335 / H. Zuckerman. – New York: The Free Press, 1977.

A.V. Kapsov, E.I. Kolesnikova

TYPES OF ECOPSYCHOLOGICAL INTERACTIONS UNDERGRADUATES WITH THE SUPERVISOR

Annotation. The purpose of this work was to study the features of interaction of undergraduates with the supervisor at the University. The methodological basis of the study was the ecopsychological approach in the framework of the application of the psychodidactic paradigm in higher education. It was suggested that subjectivity is manifested in the typological features of interaction of undergraduates with the supervisor in the educational process (subject-subject and its varieties, subject-object, object-subject), also took into account the option of the lack of interaction. The parameters of the study defined the characteristics of joint activity, communication and relations between students and their supervisors. On the basis of the expert survey were identified professionally important qualities of the supervisor, which with the help of mathematical and statistical methods (calculation of community, multi-step discriminant analysis, correlation analysis) were compared with similar psychological characteristics, diagnosed in the undergraduate. Characteristics included personal qualities, values and indicators of conscious self-regulation. As a result of the study it was found that the predominant types of ecopsychological interaction are the subject-generating, the subject-joint, the subject-normative, which indicates a sufficiently high quality of master's training in this University. The identification of predictors of types of interaction in the joint educational and professional activities and communication of undergraduates with the supervisor showed a wider and more developed repertoire of types of interaction in joint activities than in communication (six types versus three). The predictors of the discriminant function include the commonalities of personal values and personal qualities, including emotional-volitional, regulatory and other areas.

Key words: interaction; master's degree student; educational process; predictor; manager; subjectivity; type; ecopsychological approach.

References

1. Volodarskaya, E.A. Upravlenie nauchnoj deyatel'nost'yu (social'no-psihologicheskie aspekty) / E.A. Volodarskaya, S.A. Lebedev // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2001. – № 1. – S. 85-94.
2. Genik, E.A. Psihologicheskij portret uchastnikov pedagogicheskogo processa / E.A. Genik, E.I. Kolesnikova // Kachestvo obrazovaniya: koncepcii, problemy: materialy 3-j Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii (25-28 aprelya 2000 g.). – Novosibirsk: Izd-vo NGTU, 2000. – S. 128-129.
3. Kamysheva, E.V. Rol' nauchnogo rukovoditelya v podgotovke magistra social'noj raboty / E.V. Kamysheva, Z.N. Lazareva // Voprosy sovremennoj pedagogiki i psihologii: svezhij vzglyad i novye resheniya: sbornik nauchnyh trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Ekaterinburg: ICRON, 2016. – S. 156-158.
4. Kapsov, A.V. Lichnostnoe i intellektual'noe razvitie studentov v usloviyah uchebnoj gruppy sovremennoyu vuz / A.V. Kapsov. – Samara: SNC RAN, 2011. – 214 s.
5. Kapsov, A.V. Struktura vzaimodejstviya v maloj grupe / A.V. Kapsov // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya Psihologiya. – 2017. – №1 (21). – S. 147-158.
6. Kapsov, A.V. Tipy vzaimodejstviya sub"ektov obrazovatel'nogo processa: ehkopsihologicheskij podhod / A.V. Kapsov // Social'nyj mir cheloveka. Vyp. 8: mater. VII Mezhdunarod. nauch.-prakt. konf. «Chelovek i mir: mirosozidanie, konflikt i mediatsiya» / pod red. N.I. Leonova. – Izhevsk: ERGO, 2018. – S. 79-82.
7. Kapsov, A.V. Ehkopsihologicheskaya tipologizatsiya kommunikativnyh vzaimodejstvij mezhdru individami / A.V. Kapsov // 7-ya Vserossiyskaya konferentsiya po ehkologicheskoy psihologii: Tezisy / otv. red. M.O. Mdivani. – M.: FGBNU «Psihologicheskij institut RAO»; SPb.: Nestor-Istoriya, 2015. – S. 223-226.
8. Kolesnikova, E.I. Metodika razvitiya issledovatel'skih umenij magistrantov / E.I. Kolesnikova // Tradicii i innovatsii v stroitel'stve i arhitekture. Social'no-gumanitarnye i ehkonomicheskie nauki: sbornik statej. Samarskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet. – Samara, 2017. – S. 154-157.
9. Kolesnikova, E.I. Obraz sub"ektivno udobnogo prepodavatelya vuz v predstavlenii studentov s razlichnymi obrazovatel'nymi rezul'tatami / E.I. Kolesnikova // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya: Psihologiya. – 2016. – № 1 (19). – S. 317.

10. Opros [Electronic resource]. – URL: https://docs.google.com/forms/d/1keRAD9bolvobniKPUvV6NwTb-FIrnNSAMy_u5CDBz1M/viewform?edit_requested=true.
11. Panov, V.I. EHKopsihologicheskie predposylki izucheniya psihicheskoj aktivnosti / V.I. Panov // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. – 2014. – T. 3, vyp. 3(11). – S. 214-224.
12. Poslanie Prezidenta V.V. Putina Federal'nomu sobraniyu [Electronic resource]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957>.
13. Prikaz Ministerstva zdavoohraneniya i social'nogo razvitiya RF ot 11 yanvarya 2011 g. N 1n.
14. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 30.10.2014 N 1419.
15. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 8 sentyabrya 2015 g. № 608 n
16. Ren'sh, M.A. Organizacionnaya psihologiya: uchebnoe posobie / M.A. Ren'sh [i dr.]; pod red. M.A. Ren'sh. – Ekaterinburg: Izd-vo GOU VPO «Ros. gos. prof.-ped. un-t», 2009. – S 127-129.
17. Tyurin, V.V. Diskriminantnyj analiz v biologii / V.V. Tyurin, S.N. SHCHeglov. – Krasnodar: KGU, 2015. – 126 s.
18. Halafyan, A.A. STATISTICA 6,0. Statisticheskij analiz dannyh / A.A. Halafyan. – M.: OOO «Binom-Press», 2008. – 512 s.
19. Morosanova, V.I. (2013). Self-regulation and personality / V.I. Morosanova // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 86. – P. 452-457.
20. Panov, V., Plaksina, I. (2017). Didactic and Psychodidactic Features of Forming the Subject of Universal Learning Actions / V. Panov, I. Plaksina // Proceedings of the 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017). – V. 124. – P. 546-550. – DOI: 10.2991/icadce-17.2017.129.
21. Simonton, D.K. Scientific genius: A psychology of science / D.K. Simonton. – New York etc., 1988. – 229 p.
22. Zuckerman, M. Attribution of success and failure revisited, or: The motivational bias is alive and well in attributional theory / M. Zuckerman // Journal of personality. – 1976. – V. 42, №2. – P. 245-287.
23. Zuckerman, H. Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States. Pg. XV, 335 / H. Zuckerman. – New York: The Free Press, 1977.

УДК 159.9+37.015.3

И.Г. Моисеева, А.А. Стахиюк
**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО РЕЗУЛЬТАТАМ УЧАСТИЯ ВО ВСЕРОССИЙСКИХ СОРЕВНОВАНИЯХ
«ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР»**

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы повышения качества образовательного процесса при подготовке будущих психологов служебной деятельности, результатом которого является высокая степень сформированности ряда профессиональных компетенций, в том числе касающихся осуществления деятельности в экстремальных условиях. Предлагается рассмотрение конкурсной формы профессиональной подготовки специалистов в сфере пожарно-спасательной деятельности и ее психологического обеспечения на примере участия студентов Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского во Всероссийских соревнованиях «Человеческий фактор».

Ключевые слова: пожарно-спасательная деятельность; профессиональные компетенции; формирование; психологическое обеспечение служебной деятельности; профессиональная подготовка.

Введение. На современном темпе социально-экономического развития общества и при динамике изменений в отечественной системе высшего образования на первый план выступает проблема реализации компетентностного подхода к подготовке специалистов в сфере служебной деятельности [4]; [8]. Объединяющим в различных образовательных программах является наличие в Федеральных стандартах требований к сформированности способности осуществлять профессиональную деятельность в экстремальных условиях.

Такие профессиональные компетенции формируются целенаправленно посредством воздействия образовательной среды, но в гражданских учреждениях этого достичь значительно сложнее, чем в ведомственных учебных заведениях [8, с. 64]. Понятно, что, например, способность организовывать тушение пожаров различными методами и способами, осуществлять аварийно-спасательные и другие неотложные работы при ликвидации последствий чрезвычайной ситуации для сотрудников МЧС России и способность осуществлять психологическое обеспечение служебной деятельности личного состава в экстремальных условиях для психологов имеют сходное функциональное предназначение, однако, процесс формирования таких компетенций у этих двух групп специалистов имеет отличия.

Обзор литературы. Основная особенность подготовки специалистов-психологов служебной деятельности заключается в освоении научно обоснованной

модели ее обеспечения и определении требований к новой профессии. Этим вопросам в нашей стране посвящены труды А.И. Анфиногенова, М.Г. Дебольского, И.О. Котенева, М.И. Марьина, В.М. Позднякова, А.М. Столяренко, Ю.С. Шойгу. По мнению М.Г. Дебольского, профессиограмма психолога служебной деятельности включает в себя два компонента: личностные качества, представляющие собой психограмму, и совокупность компонентов профессиональной подготовленности. В связи с чем, она отвечает требованиям и самой профессиональной деятельности (высокий уровень нормативности, экстремальный характер, повышенная опасность, многоплановость деятельности) [3, с. 476]. В задачи психологии служебной деятельности также входит и решение проблемы повышения эффективности выполнения боевых задач, что базируется на применении модельного подхода к служебной деятельности и системного подхода к ее психологическому обеспечению [6, с. 96-97]. Говоря о формировании профессиональных компетенций специалиста в сфере психологического обеспечения служебной деятельности, необходимо помнить о решении серьезнейшей задачи, заключающейся в повышении стрессоустойчивости всех специалистов, готовящихся к работе в напряженных или экстремальных условиях. Зарубежные исследования R. Barker, M. Maclean, A. Selkirk, M. Hokanson, W. Bonnita базируются на понятиях эмоционального и «теплого» стресса, стресса критического происшествия, посттравматического

стрессового расстройства [13]; [14]; [15]. В нашей стране наиболее часто разрешение этой задачи прослеживается в применении на практике результатов научных исследований курсантов и сотрудников МЧС России таких ученых как Ю.В. Боленко, Б.А. Вяткин, Е.В. Ковтун, А.Г. Портнова, А.Е. Холодцева, А.В. Шленков [1]; [2]; [11]; [12].

Следует также отметить, что профессиональная подготовка к пожарно-спасательной деятельности реализуется через практические задачи различной сложности, причем курсант попадает в реальную ситуацию, и не просто скопированную по внешним признакам, а включающую в себя элементы опасности либо риска, и также вызывающую естественные чувства страха по механизмам рефлекторного поведения человека. Решение совокупности последовательно представленных практических задач пожарно-спасательной работы часто представляется в виде прохождения психологической полосы. Уникальность такого метода заключается в одновременном развитии физической подготовленности и необходимых психологических качеств. Реальными физическими условиями для проведения подобных мероприятий являются специальные городки или полигоны, оборудованные множеством препятствий в виде лабиринтов, трапов над горящими объектами, кабельными люками, различными постройками и зданиями, мишенями для имитации тушения пожара. Помимо всего этого, при прохождении психологической полосы необходимо уметь осуществлять выполнение задания в условиях звуковых имитаций криков людей, сирен, обрушений зданий, световых и тепловых эффектах, использования дыма [7, с. 2].

В программу оценки профессиональной подготовленности будущих специалистов входят результаты одиночных и групповых нормативов по пожарной и тактико-специальной подготовке в виде «практического пожарного теста», включающего, например, подъем по штурмовой лестнице в окно четвертого этажа учебной башни, выполнение прикладных упражнений по поиску и спасению «пострадавших». Решение пожарно-тактической задачи заключается в том, что в течение 30 минут необходимо определить возможности отделений на основных пожарных автомобилях и разобрать действия пожарно-спасательных подразделений по тушению пожаров различной категории сложности [7, с. 2]. Кроме этого, высокую мотивацию в

самосовершенствовании будущих специалистов в ведомственных ВУЗах формирует постулат о том, что пожарно-прикладной и спасательный спорт являются основой профессиональной подготовки пожарных и спасателей России.

В процессе усвоения дисциплин по психологическому обеспечению служебной деятельности студенты Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского также сталкиваются с необходимостью качественного решения учебных задач и кейсов с реальными ситуациями различной направленности и сложности, однако, с непосредственными условиями служебной деятельности они знакомятся только в рамках прохождения производственной практики. Именно это обстоятельство позволяет с уверенностью говорить о необходимости дополнительных условий, позволяющих достичь высокого качества профессиональной подготовки психологов в сфере служебной деятельности [4]; [5].

Последние пять лет ознаменованы созданием и функционированием системы конкурсов (как студенческая, так и профессиональная лига) по оказанию первой помощи на базе МЧС России. Уже на протяжении нескольких лет проводятся Всероссийские соревнования под названием «Человеческий фактор» в рамках проекта «Научись спасать жизнь». По нашему мнению, участие в данных соревнованиях обеспечивает создание условий для развития умений и навыков у студентов, обучающихся по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности», в оказании первой помощи пострадавшим в экстремальных ситуациях. Участие в соревнованиях такой направленности способствует развитию навыков по психологическому обеспечению служебной деятельности личного состава в экстремальных ситуациях, по оказанию первой помощи и психологической поддержки пострадавшим и личному составу; развитию навыков в обеспечении личной безопасности и безопасности граждан в ходе осуществления служебных функций, выявлению психологических возможностей и значимых ресурсов, необходимых специалисту для решения новых профессиональных задач [9]; [10].

Методы исследования. Авторами статьи было осуществлено участие в представленных всероссийских соревнованиях в период с 2017 по 2018 годы, в результате чего

проанализированы условия реализации профессиональных действий в экстремальных условиях.

На первом этапе соревнований осуществляется создание условий для повышения уровня теоретической подготовки студентов по оказанию первой помощи и психологической поддержки пострадавшим в чрезвычайной ситуации. Проверка теоретических знаний студентов происходит посредством тестирования. Тестовые задания содержат вопросы с единичным и множественным выбором ответа и построены с учетом принципа усложнения материала.

По результатам выполнения теста студенты попадают в следующий этап соревнований, цель которого состоит в развитии практических навыков работы психолога в экстремальной ситуации, а также навыков взаимодействия с пострадавшими, родственниками, другими специальными подразделениями и экстренными службами. Каждая команда, участвующая в прохождении этого этапа, должна показать сплоченную групповую деятельность, направленную на устранение экстремальной ситуации, продемонстрировать профессиональные механизмы при работе в условиях дефицита времени, осуществить принятие правильного решения по оказанию первой помощи пострадавшему, а также психологической поддержки при сильном эмоциональном потрясении. Условия прохождения этапа максимально приближены к реальной экстремальной ситуации – роль пострадавших играют статисты. Главной задачей для наших студентов было понять, какие травмы получил пострадавший, и в соответствии с этим, оказать ему первую помощь, а также определить, в каком состоянии находятся иные участники экстремальной ситуации и осуществить оказание психологической помощи.

Выполнение третьего этапа полностью легло на плечи капитанов команд. Капитаны должны были выдержать экзаменационные испытания судейства конкурса, продемонстрировать не только сам механизм решения новой задачи, но и выполнить конкретные профессиональные действия в режиме «здесь и сейчас». Этот этап крайне

важен в формировании целостной компетенции психологического обеспечения служебной деятельности, поскольку не только сочетает в себе теоретическую и практическую части подготовки, но и позволяет реализовать обучение аудитории тому, чему участники и команды научились за все время соревнований. Это в полной мере позволяет говорить о создании условий для развития умений и навыков осуществления педагогической деятельности, организации учебно-воспитательного процесса, а также коммуникации и взаимодействия с различными категориями обучающихся.

Эффективность формирования компетенций в сфере психологического обеспечения служебной деятельности была оценена студентами выпускного курса специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» с помощью выставления шкальной оценки. При получении субъективной шкальной оценки по другим методам обучения, они были сравнены с полученными оценками студентов, участвующих в соревнованиях. Помимо шкальных оценок нами учитывались рефлексивные текстовые единицы, позволяющие качественно установить степень сформированности профессиональных компетенций.

Результаты и дискуссия. Среди применявшихся в процессе обучения методов в значительной степени представлено и участие в профессиональных конкурсах, что проиллюстрировано на рисунке 1.

Также студентами была осуществлена оценка эффективности этих методов в учебном процессе относительно формирования профессиональных компетенций в сфере психологического обеспечения служебной деятельности. Для этого они выполнили процедуру шкалирования каждого выбранного из списка метода по шкале от 0 до 5, где оценка «0» обозначает неэффективность применения метода, а оценка «5» соответствует его наибольшей эффективности. Средние значения полученных оценок эффективности каждого метода и выраженности среди них оценки эффективности участия в профессиональном конкурсе представлены на рисунке 2.



Рисунок 1 – Представленность различных методов обучения студентов-психологов служебной деятельности

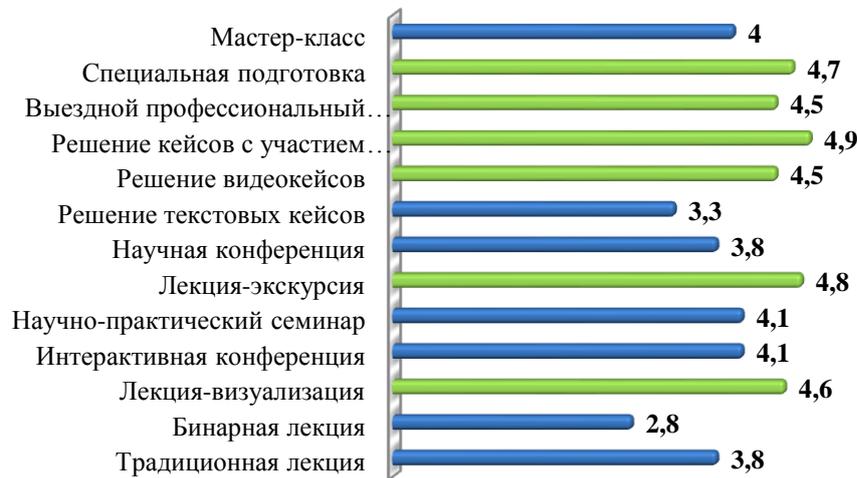


Рисунок 2 – Выраженность оценки эффективности участия в профессиональном конкурсе среди других методов обучения

При выборе того или иного метода обучения студенты отмечают не просто его практическую направленность на выработку конкретного умения или навыка, определяющее значение имеет его связанность со сферой служебной деятельности. Именно такое содержание вкладывалось в оценку участия в профессиональном конкурсе. Студенты описывают участие в конкурсе «Человеческий фактор» как практико-ориентированную деятельность и достаточно высоко оценивают его среди других методов обучения (он попадает в группу методов, получивших среднюю оценку от 4,5 до 4,9).

Существенную роль в этом конкурсе играет необходимость решения таких профессиональных задач, которые наиболее приближены к реальным экстремальным условиям, поскольку это позволяет получить

колоссальные возможности точно представить и выработать модель поведения в экстремальной ситуации, определить принципы и действия, которыми бы они руководствовались при оказании помощи личному составу или пострадавшим среди населения. Благодаря участию в данном конкурсе, студенты отмечают развитие у себя понимания ответственности в ходе выполнения служебной задачи, способности быстро находить пути решения проблемы в экстремальных условиях, четко координировать свои действия.

Заключение. Таким образом, создание специальных условий обучения в контексте компетентностного подхода и возможностей ранней профессионализации студентов в среде опытных специалистов и сотрудников, а также в подобной студенческой среде, позволяет

качественно сформировать профессиональные компетенции по обеспечению деятельности личного состава в психологическому экстремальных условиях.

Литература

1. Боленко, Ю.В. Готовность к профессиональной деятельности курсантов и сотрудников пожарной охраны / Ю.В. Боленко // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 1 (2). – С. 49-56.
2. Вяткин, Б.А. Стиль деятельности в экстремальных условиях как эмерджентное свойство интегральной индивидуальности руководителей тушения пожаров / Б.А. Вяткин, Е.В. Ковтун // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – № 1 (50). – С. 3-7.
3. Дебольский, М.Г. Профессиограмма психолога правоохранительных организаций / М.Г. Дебольский // Энциклопедия юридической психологии / под. общ. ред. проф. А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДИАНА, Закон и право, 2003. – С. 476-477.
4. Егоров, И.А. Юридическая психология и федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения [Электронный ресурс] / И.А. Егоров // Психология и право. – 2011. – № 3. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n3/46578_full.shtml (дата обращения: 28.05.2018).
5. Енгальчев, В.Ф. Проблемы и механизмы внедрения компетентностного подхода в процесс подготовки специалистов в практической юридической психологии / В.Ф. Енгальчев, Т.В. Белинская // Прикладная юридическая психология. – 2015. – № 4. – С. 29-37.
6. Караяни, А.Г. Психологическая модель служебной деятельности как инструмент создания системы ее психологического обеспечения / А.Г. Караяни // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013. – Т. 6, № 4. – С. 92-98.
7. Костяев, А.А. Инновации в обучении: «Практический пожарный тест» / А.А. Костяев // Факел. – 2017. – № 88 (96). – С. 2.
8. Моисеева, И.Г. Проблемы профессиональной подготовки психологов служебной деятельности / И.Г. Моисеева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Социально-психологические проблемы становления личности в современных условиях». – Махачкала, 2016. – С. 184-186.
9. Моисеева, И.Г. Медиация в отечественной юридической психологии / И.Г. Моисеева, А.В. Моисеев // Вестник Федерального института медиации. – 2018. – № 1. – С. 59-67.
10. Моисеева, И.Г. История становления и развития психологического обеспечения служебной деятельности / И.Г. Моисеева, А.Н. Нехорошева, В.А. Пученкина // История российской психологии в лицах: Дайджест. – 2017. – № 6. – С. 63-68.
11. Портнова, А.Г. Психологические защиты и стратегии совладания с кризисными ситуациями сотрудников в экстремальных видах профессиональной деятельности / А.Г. Портнова, А.Е. Холодцева // Вестник КемГУ. – 2010. – № 3 (43). – С. 90-100.
12. Шленков, А.В. Соответствие личностных особенностей выпускников вузов государственной противопожарной службы МЧС России профессиограммам основных должностей пожарной охраны / А.В. Шленков // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2009. – № 2 (48). – С. 101-105.
13. Barker, R. Evaluating the heat stress and comfort of firefighter and emergency responder protective clothing / R. Barker // Improving Comfort in Clothing. – 2011. – P. 305-319.
14. Maclean, M. The Management of Heat Stress for the Firefighter: A Review of Work Conducted on Behalf of the Toronto Fire Service / M. Maclean, A. Selkirk // Industrial Health. – 2006. – V. 44. – P. 414-426.
15. Hokanson, M. The Critical Incident Stress Debriefing Process for the Los Angeles County Fire Department: Automatic and Effective / M. Hokanson, W. Bonnita // International Journal of Emergency Mental Health. – 2000. – V.2. – P. 249-257.

I.G. Moiseeva, A.A. Stahiyuk

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES
IN THE FIELD OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT SERVICE ACTIVITY
TO PARTICIPATE IN ALL-RUSSIAN COMPETITION «THE HUMAN FACTOR»**

Abstract. The article deals with the issues of improving the quality of the educational process in the training of future psychologists of official activity, which results in a high degree of formation of a number of professional competencies, including those related to the implementation of activities in extreme conditions. It is proposed to consider the competitive form of professional training of specialists in the field of fire and rescue activities and its psychological support on the example of students of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky in all-Russian competitions «Human factor».

Key words: fire-rescue activity, professional competences, formation, psychological support of official activity, professional training.

References

1. Bolenko, Ju.V. Gotovnost' k professional'noj dejatel'nosti kursantov i sotrudnikov pozharnoj ohrany [Readiness for professional activities of cadets and fire brigade personnel] / Ju.V. Bolenko // Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Buryat State University]. – 2014. – № 1 (2). – P. 49-56.
2. Vjatkin, B.A. Stil' dejatel'nosti v jekstremal'nyh uslovijah kak jemerdzhentnoe svojstvo integral'noj individual'nosti rukovoditelej tushenija pozharov [The style of activity in extreme conditions as an emergent property of the integral individuality of fire extinguishing leaders] / B.A. Vjatkin, E.V. Kovtun // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah [Psycho-pedagogy in law enforcement agencies]. – 2013. – №1 (50). – P. 3-7.
3. Debol'skij, M.G. Professiogramma psihologa pravoohranitel'nyh organizacij [Profession program of a psychologist of law enforcement organizations] / M.G. Debol'skij // Jenciklopedija juridicheskoj psihologii / pod obshh. red. prof. A.M. Stoljarenko. – Moscow: Juniti-diana, Zakon i pravo, 2003. – P. 476-477.
4. Egorov, I.A. Juridicheskaja psihologija i federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty tret'ego pokolenija [Legal psychology and federal state educational standards of the third generation] [Electronic resource] / I.A. Egorov // Psihologija i pravo [Psychology and Law]. – 2011. – № 3. – URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n3/46578_full.shtml (accessed: 28.05.2018).
5. Engalychev, V.F. Problemy i mehanizmy vnedrenija kompetentnostnogo podhoda v process podgotovki specialistov v prakticheskoj juridicheskoj psihologii [Problems and mechanisms for introducing a competence approach to the process of training specialists in practical legal psychology] / V.F. Engalychev, T.V. Belinskaja // Prikladnaja juridicheskaja psihologija [Applied legal psychology]. – 2015. – № 4. – P. 29-37.
6. Karajani, A.G. Psihologicheskaja model' sluzhebnoj dejatel'nosti kak instrument sozdaniya sistemy ee psihologicheskogo obespechenija [Psychological model of official activity as a tool to create a system of its psychological support] / A.G. Karajani // Vestnik JuUrGU. Serija «Psihologija» [Herald of JuUrGU. Series "Psychology."]. – 2013. – Vol. 6, № 4. – P. 92-98.
7. Kostjaev, A.A. Innovacii v obuchenii: «Prakticheskij pozharnyj test» [Innovations in training: "Practical Fire Test"] / A.A. Kostjaev // Fakel [Torch]. – 2017. – № 88 (96). – P. 2.
8. Moiseeva, I.G. Problemy professional'noj podgotovki psihologov sluzhebnoj dejatel'nosti [The problems of professional training of psychologists of official activity] / I.G. Moiseeva // Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii Social'no-psihologicheskie problemy stanovlenija lichnosti v sovremennyh uslovijah [Socio-psychological problems of the formation of personality in modern conditions]. – Makhachkala, 2016. – P. 184-186.
9. Moiseeva, I.G. Mediacija v otechestvennoj juridicheskoj psihologii [Mediation in domestic legal psychology] / I.G. Moiseeva, A.V. Moiseev // Vestnik Federal'nogo instituta mediacii [Bulletin of the Federal Institute of Mediation]. – 2018. – № 1. – P. 59-67.
10. Moiseeva, I.G. Istorija stanovlenija i razvitija psihologicheskogo obespechenija sluzhebnoj dejatel'nosti [The history of the formation and development of psychological support for official

- activities] / I.G. Moiseeva, A.N. Nehorosheva, V.A. Puchenkina // Istorija rossijskoj psihologii v licah: Dajdzhest [The history of Russian psychology in persons: Digest]. – 2017. – №. 6. – P. 63-68.
11. Portnova, A.G. Psihologicheskie zashhity i strategii sovladanija s krizisnymi situacijami sotrudnikov v jekstremal'nyh vidah professional'noj dejatel'nosti [Psychological protection and coping strategies with crisis situations of employees in extreme types of professional activity] / A.G. Portnova, A.E. Holodceva // Vestnik KemGU [Bulletin KemGU]. – 2010. – №. 3 (43). – P. 90-100.
 12. Shlenkov, A.V. Sootvetstvie lichnostnyh osobennostej vypusnikov vuzov gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii professiogrammam osnovnyh dolzhnostej pozharnoj ohrany [Correspondence of personal characteristics of graduates of high schools of the state fire service of the Ministry of Emergency Measures of Russia to professionograms of the basic posts of fire protection] / A.V. Shlenkov // Nauchno-teoreticheskij zhurnal «Uchenye zapiski» [The scientific and theoretical journal "Uchenye zapiski"]. – 2009. – № 2 (48). – P. 101-105.
 13. Barker, R. Evaluating the heat stress and comfort of firefighter and emergency responder protective clothing / R. Barker // Improving Comfort in Clothing. – 2011. – P. 305-319.
 14. Maclean, M. The Management of Heat Stress for the Firefighter: A Review of Work Conducted on Behalf of the Toronto Fire Service / M. Maclean, A. Selkirk // Industrial Health. – 2006. – V. 44. – P. 414-426.
 15. Hokanson, M. The Critical Incident Stress Debriefing Process for the Los Angeles County Fire Department: Automatic and Effective / M. Hokanson, W. Bonnita // International Journal of Emergency Mental Health. – 2000. – V.2. – P. 249-257.

УДК 378

Е.В. Ольшанская
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ БИБЛИОТЕРАПИИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ**

Аннотация: В статье раскрыты возможности использования библиотерапии в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в вузе культуры. Представлена краткая история вопроса. Автор особое внимание уделяет ресурсному аспекту библиотерапии, опыту применения художественной литературы в образовательном процессе на кафедре педагогики и психологии Московского государственного института культуры (МГИК).

Ключевые слова: библиотерапия; профессиональная подготовка; педагог-психолог.

Целительное воздействие слова на личность пациента было известно еще со времен Пифагора, активно использовавшего стихи в процессе лечения.

Во времена Средневековья существовала особая практика «заговаривания» ран, слову придавалось магическое значение, способность непосредственного воздействия на физическое состояние человека.

В Америке Бенджамин Раш, физиолог и психиатр, стал пионером в использовании лечебного чтения, введя его в 1810 году в практику лечения душевнобольных.

В Советском Союзе первый кабинет по библиотерапии был открыт в 1927 году в

санатории «Березовские воды» врачом М.З. Вельковским.

В СССР санаторно-курортное лечение отдыхающих предусматривало (в случае необходимости) чтение в психотерапевтических целях юмористических книг и мемуарной литературы.

Существует большое количество определений понятия «библиотерапия», суть которых сводится к следующему – использование специально подобранной литературы (или систематического чтения, по А.М. Миллеру) в лечебных целях для оптимизации состояния клиента. В.Н. Мясищев отмечал в методике библиотерапии сочетание книговедения, психологии и психиатрии [2].

Более широкое определение термина библиотерапии предлагает доктор педагогических наук Ю.Н. Дрешер, подчеркивая, что «библиотерапия – это наука, нацеленная на формирование у человека навыков и способности противостоять неординарным ситуациям (болезням, стрессам, депрессии), укреплять силу воли, наращивать интеллектуальный и образовательный уровень» [1]. Таким образом, библиотерапия представляет собой ресурс, позволяющий при помощи идентификации с главным героем литературного произведения увидеть различные варианты решения сложной жизненной ситуации, поверить в собственные силы, понять, что твой случай не является безысходным, исключительным.

Другая немаловажная часть определения библиотерапии тесно связана с образовательными и интеллектуальными возможностями метода – это проигрывание, обучение поведению в ситуации, в которой в данный момент читатель не находится, но которая чисто теоретически может произойти с ним или с его клиентом.

В наше время, переполненное стрессовыми, тревожными, непредсказуемыми ситуациями, всплеском террористических угроз, трудно недооценить возможность, предоставленную библиотерапией не только клиентам психотерапевта, но и самой широкой аудитории.

И, наконец, еще одним вариантом использования библиотерапии является ее непосредственная связь с профессиональной подготовкой будущих педагогов-психологов.

В вузе культуры, основанном в 1930 году по предложению Н.К. Крупской как Московский библиотечный институт, существуют десятилетиями проверенные и внедренные в учебный процесс традиции работы с учебной и художественной литературой, проводятся конференции, круглые столы, есть современная электронная библиотека, читальный зал, абонемент. Согласно стандарту высшего образования каждый учебный курс должен сопровождаться списком рекомендованной для самостоятельного изучения студентами основной и дополнительной литературы, обязательно имеющейся в наличии в институтской библиотеке. Помимо этого, будущие педагоги-психологи в целях своего профессионального и личностного саморазвития имеют возможность, находясь в атмосфере творческого вуза, посещать и

принимать активное участие в мастер-классах, тренингах, студенческих конференциях, учебных театральных постановках, организованных, в том числе и на других вузовских кафедрах.

2015 год был объявлен в России Годом литературы. В связи с этим на кафедре педагогики и психологии МГИК были проведены несколько круглых столов, инициированных самими студентами. В них приняли участие не только студенты кафедры педагогики и психологии, но и студенты кафедры социально-культурной деятельности, культурно-досуговой деятельности, факультета музыкальных искусств. Отрадно отметить, что ставшее стереотипным утверждение о том, что современное поколение утратило интерес к книге и чтению, не подтвердилось. Студенты читают, и читают много. На вопрос о книге, оказавшей влияние на профессиональный выбор и вызвавшей интерес к психологии как будущей профессии, назывались разные произведения: Ричард Бах «Чайка по имени Джонатан Ливингстон», Белл Кауфман «Вверх по лестнице, ведущей вниз», А.С. Макаренко «Педагогическая поэма», Э. Портер «Полианна» и т.д.

Интересные данные были получены о книгах, позволивших справиться с различными непростыми жизненными ситуациями. В ответах студентов младших курсов непрофильных специальностей (под непрофильными далее и здесь понимаются студенты не психологи) фигурировали названия не столько научных или научно-популярных, но, по преимуществу, художественных произведений, среди которых встречались такие нашумевшие авторы, как Пауло Коэльо «Вероника решает умереть» («... книга спасла от суицидальных мыслей...»), Хорхе Букая «Любить с открытыми глазами» («... заставила по-другому посмотреть на себя и отношения с людьми»), Сесилия Ахерн «Время моей жизни» («... научила ценить жизнь»), и достаточно редко цитируемые среди студентов – Джон Стейнбек «Зима тревоги нашей» («... все в твоих руках, не сдавайся, у тебя получится») и Шарлотта Бронте «Городок» («... спасла от депрессии после потери матери»). Среди научно-популярной литературы встречались издания, коррелирующие с возрастными особенностями и запросами студентов по поиску себя, обретению идентичности, успеху в межличностном общении с противоположным полом, карьерным ростом. (Наталья Ром «Любовь по правилам и без, или как

организовать свою личную жизнь», Андрей Парабеллум «Самодисциплина за 7 дней», Дэниел Амен «Измени свой мозг – изменится и тело» и т. д). Ответы студентов-заочников непрофильных специальностей были связаны в большей степени с духовной литературой, позволившей, по их самоотчетам, справиться с кризисом середины жизни, выйти из депрессивного или зависимого состояния, обрести веру, произвести ревизию целей и ценностей (неоднократно назывались такие произведения, как «Несвятые святые» архимандрита Тихона Шевкунова, «Мои посмертные приключения» Юлии Вознесенской, «Греховные недуги. Зависимые состояния» и «Когда болит душа» православного врача-психотерапевта Дмитрия Авдеева).

При ответе на вопрос о возможностях профессиональной психологической помощи в кризисных ситуациях многие студенты отмечали неготовность делиться личными переживаниями, отождествляли психолога и психотерапевта с врачом-психиатром, который непременно поставит диагноз и «заставит лечиться». Таким образом, зачастую спонтанно найденное или порекомендованное на многочисленных сайтах литературное произведение является одной из попыток оказания самопомощи (наряду с возможностью поделиться с очень ограниченным кругом лиц и ведением дневника). Полученные в ходе проведенных круглых столов данные позволили скорректировать список рекомендуемой для изучения по курсу «Психология» литературы, приблизив его к актуальным проблемам, решаемым студентами «здесь и теперь».

Предпочитаемая студентами-психологами литература была тесно связана со спецификой будущей профессии, прочитанные литературные произведения так или иначе освещали определенные разделы профессиональной подготовки. Для систематизации и улучшения качества профессиональной подготовки студентами кафедры педагогики и психологии МГИК совместно с педагогами кафедры был составлен рейтинг изученных литературных источников. Критериями оценки послужили наглядность (иллюстрация в литературном произведении определенной проблемы, симптома или синдрома), научность (достоверность описанной ситуации с точки зрения последних исследований в области психологии), доступность (книга написана хорошим и живым литературным языком, интересна для

прочтения), терапевтический эффект (возможность «проработать», отреагировать собственные негативные эмоциональные состояния), польза в профессиональном и личностном саморазвитии (эмпатия по отношению к клиенту, развитие рефлексии). Итак, наиболее значимыми, по мнению студентов, стали следующие литературные произведения (представлены в алфавитном порядке): Наташа Кампуш «3096 дней» (патопсихологическое развитие личности маньяка, психология жертвы, умение справиться с длительной кризисной ситуацией); Арнхильд Лаувенг «Завтра я всегда бывала львом» (симптомы шизофрении, возможности излечения, в том числе при помощи методов арт-терапии); Янн Мартел «Жизнь Пи» (особенности развития личности в необычной жизненной ситуации); Джоди Пиколд «Ангел для сестры» (жизненный сценарий личности, проблемы подростковой идентичности, специфика семьи, имеющей ребенка с онкозаболеванием), «Последнее правило» того же автора (характеристика расстройства аутистического спектра); Марк Хэддон «Загадочное ночное убийство собаки» (особенности социализации подростка с расстройством аутистического спектра); Сэм Хайес «В осколках тумана» (жизненный сценарий личности, причины и последствия зависимого состояния); Ким Эдвардс «Дочь хранителя тайны» (принятие/непринятие семьей диагноза – ребенок с синдромом Дауна); Пола Хокинс «Девушка в поезде» (последствия длительного стрессового состояния, причины возникновения зависимого поведения).

Многие студенты-психологи отмечали благотворное влияние прочитанных произведений на собственное эмоциональное состояние, обесценивание личных проблем, разрешение кризисных ситуаций, лучшее понимание специфики тех или иных описанных болезненных симптомов, возникновение сопереживания и сочувствия, желания помочь главному герою. Необходимо отметить, что обсуждение книг, приведенных в списке, было продолжено на семинарских занятиях по следующим предметам: «Клиническая психология детей и подростков», «Семейная психология и семейное консультирование», «Психология подросткового возраста», «Методика преподавания психологии». В приведенном списке присутствуют литературные произведения, вышедшие в последние годы и десятилетия, но это совсем не означает, что студенты не изучают классику. В

списке любимых авторов будущих педагогов-психологов МГИК присутствуют и Ф.М. Достоевский, и А.П. Чехов, И.С. Тургенев, И.А. Бунин, Т. Уильямс, а также многие другие. Библиотека современного студента-психолога чрезвычайно разнообразна; нашей задачей было составить список самых новых источников, попутно отследив тенденцию последних лет – когда героем произведения становится ребенок с особыми возможностями здоровья.

Негативную оценку у студентов-психологов вызвал сверхпопулярный в интернете, получивший множество литературных премий, в том числе и Пулитцеровскую, роман Донны Тартт «Щегол». Содержащий достаточно подробное описание посттравматического синдрома у подростка, ставшего жертвой террористического акта, находящегося в депрессии после гибели матери, автор романа с увлечением и пугающим постоянством показывает употребление различных химических средств как

единственную панацею от того жуткого мира, в котором вынужден существовать главный герой, попутно обесценивая «жалкие попытки» психологической помощи. Приведенный пример говорит о том, что, безусловно, не каждая, даже самая популярная, «раскрученная» книга будет оказывать положительное влияние, формировать позитивный настрой, оказывать терапевтический эффект. Навыки систематизации по выработанным критериям позволят студентам не попадать под влияния СМИ, быть более объективными в оценке художественного произведения. Сформированный за годы обучения в вузе культуры художественный вкус, умение отбирать по четким выработанным критериям необходимую в профессиональной деятельности и личностном саморазвитии литературу, создаст дополнительный ресурс, в том числе и для оптимизации собственного состояния, профилактики профессионального выгорания педагога-психолога.

Литература

1. Дрешер, Ю.Н. Библиотерапия. Полный курс: учеб. пособие / Ю.Н. Дрешер. – М: "Издательство ФАИР". – 2007. – 560 с.
2. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – 3-е изд. перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2006. – 944 с.

E. V. Olshanskaya

THE USING OF BIBLIOTHERAPY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER-PSYCHOLOGISTS AT THE UNIVERSITY OF CULTURE

Abstract. The article explains the possibilities of the use of bibliotherapy in the professional development of future educational psychologists in universities of culture. The author provides some background of the studies of bibliotherapy. The article draws particular attention to the resource aspects of the abovementioned therapy as well as to the experience of the usage of fiction in studies at the department for psychology and pedagogy of the Moscow State Institute of Culture.

Key words: bibliotherapy; professional training; teacher-psychologist.

References

1. Dresher, Yu.N. Biblioterapiya. Polnyj kurs: ucheb. posobie / Yu.N. Dresher. – M: "Izdatel'stvo FAIR", 2007. – 560 s.
2. Psihoterapevticheskaya ehnciklopediya / pod red. B.D. Karvasarskogo. – 3-e izd. pererab. i dop. – SPb.: Piter, 2006. – 944 s.

УДК 37.015.3

Л.В. Максимова, О.С. Посыпанова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЕДУЩЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В связи с существенными изменениями в образовательной практике, обусловленными открытостью и доступностью любой информации молодым людям благодаря использованию гаджетов, проблема учебной мотивации приобретает новые исследовательские грани. Вместе с тем имеющиеся методики, направленные на изучение мотивационных характеристик субъектов образовательного процесса, далеко не всегда учитывают изменившуюся ситуацию. Данная статья представляет результаты исследования, в рамках которого представлены результаты разработки, апробации и первичной проверки на валидность и надежность авторского опросника «Мотивация действий учеников» и «Мотивация действий студентов». Одним из факторов формирования мотивации авторы рассматривают акцентуация характера. В работе описаны основные мотивы современных школьников и студентов, выявлена связь мотивов с акцентуациями характера. Установлено, что ведущими мотивами современных школьников и студенческой молодежи являются мотивы совершения необдуманных поступков, мотив восстановиться от усталости и утомления. Наиболее распространёнными акцентуациями характера в юношеском возрасте, согласно полученным результатам, являются гипертимность, циклоидность, лабильность, педантичность.

Ключевые слова: образовательный процесс; витальная мотивация; учебная мотивация; акцентуации характера; подростковый и юношеский возраст.

Введение. Мотивация – побуждение к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности. В настоящее время активно возрастает интерес к психологии личности, а мотивационная сфера, безусловно, является ее ядром. Проблема мотивации в наши дни является актуальной. Этой проблемой занимаются с древности [11].

Мотивационное состояние человека является психическим отражением условий, необходимых для жизнедеятельности человека как организма, индивида и личности. Это отражение необходимых условий осуществляется в виде интересов, желаний, стремлений и влечений [8].

Человек в течение жизни постоянно пересматривает свою мотивацию в соответствии со своими возможностями, которые диктуются как физиологическими факторами (например, оценка своего физического здоровья), так и фактором учета изменившихся социальных условий. Мотивы могут изменяться на всех фазах конкретной деятельности и отношений. Поведенческий акт нередко начинается на основе одной мотивации, а завершается на основе другой, преобразованной мотивации [7]. Гаджетомания подростков и юношества привела к смене

привычных мотивов и стратегий учебы и жизни в целом, в связи с этим возникла необходимость создания нового инструментария диагностики мотивации. Достаточное количество в той или иной степени акцентуированных школьников и студентов обусловило цель нашего исследования – выявление взаимосвязи витальных мотиваций и акцентуаций характера в юношеском возрасте.

При оценке и интерпретации наблюдаемого поведения подростков в школе, на уроке, в кругу сверстников, педагоги нередко пользуются житейскими представлениями, которые не всегда адекватно отражают истинные причины тех или иных поступков [9]. Поэтому для повышения социальной перцепции (межличностного восприятия), чтобы понять внутреннюю логику поведения подростка и соответственно ей выстраивать межличностное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе необходимо быть хорошо осведомленным о возрастных особенностях и задачах личности подростка, которые обуславливают как его учебную деятельность, так и его межличностное взаимодействие в процессе этой деятельности [6].

В современной школе не соблюдаются психологические условия, обеспечивающие полноценное общение учащихся со взрослыми и сверстниками на всех этапах школьного детства [4]. Отсюда у некоторых учащихся

подростков и старшеклассников формируются негативные отношения к школе, учению, неадекватное отношение к самим себе, к окружающим людям. Эффективное обучение и развитие личности в таких условиях невозможны. Поэтому создание благоприятного психологического климата, в центре которого личностное, заинтересованное общение взрослых и учащихся одна из главных задач учителя в учебно-воспитательном процессе [10].

Результаты проведенного исследования смогут помочь понять причины многих поступков в подростковом и юношеском возрасте, тем самым предотвратить негативные последствия.

С учетом известных подходов к исследованию мотивации личности в работах Л.С. Выготского, В.Г. Асеева [1], Л.И. Божович [2], А.М. Зимкина, Е.П. Ильина [3], Х. Хекхаузена [5] и др. учебная мотивация в данной работе рассмотрена как побуждение к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности. Направленность мотивационной сферы личности, согласно Ф. Райс, К. Долджин [4] особенно проявляется в юности; юность, по мнению В.И. Слободчикова – завершающая стадия ступени персонализации.

Акцентуации характера рассмотрены в рамках концепций К. Леонгарда, Г. Шмишека и А. Личко, – как излишне выраженные индивидуальные личностные черты, которые имеют способность переходить в патологическое состояние под воздействием неблагоприятных факторов.

Организация и методы исследования. В эмпирическом исследовании принимали участие студенты филологического факультета и института психологии (N=25) и ученики среднеобразовательной школы (N=25).

Были использованы следующие методики: опросник К. Леонгарда и Г. Шмишека «Акцентуации характера», методика-опросник М. Кубышкиной «МАС», а также авторский опросник Л.В. Максимовой «Мотивация действий студентов», который в нашем предыдущем исследовании прошел апробацию, первичную проверку надежности и валидности. Данное исследование является этапом работы по валидации данного опросника.

Опросник состоит из 3 списков: 1 – список действий, поступков со сверстниками, 2 – список действий, поступков с преподавателями, другими взрослыми людьми, 3 – мотивы действий: потребность в общении, материальная заинтересованность, необдуманность поступков, личные комплексы, зависть, незаинтересованность в будущей профессии, личные проблемы, стремление к беззаботной жизни, личная неприязнь, привычки, утомление (рисунок 1).

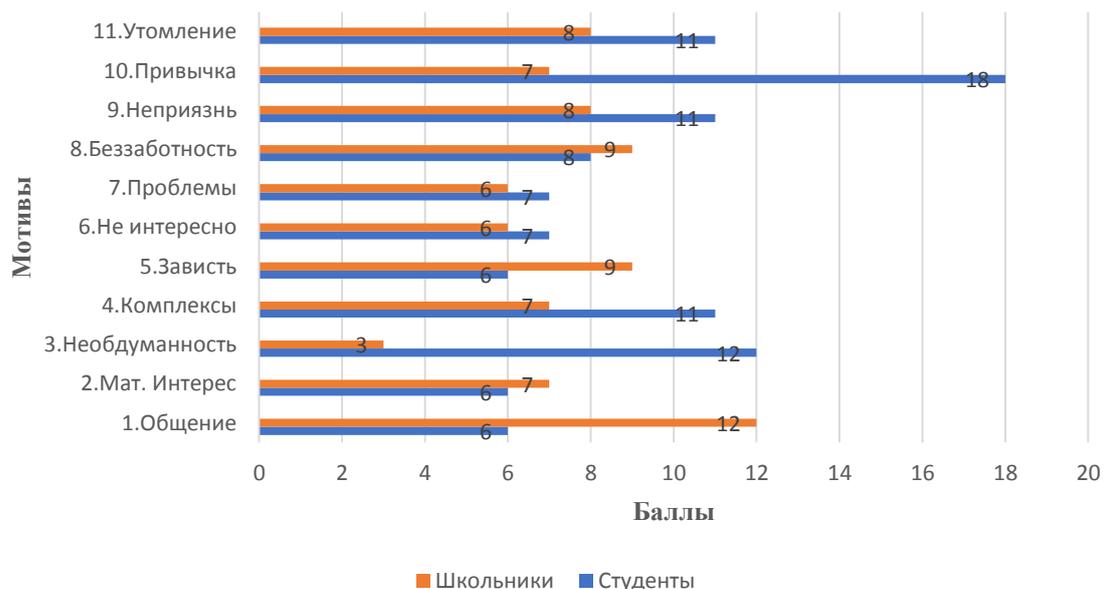


Рисунок 1 – Ведущие мотивы в юношеском возрасте: результаты, полученные с помощью самоотчета мотивации действий студентов и учеников

Сравнивая показатели, полученные в результате опроса подростков и юношей можно сделать следующие выводы:

Наиболее распространённый мотив, который присваивали поступкам студенты, является особенности привычек, то есть они считают, что многое в действиях их сверстников зависит от личных манер поведения, а также их собственный характер, который люди сами же в себе создают. Подростки же этому мотиву уделяют мало внимания, считая его не самым главным в мотивации совершенных действиях их сверстников.

Если же говорить о наиболее ведущем мотиве, таковым, по мнению подростков, является потребность в общении, то есть в подростковом возрасте существует множество проблем с процессом социализации, но, к сожалению, они не знают, как донести об этом обществу и поэтому привлекают к себе внимание демонстративным или девиантным поведением. Юноши и девушки считают, что это самый незначительный мотив в совершении каких-либо поступков.

Есть мотив, который одинаково значим и для юношей, и для подростков, к этому мотиву относится утомление. То есть, по их мнению, человек, будь то подросток или юноша, совершает какой-либо отрицательный поступок из-за физической или психологической усталости, возможно, если взрослый поймет эту мотивацию своего сына или дочери и просто

даст ему отдохнуть или поддержит, состояние подростка или студента существенно улучшится и девиантное и демонстративное поведение прекратится.

На втором месте по значимости мотивом для студентов каких-либо действий является необдуманность. Когда человек совершает поступок, он не задумывается о последствиях своего деяния, об общественном мнении и социальных нормах. А для школьников этот мотив является самым неважным, возможно в силу возраста они просто не принимают, того факта, что они могут не знать, как лучше и правильнее поступать.

Такие мотивы как личная неприязнь, стремление к беззаботной жизни, личные проблемы, незаинтересованность в будущей профессии, зависть, комплексы, материальная заинтересованность являются нейтральными, по мнению подростков юношей и подростков, не имея высоких или низких показателей.

Нужно также проанализировать результаты исследования, полученные с помощью методики-опросника «МАС» М. Кубышкина, проведенного на выборке школьников. Результаты по данной методике представлены на рисунке 2.

Анализ результатов показывает, что такие мотивы как личная неприязнь, стремление к беззаботной жизни, личные проблемы, незаинтересованность в будущей профессии, зависть, комплексы, материальная заинтересованность являются нейтральными.

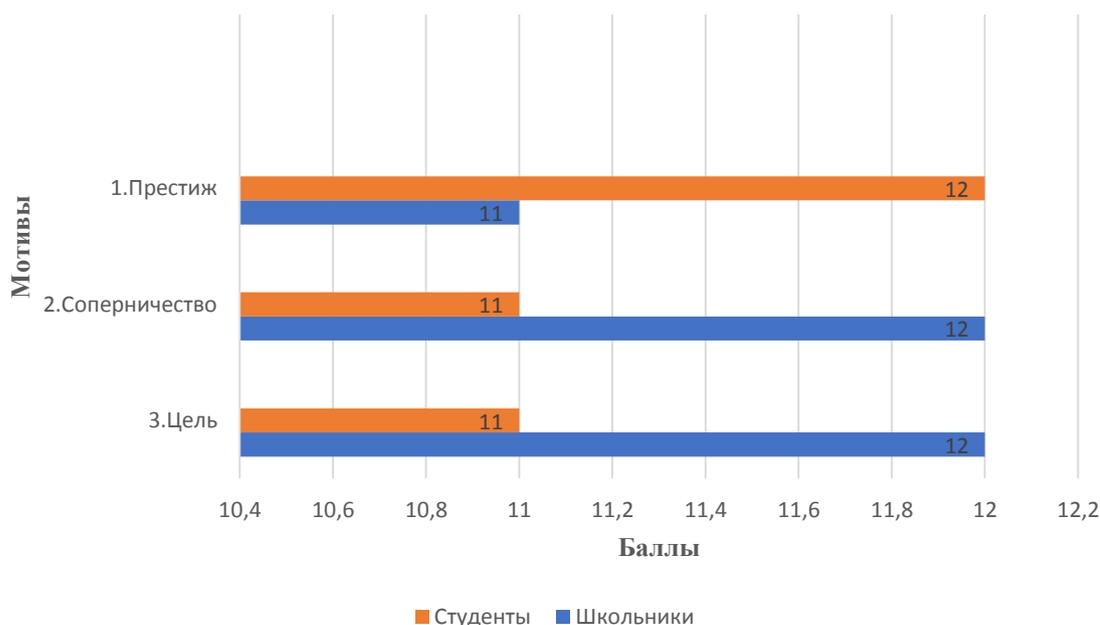


Рисунок 2 – Общая мотивация в юношеском возрасте: результаты, полученные с помощью опросника МАС М.А. Кубышкиной

Анализ результатов, полученных с помощью данной методики, показывает, что практически на одном уровне получились всего 2 показателя – 11 и 12. Ведущей мотивацией для совершения какого-либо действия, по мнению студентов, является стремление к социальному престижу, то есть для них эффективным результатом деятельности является одобрение со стороны социума.

Равнозначно выраженными для подростков являются стремление к достижению поставленной цели и стремление к соперничеству, то есть среди школьников существует мнение, человек действует для осуществления задуманного и также для соперничества либо со сверстниками или со старшими людьми.

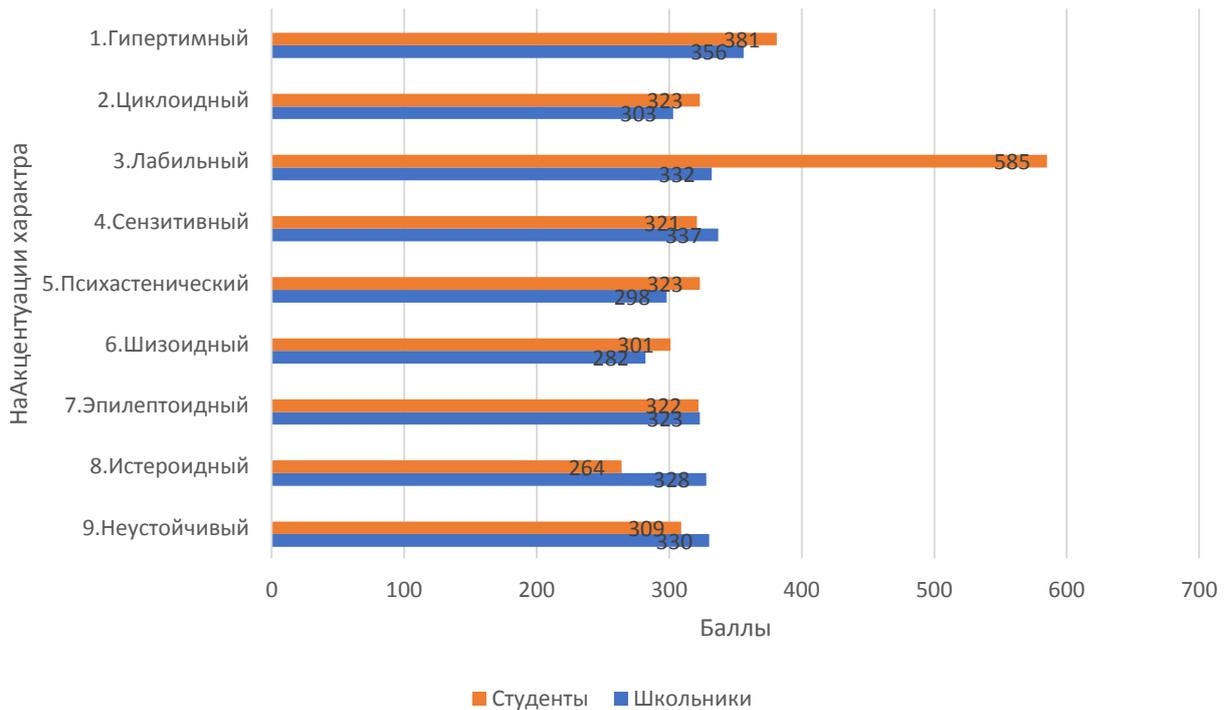


Рисунок 3 – Ведущие акцентуации характера в юношеском возрасте.

Результаты, полученные с помощью методики «Акцентуации характера Г. Шмишека, К. Леонгарда

По результатам, полученным с помощью методики «Акцентуации характера Г. Шмишека, К. Леонгарда (рисунок 3) на данной выборке, можно констатировать, все типы акцентуаций обнаружены на выборке школьников, при этом наиболее распространёнными акцентуациями в юношеском возрасте являются лабильность, психастеничность, эпилептоидность, истероидность, неустойчивость. Поясним, какие свойства атрибутивны перечисленным акцентуациям. Людям с выраженной лабильностью свойственны эмоциональная чувствительность, резкая смена настроения по незначительному для окружающих поводу. Субъекты с выраженной истероидностью очень легко идут на контакты, всегда стремятся к лидерству, обожают похвалу и жаждут власти. К другим людям приспосабливаются очень легко, но, несмотря на внешнюю мягкость

общения, склоны к интригам. Психастенический тип характеризуется нерешительностью, склонностью к бесконечным рассуждениям, любовью к самоанализу, тревожной мнительностью в виде бесконечных опасений за своё будущее. Эпилептоидный, или возбудимый, тип отличается склонностью в отдельные периоды к тоскливо-злобному настроению с накапливающим раздражением и поиском объекта, на котором можно сорвать зло. Такие люди также отличаются педантичностью, скрупулёзностью в личной жизни. Им присущи консерватизм и подозрительность к инновациям.

Согласно полученным в исследовании результатам на выборке студентов также представлены все типы акцентуаций характера. Здесь также выражены такие акцентуации как: гипертимность, циклоидность, сензитивность, шизоидность, неустойчивость, в юношеском и

подростковом возрасте не имеют ярко выраженных проявлений. Наиболее выраженной у студенческой молодежи является *лабильность*, характеризующаяся эмоциональной чувствительностью, резкими перепадами настроения по незначительным поводам.

Проведенный с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена статистический анализ позволил установить на выборке студентов положительную корреляционную связь между сензитивностью и утомлением (чем выше сензитивность, тем больше утомление ($r=0,458$ при $p=0,01$)).

Обнаружена отрицательная корреляционная связь между гипертимностью и утомлением (гипертимные студенты менее подвержены утомлению) ($r= -0,464$ при $p=0,01$).

Статистически значимых различий между остальными видами мотивов и акцентуациями характера в юношеском возрасте не обнаружено.

Обнаружена отрицательная корреляционная связь между эпилептоидностью и самоанализом личных проблемам в старшем школьном возрасте. Чем меньше эпилептоидность, тем больше личных проблемы становятся мотивами для совершения поведения ($r= -0,026$ при $p=0,01$).

Статистически значимых различий между остальными акцентуациями и мотивациями действиями в подростковом возрасте не обнаружено.

Сравнивая показатели, полученные в результате опроса подростков и юношей можно сделать следующие выводы:

Наиболее распространёнными акцентуациями в юношеском возрасте являются *лабильность*, *психастеничность*, *эпилептоидность*, *истероидность*. Нужно пояснить, какие свойства характеризуют перечисленные акцентуации. Если же говорить о выраженной *лабильности*, то людям с ней свойственны эмоциональная чувствительность, резкая смена настроения по незначительному для окружающих поводу. Люди с выраженной *истероидностью* очень легко идут на контакты, они всегда стремятся стать лидером, обожают похвалу и жаждут власти. К другим людям приспособляются очень легко, но, несмотря на внешнюю мягкость общения, слоны к интригам. *Психастенический* тип характеризуется нерешительностью, склонностью к бесконечным рассуждениям, любовью к самоанализу, тревожной мнительностью в виде бесконечных опасений за

своё будущее. *Эпилептоидный*, или возбудимый, тип отличается склонностью в отдельные периоды к тоскливо-злобному настроению с накапливающим раздражением и поиском объекта, на котором можно сорвать зло. Педантичны и скрупулёзно дотошны в личной жизни. Склонны к консерватизму, подозрительны ко всем новшествам.

Ведущие акцентуации в подростковом возрасте полностью идентичны юношескому возрасту. Описание каждой акцентуации расположено выше.

Такие акцентуации как: гипертимный, циклоидный, сензитивный, шизоидный, неустойчивый в юношеском и подростковом возрасте не имеют ярко выраженных проявлений.

В качестве рекомендаций нужно сказать о том, что нужно проводить индивидуальные консультации с теми детьми, у которых есть явные акцентуации характера, а для более эффективного взаимодействия и благоприятного климата в коллективе проводить групповые упражнения, тренинги.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена обнаружена положительная корреляционная связь в студенческом возрасте между сензитивностью и утомлением. Чем больше сензитивность, тем больше утомление ($r=0,458$, при $p=0,01$).

Обнаружена отрицательная корреляционная связь между гипертимностью и утомлением. Чем выше гипертимность, тем меньше утомление ($r= -0,464$, при $p=0,01$).

Статистически значимых различий между остальными мотивациями и акцентуациями характера в юношеском возрасте не обнаружено.

Обнаружена отрицательная корреляционная связь между эпилептоидностью и самоанализом личных проблемам в старшем школьном возрасте. Чем меньше эпилептоидность, тем больше личных проблемы становятся мотивами для совершения поведения ($r= -0,026$, при $p=0,01$).

Статистически значимых различий между остальными акцентуациями и мотивациями действиями в подростковом возрасте не обнаружено.

Выводы:

1. Особенности характера и утомление стали в юношеском возрасте не просто психологическими и физиологическими особенностями, но и мотивами многих действий. Высок процент немотивированных, необдуманных действий. Также высок процент

респондентов, не желающих рефлексировать причины своих действий.

2. Ведущей мотивацией является также социальный престиж, а равнозначными для юношеского и подросткового возраста является соперничество и достижение поставленной цели.

3. Наиболее распространёнными акцентуациями характера в юношеском

возрасте являются гипертимность, циклоидность, лабильность, педантичность.

4. Установлено несколько положительных и отрицательных корреляционных связей между акцентуациями характера и школьной мотивации на выборке подростков и студенческой молодежи, что позволяет констатировать, что взаимосвязь мотивации и акцентуаций характера существует лишь некоторыми из перечисленных признаков.

Литература

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие / В.А. Аверин. - 2-е изд., перераб. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2008. - 310 с.
2. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. - М.: Феникс, 1976. - 201 с.
3. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. - М., 1976. - 312 с.
4. Дальто, Ф. На стороне подростка / Ф. Дальто. - СПб.: Речь, 1997. - 147 с.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Речь, 2004. - 186 с.
6. Колесов, Д.В. Учителю о психологии и физиологии подростка / Д.В. Колесов, И.Ф. Мягков. - М.: Просвещение, 1986. - 80 с.
7. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. - СПб.: Питер, 2012. - 816 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Речь, 2006. - 220 с.
9. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. - М.: Просвещение, 2003. - 157 с.
10. Холл, К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей. - М.: Просвещение, 2006. - 152 с.
11. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. - М.: Академия, 2013. - 565 с.

L.V. Maximova, O.S. Posypanova

THE CONNECTION BETWEEN LEADING EDUCATIONAL MOTIVATION AND ACCENTUALIZATION OF THE CHARACTER AT THE YOUNG AGE

Abstract. In connection with a new generation approach to learning, which is caused by the openness of any information, the use of gadgets in teaching, the topic of educational motivation comes to the fore. But the existing methods are not enough, therefore, within the framework of the research, the author's questionnaire «Motivation of students' actions» was developed, tested and passed the initial validity and reliability test. One of the factors in the formation of motivation is the accentuation of character. The main motives of schoolchildren and students are described in the work and their connection with character katsentuations is revealed. It is revealed that the motives are the motives for performing non-considered actions, the motive to recover from fatigue. The most common accentuations of character in adolescence are: hypertension, cycloidal, lability, pedantry.

Key words: pedagogical psychology; vital motivation; educational motivation; character accentuation; adolescent and youthful age.

References

1. Averin, V.A. Psihologiya detej i podrostkov: Ucheb. posobie / V.A. Averin. - 2-e izd., pererab. - SPb.: Izdatel'stvo Mihajlova V.A., 2008. - 310 s.
2. Aseev, V.G. Motivaciya povedeniya i formirovanie lichnosti / V.G. Aseev. - M.: Feniks, 1976. - 201 s.
3. Bozhovich, L.I. Izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov / L.I. Bozhovich. - M., 1976. - 312 s.
4. Dal'to, F. Na storone podrostka / F. Dal'to. - SPb.: Rech', 1997. - 147 s.
5. Il'in, E.P. Motivaciya i motivy / E.P. Il'in. - SPb.: Rech', 2004. - 186 s.

6. Kolesov, D.V. Uchitelyu o psihologii i fiziologii podrostka / D.V. Kolesov, I.F. Myagkov. – М.: Prosveshchenie, 1986. – 80 s.
7. Rajs, F. Psihologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta / F. Rajs, K. Doldzhin. – Sbp.: Piter, 2012. – 816 s.
8. Rubinshtejn, S.L. Osnovy obshchej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: Rech', 2006. – 220 p.
9. Hekkhauzen, H. Motivaciya i deyatel'nost' / H. Hekkhauzen. – М.: Prosveshchenie, 2003. – 157 p.
10. Holl, K.S. Teorii lichnosti / K.S. Holl, G. Lindsej. – М.: Prosveshchenie, 2006. – 152 p.
11. YAroshevskij, M.G. Istoriya psihologii / M.G. YAroshevskij. – М.: Akademiya, 2013. – 565 p.

ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: В ФОКУСЕ СКАЗКОТЕРАПИЯ

УДК 155.9

И.В. Вачков

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ СКАЗОЧНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ: РАБОТА С ОБРАЗОМ БАБЫ-ЯГИ

Аннотация. Среди большого разнообразия сказочных образов именно образ Бабы-яги обладает такими ресурсами, которые делают его эффективным инструментом в индивидуальной, и, в особенности, в групповой психологической и психотерапевтической работе. Эти ресурсы обеспечиваются следующими свойствами образа Бабы-яги: предельно ярко выраженная архетипичность; трикстерская природа, отраженная в амбивалентных качествах персонажа; возможность выступать стимулом к проявлению проективного материала личности, высокая эмоциональная нагруженность, метафоричность действий персонажа, эффективность при активизации процессов групповой динамики в сказкотерапевтическом тренинге.

В статье подробно описаны две авторские психотехнологии, использующие образ Бабы-яги и применимые в групповой работе различных форматов с разными категориями участников. Первая технология направлена на выявление психологических ресурсов сказочных персонажей для участников; осознание своих особенностей, связанных с поведением, отношениями с другими людьми; расширение репертуара способов взаимодействия с другими людьми. Вторая технология преследует цель развития умений и навыков социальной перцепции, в частности, умений фиксировать и расшифровывать малозаметные мимические движения.

Ключевые слова: сказка; сказкотерапия; образ Бабы-яги; ресурсы сказочных персонажей; архетипичность; групповая сказкотерапевтическая работа.

Богатые возможности образа Бабы-яги в сказкотерапевтической работе

В качестве предмета сказкотерапии как научно-практического направления выделяют сказочные образы [1], которые представлены, как известно, образами волшебных предметов, животных, растений, ландшафта и других. При этом одним из самых важных видов сказочных образов, безусловно, являются образы сказочных персонажей.

В русском сказочном фольклоре имеются традиционные, часто встречающиеся персонажи: Иван-царевич, Иван-дурак, Василиса Премудрая, царь, Змей Горыныч и многие другие. Однако самым загадочным персонажем русского (и шире – славянского) фольклора, по мнению многих специалистов, является Баба-яга.

Значение этого образа до сих пор вызывает споры. В.Я. Пропп, например, полагал, что Баба-яга – это представитель мира мертвых, преграждающий путь в этот мир живым и пропускающий только тех, кто пройдет определенные символические испытания (по сути – инициацию). При этом, как указывает В.Я. Пропп, в разных сказках Баба-яга выступает в разных ипостасях: как воительница, дарительница и похитительница. По его мнению, «каждый из этих типов имеет

свои специфические черты, но кроме того есть черты, общие для всех типов» [5, с. 147].

К.Г. Юнг, проявлявший огромный интерес к сказкам и сказочным персонажам, отмечал, что в мифах и сказках, как и в сновидениях, душа высказывается о себе самой, и архетипы становятся откровенными в их естественной игре друг с другом как «творенье, перетворенье, вечного духа вечное развлеченье» [8]. В качестве архетипа Баба-яга выступает как яркий пример трикстера, проявляющего трудносовместимые черты [7]. Опираясь на разработки представителей юнгианской психологии, можно утверждать, что этот образ является одним из самых мощных архетипических образов сказок.

Однако ряд других исследователей видят в Баба-яге исключительно воплощение злой колдовской силы, изначально враждебной человеку. Так Е.М. Мелетинский пишет: «Ясно, что за Бабой-ягой некогда скрывался древний могущественный дух, что она – обобщение демонических сил, противостоящих сказочному герою» [3, с. 168].

Соглашаясь с Е.М. Мелетинским в том, что Баба-яга есть проявление древних хтонических сил, А.Е. Наговицын вместе с тем указывает: «По аналогии с другими мифологическими системами (в вавилонской – богиня Тиамат, этрусской – Медуза и т.д.) Яга

может олицетворять первоматерию, из которой все возникло и попадание в которую является полной аннигиляцией (съедание). Как правило, она то добрая, то злая, в одних случаях помогает герою, способствуя его преобразованию, воцарению, в других пытается героя съесть. Но даже попытка съедания – способ своеобразного перевоплощения героя» [4, с. 71].

На этот же факт указывают авторы энциклопедии «Русская мифология»: «В рамках мифологического сознания прообраз Бабы-яги не мог квалифицироваться как положительный или отрицательный в современном понимании этих признаков. И в сказках, отражающих элементы мифологического мировосприятия, Баба-яга представляет собой и страшную старуху, полновластную «хозяйку леса», грозного и всемогущего стража входа в потусторонний мир, и мудрый, вещий персонаж, покровительницу и советчицу, но только того героя, который знает, как нужно себя вести с ней» [6, с. 479-480].

По всей видимости, категоричное отнесение этого персонажа к единственной строго определенной категории не является правомерным. В образе Бабы-яги при психологическом анализе сказок, где встречается этот персонаж, выделяются самые разные ее качества, имеющие амбивалентный характер: злобность и готовность помочь, стремление уничтожить героя и способность его вознаградить, коварство и искренность.

Такая многоаспектность образа Бабы-яги делает его чрезвычайно привлекательным для сказкотерапевтической работы. Ведь практически каждый из клиентов воспринимает его по-своему. Разные люди «при рассмотрении сказок с участием Бабы-яги «высвечивают» (или, возможно, правильней сказать: для них «высвечиваются») разные эпизоды сказок и разные качества ее сложной личности. При этом очевидно, что трактовки клиентами этого образа говорят больше о самих клиентах, чем о Бабе-яге. Фактически ее образ становится великолепным стимулом для получения проективного материала от клиента, так важного для понимания сказкотерапевтом его отношения к миру и к людям, важных для него человеческих качеств, базовых для него жизненных принципов и проч. Однако психологическая значимость образа Бабы-яги этим не исчерпывается. Будучи очень эмоционально насыщенным и мало кого оставляющим равнодушным, этот образ очень полезен для активизации социально-

психологических процессов в групповой работе. Он становится своеобразным стартером для запуска групповой динамики, превращая обычные упражнения в увлекательное действие и мотивируя участников к самораскрытию. Мало имеется других сказочных образов, сопоставимых по эффективности в этом отношении с образом Бабы-яги.

Кроме того, не следует забывать, что ядром вообще всех сказок и сказок о Бабе-яге, в частности, является метафора, обладающая рядом характеристик, которые делают ее едва ли не универсальным инструментом психологической и психотерапевтической работы, в том числе со взрослыми людьми [2]. Использование метафорически насыщенных эпизодов из сказок с участием Бабы-яги способствует решению различных сказкотерапевтических задач.

Ниже в качестве примера приведены две сказкотерапевтические технологии, применимые в групповой психологической работе с разными категориями клиентов. Обе эти технологии разработаны с опорой на образ Бабы-яги.

Баба-яга: знакомство с образом

Приводимая ниже сказкотерапевтическая технология может быть реализована в разных контекстах: как элемент знакомства с сущностью сказочных персонажей в процессе обучения психологов основам сказкотерапии; как особая процедура в психотерапевтической группе; как упражнение на взаимодействие, способствующее динамике тренинга (необязательно сказкотерапевтического); как отдельная игра с целью сплочения участников. Иными словами, целевая направленность этой психотехнологии может быть очень разной, что определяет нюансы ее проведения и глубину проработки психологических проблем участников.

Опишем некий усреднённый вариант.

Цели:

- выявление психологических ресурсов сказочных персонажей для участников;
- осознание своих особенностей, связанных с поведением, отношениями с другими людьми;
- расширение репертуара способов взаимодействия с другими людьми.

Размер группы: до 50 человек.

Ресурсы: листы бумаги формата А1 или А2 до 10 штук, средства для рисования (краски, карандаши, мелки), разноцветные платки достаточно большого размера до 10 штук, ленты, маски зверей.

Время проведения: два-два с половиной часа.

Ход работы

1 этап. Характеристики, атрибуты и портрет Бабы-яги

Ведущий: Как вы думаете, какому сказочному персонажу будет посвящено сегодняшнее наше занятие? Даю несколько подсказок: это женщина; предпочитает уединение; у нее довольно необычное жилище; ее поступки часто вызывают недоумение в силу их противоречивости; многие ее побаиваются...

Обычно этих подсказок достаточно, чтобы участники определили Бабу-ягу. Если все-таки этого не произошло, то можно сказать, что речь идет о самом загадочном персонаже славянского фольклора. Это, пожалуй, самая прямая подсказка, так как многие люди с детства бывают озадачены некоторыми особенностями Бабы-яги.

Ведущий: Да, вы правы, сегодня займемся именно этим сказочным персонажем. Давайте разделимся на группы по пять-шесть человек (если группа большая – в районе пятидесяти участников – то можно разбиться на подгруппы в восемь человек, участники могут сделать это самостоятельно, либо способ разбиения предлагает ведущий; каждая подгруппа получает лист бумаги формата А1 или А2 и средства для изобразительной деятельности). Первое задание таково. Разделите лист бумаги на два столбца. В первом столбце запишите все известные вам личностные особенности Бабы-яги, проявляемые ею в сказках. Эти характеристики можно фиксировать как в форме существительных, так и в форме прилагательных. Во втором столбце запишите свойственные ей атрибуты. После этого на обратной стороне листа нарисуйте портрет Бабы Яги в интерьере в соответствии с названными вами ее личностными особенностями и атрибутами. Время на работу – тридцать минут.

Ведущему следует внимательно следить за происходящим в группах. В зависимости от темпоритма деятельности участников время можно сократить или увеличить.

2 этап. Презентация образа Бабы-яги

Ведущий: Теперь каждая группа должна поочередно представить получившийся продукт. После каждой презентации можно задать уточняющие вопросы представителям групп.

Участники демонстрируют друг другу портреты Бабы-яги и одновременно зачитывают

подготовленные ими списки ее личностных особенностей и атрибутов. После каждого представления возникает обсуждение, касающееся согласия или несогласия с какими-то характеристиками из списка или с называемыми атрибутами. Иногда самому ведущему требуется уточнить, на что опирались участники, называя ту или иную личностную особенность Бабы-яги. Участники должны аргументировать свое мнение, вспоминая эпизоды из сказок. Как правило – и этому не стоит удивляться! – в каждой группе возникает своеобразный, по-своему уникальный образ Бабы-яги, интегрированный из описания ее личностных особенностей и портрета: у кого-то это зловещая старуха с темной душой и недобрыми намерениями; у кого-то – оптимистичная и деятельная женщина, активно помогающая тем, кто к ней обращается; у кого-то – уставший от людей и в общем-то несчастный пожилой человек, мечтающий о покое; а у кого-то – очаровашка, питающая явный интерес к противоположному полу. Описания и выставленные на «вернисаже» портреты настолько порой разнятся, что возникает впечатление, что речь идет о совершенно разных персонажах. Ведущему даже не приходится обращать на этот факт внимания участников, он настолько очевиден, что они сами говорят об этом. Можно организовать короткую дискуссию о причинах такого разнообразия трактовок образа.

3 этап. Показ сценок

Ведущий: Переходим к следующему заданию. Каждой группе нужно представить какой-либо эпизод из любой сказки с участием Бабы-яги либо в виде «живой картины» – статичной или подвижной с обязательным участием всех членов группы, либо в виде маленькой сценки, в которой все участники должны исполнять какую-либо роль. Можно использовать для создания соответствующего антуража имеющиеся здесь вещи (ведущий указывает на платки, ленты, маски и прочие приготовленные им предметы). Время на подготовку – пятнадцать минут.

Обычно участники увлеченно готовятся к выступлению; чем больше предметов для создания антуража имеется – тем лучше. Через отведенный промежуток времени группы поочередно демонстрируют свои мини-спектакли. Перед началом показов ведущий предупреждает исполнителей роли Бабы-яги, чтобы они не снимали использованные атрибуты и не выходили из роли после завершения выступления. Сценки,

представленные каждой группой, заканчиваются аплодисментами зрителей. Никаких комментариев ведущего относительно выступлений и никаких обсуждений зрителями не предусматривается.

4 этап. Пресс-конференция Бабы Яги

После всех показов актеры, исполнявшие роль Бабы-яги, в соответствующем облачении, приглашаются ведущим на «сцену». Ведущий предупреждает, что он будет задавать вопросы, а тот человек, к которому будет обращен вопрос, должен отвечать так, как, по его мнению, ответил бы его герой – то есть, от лица Бабы-яги. Начинать представляется целесообразным с того персонажа, который появился на сцене первым. Переход к другому персонажу диктуется логикой разговора. После общения с одной Бабой-ягой ведущий может сразу обратиться к другой, предложив ей либо те же самые вопросы, либо сформулировав новые. Можно действовать и иначе, попросив каждую Бабу-ягу поочередно ответить на один и тот же вопрос.

Каковы же вопросы ведущего, в чем их основная цель?

В качестве примера приведем некоторые вопросы (список не является исчерпывающим и ограничивается временем занятия и желаемой глубиной погружения в роль).

Сколько вам лет, уважаемая Баба-яга?

Как давно вы живете в своей избушке?

Что вас заставило поселиться здесь?

В каких отношениях вы состоите с Кощеем Бессмертным? Со Змеем Горынычем?

Объясните, пожалуйста, почему вы хотели сначала съесть Ивана, а затем стали ему помогать?

Чем вы в себе гордитесь?

Есть ли у вас мечта? В чем она состоит?

Что для вас самое ценное в жизни, в других, в себе?

Как вы видите свое будущее? Чего вы добиваетесь?

Перечисленные возможные вопросы позволяют увидеть, что они имеют в большинстве случаев «открытый» характер, то есть дают возможность свободного фантазирования и погружения в исполняемую роль. Исполнитель этой роли и другие участники начинают все глубже понимать свою героиню – но каждый по-своему. Затем ведущий объявляет пресс-конференцию, которую дают Бабы-яги, а все другие участники могут задать им любые вопросы. Ответы персонажей раскрывают еще более глубокие трактовки образа, которые могут оказаться

совершенно неожиданными. Вдруг выясняется, что Баба-яга – это, прежде всего, защитник природы, леса и его обитателей, настоящий эколог, который любит природный мир больше, чем социальный, считает, что цивилизация разрушает все. Или Баба-яга предстает страдающей женщиной, которая не нашла личного счастья и стремится помочь другим обрести его.

Такие трактовки становятся настоящим откровением для участников. Привычный с детства персонаж оборачивается совершенно неожиданными сторонами, поступки получают иную оценку, возникает подлинное понимание и сопереживание.

Кроме того, не следует забывать, что ни распределение ролей в группе, ни трактовка исполняемой роли не являются лишь случайностью. В роли Бабы-яги исполнитель отражает – хотя бы частично – самого себя. Иногда анализ из роли явно позволяет обнаружить проблемы и болевые точки самого исполнителя.

Эта процедура может занять 30-40 минут.

5 этап. Анализ и рефлексия

Затем осуществляется деролинг – психодраматическая процедура «снятия» роли. Эмоциональное погружение в роль на предыдущих двух этапах может быть настолько велико, что «актеров» требуется «вернуть» в самих себя. Обычно для этого достаточно каждому исполнителю произнести ритуальную фразу «Я не Баба-яга, я – (собственное имя)». Лучше если деролинг будет проведен и с другими исполнителями, хотя у них, по всей видимости, эффект погружения в роль будет ниже.

На этом этапе каждый из участников, игравших роль Бабы-яги, рассказывает о своих переживаниях, возникших во время исполнения роли и анализа из ролей, о появившихся мыслях. Самое главное здесь – дать возможность каждому полностью высказаться. Ведущему важно уточнить, какое отношение, высказанное из роли, имеет к его настоящей жизни, какой опыт он вынес для себя, что дало ему погружение в образ Бабы-яги.

Такая работа вызывает стремление перечитать сказки о Бабе-яге, переосмыслить их содержание. Часто на следующем занятии происходит возвращение к событиям предыдущего. Участники высказывают желание сообщить о том, как образ Бабы-яги повлиял на их поведение.

После завершения этой технологии ведущий может организовать общее

обсуждение происшедшего и трактовкой образа Бабы Яги в итоге выйти на информацию об основных версиях толкования этого персонажа в современной науке. Однако, думается, в данный момент этого делать не стоит, отложив такое объяснение, по крайней мере, до следующего занятия, поскольку для участников пока важнее оказывается их собственное переживание образа Бабы-яги, и для их внутреннего изменения это более существенно.

Магическая школа Бабы-яги

«Магические» игры, т.е. игры, использующие сказочные, магические атрибуты, всегда привлекательны для участников тренинга. Целью данной психотехники является развитие умений и навыков социальной перцепции, в частности умений фиксировать и расшифровывать малозаметные мимические движения. Упражнение можно проводить в конце тренинговых занятий как одно из итоговых.

Для проведения упражнения ведущий должен заблаговременно приготовить бланки (образец см. в тексте ниже), разноцветные повязки, маски в пол-лица и маски, полностью закрывающие лицо, а также черные и белые карточки (размером с визитку) и черные и белые кружки с одной стороной одинакового цвета. Можно использовать и какие-то атрибуты костюма Бабы-яги.

Ведущий: В этой игре я буду играть роль Бабы-яги. Но сегодня я являюсь директором школы магов. Вы все – выпускники моей школы. Но поскольку я существо противоречивое, бываю и доброй, и злой, то и в моей школе проходят обучение разные люди. Кто-то из них становится белым магом, а кто-то – черным. В знак завершения обучения вы получите такие символы: белый кружок означает, что вы становитесь белым магом, а черный – соответственно, черным. Со всеми вытекающими отсюда последствиями. Какой кружок кому достанется, решит случай. О том, какого цвета ваш кружок, не должен знать никто кроме вас. И я провожу выпускной экзамен, чтобы понять, научились ли вы чувствовать другого человека, распознавать по

малейшим невербальным сигналам, кто перед вами. Перед каждым будет стоять задача – определить цвета всех остальных магов. Разговаривать запрещено. Если вы решили, что встретились с черным магом, то должны вручить ему черную карточку. Белый маг получит от вас белую карточку. Каждый из вас будет иметь два набора белых и черных карточек по числу членов группы. Обозначьте каждую карточку своим личным символом. При встречах магов друг с другом на первых двух этапах игры запрещено, во-первых, использовать для объяснения своего цвета не только вербальные сигналы, но и пантомимику, во-вторых, подавать какие бы то ни было знаки (согласия или несогласия) при предъявлении партнером карточек. Оценить результаты игры помогут карточки с символами. Соотношение белых и черных карточек в руках каждого мага позволит ему понять, насколько «читаемыми» для других оказались его мимические сигналы. Подсчет правильно отданных карточек, которые маг получит по завершении игры, покажет его собственное умение видеть и чувствовать партнера.

I этап. Игроки получают от ведущего разноцветные повязки, которыми закрывается нижняя часть лица, и два набора карточек, которые тут же помечаются личными символами (например, инициалами). После этого они по очереди вытягивают кружки из тех, что разложены на столике стороной одинакового цвета вверх. Увидев выпавший цвет, игроки сразу же убирают кружки в карман. Когда последний игрок выяснит, каким магом он является, начинается собственно игра. Участники, не торопясь, движутся по помещению, рассматривают друг друга и обмениваются карточками. Раздавшие все карточки занимают места в кругу. Когда все окажутся в кругу, первый этап игры завершается, и по команде ведущего маги предъявляют коллегам свои кружки. Производится подсчет карточек.

Каждый маг заполняет нужные ячейки в бланке для игры.

Бланк для игры «Белые маги – Черные маги»

	Каким магом я являюсь	Мне вручено карточек		Я правильно определил магов
		белых	черных	
I этап				
II этап				
III этап				
Вывод				

II этап. На этом этапе Баба-яга вручает игрокам маски, закрывающие верхнюю часть лица. Повторяется процедура определения цвета мага. Ведущий еще раз напоминает правила игры. Поскольку каждому магу были возвращены наборы белых и черных карточек, помеченных его личными символами, можно сразу переходить к процедуре магических встреч.

По окончании этапа снова заполняется бланк для игры.

III этап. Начальные процедуры аналогичны. Только теперь игроки закрывают масками лица полностью. Ведущий поясняет, что на этом этапе можно и нужно использовать пантомимику при общении с другими магами. Вербальные средства по-прежнему запрещены.

Проводится окончательное заполнение бланка для игры и записывается вывод.

Обсуждение игры нужно провести обязательно. Особое внимание следует уделить следующим вопросам:

Какой этап игры оказался для вас наиболее успешным?

В какой ситуации ваши невербальные сигналы «прочитываются» другими магами лучше всего?

В какой ситуации вам удастся лучше понимать сигналы партнеров?

Какая часть лица, по вашему мнению, наиболее информативна при общении?

Какие именно особенности мимических сигналов помогли вам принимать правильное решение?

Насколько легко вы понимаете пантомимические сигналы?

Кто из магов оказался на всех этапах наиболее понятным для вас?

Литература

1. Вачков, И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... / И.В. Вачков. – М.: Генезис, 2015. – 3-е изд. – 288 с.
2. Вачков, И.В. Возможности метафоры в сказкотерапевтической работе со взрослыми [Электронный ресурс] / И.В. Вачков // Клиническая и специальная психология. – 2015. – Т.4, № 1. – С. 75-88. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n1/Vachkov.shtml> (дата обращения: 24.07.2016).
3. Мелетинский, Е.М. Герой волшебной сказки / Е.М. Мелетинский. – М.-СПб.: Академия Исследований Культуры, Традиция, 2005. – 240 с.
4. Наговицын, А.Е. Тайны мифологии славян / А.Е. Наговицын. – М.: Академический Проект; Традиция, 2009. – 511 с.
5. Пропп, В.Я. Морфология <волшебной> сказки. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп // Собрание трудов В.Я. Проппа. – М.: Издательство «Лабиринт», 1998. – 512 с.
6. Русская мифология. Энциклопедия. – М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2005. – 784 с.
7. Юнг К.Г. Психология образа трикстера / К.Г. Юнг // Душа и миф. Шесть архетипов. – Мн.: Харвест, 2004. – С. 338-358.
8. Юнг, К.Г. К феноменологии духа в сказках / К.Г. Юнг // В: Дух Меркурий. – М.: Канон, 1996. – С. 199-252.

I.V. Vachkov

FAIRYTALE CHARACTERS PSYCHOLOGICAL RESOURCES: WORKING WITH THE IMAGE OF OLD WITCH BABA-YAGA

Abstract. The main subject of the article is the rich resource of the old witch Baba-Yaga image in the fairytale-therapy process. There is a large variety of fairytale images, but among them it is the Baba-Yaga image that has such a rich resource which makes it an effective tool in the individual, and, especially, in the group psychological and psychotherapeutic work. These resources are provided by the following properties of the Baba-Yaga image: strongly pronounced archetype, trickster nature that is reflected in the ambivalent qualities of character, the opportunity to guide the individual projective material appearance, high emotional loading, metaphoricity of character's actions, effectiveness in group dynamics activation process of fairytale-therapy.

The author's two psychotechnologies are fully described in the article. In these two technologies, the old witch Yaga image had been used in the group work process with the different categories of participants. The first technology is aimed at the psychological resources of fairytale characters identifying

for the participants. The technology should help to recognize their own peculiarities related to their behavior and relationships with other people. The technology should expand the list of ways you can interact with other people. The second technology is aimed at developing the skills of social perception, in particular, the abilities to capture and decipher the barely noticeable facial movements.

Key words: fairy-tale; fairytale-therapy; Baba-Yaga image; fairy-tale characters resources; archetype; group fairytale-therapy process.

References

1. Vachkov, I.V. Vvedenie v skazkoterapiyu, ili Izbushka, izbushka, povernis' ko mne peredom... / I.V. Vachkov. – 3-e izd. – M.: Genezis, 2015. – 288 s.
2. Vachkov, I.V. Vozmozhnosti metafory v skazkoterapevticheskoj rabote so vzroslymi [Elektronnyj resurs] / I.V. Vachkov // Klinicheskaya i special'naya psihologiya. – 2015. – T. 4, № 1. – С. 75-88. – URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n1/Vachkov.shtml> (data obrashcheniya: 24.07.2016).
3. Meletinskij, E.M. Geroj volshebnoj skazki / E.M. Meletinskij. – M.-SPb.: Akademiya Issledovanij Kul'tury, Tradiciya, 2005. – 240 s.
4. Nagovicyn, A.E. Tajny mifologii slavyan / A.E. Nagovicyn. – M.: Akademicheskij Proekt; Tradiciya, 2009. – 511 s.
5. Propp, V.YA. Morfologiya <volshebnoj> skazki. Istoricheskie korni volshebnoj skazki / V.YA. Propp // Sobranie trudov V.YA. Proppa. – M.: Izdatel'stvo «Labirint», 1998. – 512 s.
6. Russkaya mifologiya. EHnciklopediya. – M.: EHksmo; SPb.: Midgard, 2005. – 784 s.
7. Yung, K.G. Psihologiya obraza trikstera / K.G. Yung // Dusha i mif. SHest' arhetipov. – Mn.: Harvest, 2004. – S. 338-358.
8. Yung, K.G. K fenomenologii duha v skazkah / K.G. Yung // V: Duh Merkurij. – M.: Kanon, 1996. – S. 199-252.

УДК 155.9

О.И. Каяшева

ЖИЗНЕННЫЙ ВЫБОР ГЕРОЕВ СКАЗОК И КЛИЕНТОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ВОЗРАСТНЫЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ КРИЗИСЫ

Аннотация: Сказкотерапия в психологической практике представляет собой эффективный метод работы с возрастными и экзистенциальными кризисами. В статье представлены понятия и краткая характеристика возрастных и экзистенциальных кризисов как сложных психологических феноменов, анализ ситуаций жизненного выбора и сложных качественных изменений, трансформаций героев в сказочном русском народном и зарубежном фольклоре («Сказка о молодильных яблоках и живой воде», «Сказки об Иване-царевиче, Жар-птице и о сером волке», «Сладкоголосый соловей» и др.) и былинном материале («Илья Муромец и разбойники», «Алеша Попович и Тугарин Змеевич»). Приведены примеры осуществления выбора клиентами в сказкотерапии и основные трудности, связанные с принятием решений в сказочных сюжетах и реальных жизненных ситуациях, анализ осуществленного ими выбора. Представлена краткая интерпретация историй пациентов и техник сказкотерапии, которые окажутся полезными в работе с возрастными и экзистенциальными кризисами, показаны возможности сочетания сказкотерапии с различными методами арт-терапии, применения рисуночных техник, коллажа, музыки, песочных композиций. Представлены арт-терапевтические техники «Ситуация выбора» и «Мой выбор» и работы клиента, иллюстрирующие основные итоги.

Ключевые слова: возрастные кризисы; экзистенциальные кризисы; сказкотерапия; экзистенциальная психология; жизненный путь; смысл жизни; свобода выбора; принятие решений; копинг-стратегии.

Сказкотерапия представляет собой уникальный метод оказания психологической помощи клиентам, переживающим возрастные и экзистенциальные кризисы. Сказочный материал в метафорической форме предлагает клиентам различные, приемлемые именно для них способы решения и проживания сложных событий на своем жизненном пути. Начнем с краткого описания возрастных кризисов, которые понимаются нами как условное обозначение нормативных переходных этапов возрастного развития, имеющих социально-историческую культурную природу. Кризис возникает, когда у человека появляется необходимость выбора пути самореализации, пересмотра своих социальных ролей и разрешения противоречий между желаемым и возможным. Возрастные кризисы становятся не так значительно связаны с хронологическим возрастом в период зрелости, в который они переживаются более осознанно [7; 8]. Во время возрастного кризиса человек часто находится в ситуации сложного переживания необходимости изменений в самых различных сферах: профессиональной, семейной и др., – он встречается с рядом психологических проблем (страх изменений, рост уровня тревожности и пр.) [7; 8].

В сказочном русском народном и зарубежном фольклоре часто акцентируется внимание на рождении героев («Белоснежка», «Шиповничек»; «Бой на Калиновом мосту» и

др.), возрасте 6-8 лет («Дочь-семилетка», «Василиса Прекрасная»; «Умная дочь» и др.), периоды сепарации от родительской семьи и самоопределения (в русских и украинских народных сказках: «решил пойти туда, куда глаза глядят», «себя в людях показать», «людей посмотреть», «себя испытать», «свет повидать, счастья поискать» и пр. [2; 6; 12], поиске и встрече своего партнера (так, Иван, коровий сын, «молодую жену достал» («Иван Быкович»), дурень на царевне женился («Летучий корабль») [2], обретения мудрости для дальнейшей семейной жизни, необходимой жизненной энергии, защиты (получение героиней «людского» черепа с горящими глазами от Бабы Яги («Василиса Прекрасная») [2] и создании собственной семьи («стали они жить дружно, в любви и согласии» («Царевна-лягушка») [2], «долгие лета в любви и согласии», «там и свадьбу сыграли» («Василиса Прекрасная») [2], изменений в период старости и ее принятие («Самое дорогое», «Мудрый старик» и др.) и т.д. Сказка позволяет прожить вместе с героями различные возрастные периоды, осознать, какие последствия возможны при осуществлении определенного выбора.

Помимо возрастных кризисов выделяются экзистенциальные, которые могут быть одним из следствий выше обозначенных и, согласно позиции Г.Я. Пилягиной, представляют собой периодически

возникающие состояния в ходе онтогенетической эволюции индивида, требуют от него изменения способа бытия (жизненного стиля поведения, образа мышления, отношения к себе и окружающему миру, проработки основных экзистенциальных проблем). Прохождение экзистенциального кризиса предполагает отказ от старого, уже «отжившего» свое, при этом могут наблюдаться обесценивание прежнего опыта, различные варианты саморазрушающего поведения, имеющего как положительные (поисковая активность, использование адаптивных копинг-стратегий), так и отрицательные последствия для человека (включение механизмов психологической защиты, искажающих реальную ситуацию жизни субъекта, неадаптивные копинг-стратегии, патологическое приспособление) [11]. Экзистенциальные кризисы способны провоцироваться значимыми событиями в жизни человека (смертью близкого человека, болезнью, рождением ребенка, потерей возможности продолжать заниматься любимой работой и пр.). Они ставят перед человеком ряд проблем: жизни и смерти, свободы и ответственности, любви и одиночества, поиска смысла жизни и др. [7; 8].

Смысл жизни для человека со временем меняется, его формирование связано с особенностями предшествующего решения других задач развития [7; 8]. Сложности обретения смысла жизни могут приводить к различным последствиям для личности: непринятию конечности бытия и страху смерти, проблеме определения своей принадлежности-автономности, зависимости, эмоциональному симбиозу, потере смысла существования, к развитию психосоматических заболеваний, перфекционизму, оппозиционно-протестному поведению, суицидальному поведению [11] и др., к особому болезненному состоянию – «экзистенциальному вакууму», являющемуся не психопатологическим, но духовным расстройством (В. Франкл), отказ от имеющейся свободы выбора приводит к регрессивному поведению, неконтролируемой агрессии [11] и др. Важным становится восстановление аутентичности личности – соответствия ее бытия в мире ее внутренней природе. Самоактуализация, как средство восстановления аутентичности, выражается в стремлении человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.) [7; 8]. Экзистенциальные

кризисы – это кризисы отношений с самим собой, они показывают, что прежний способ существования не возможен и предстоит сложный духовный поиск. Сказки и притчи позволяют клиенту осознать многие аспекты данного процесса.

Основной задачей работы в сказкотерапии является передача клиенту посредством сказки особого знания о протекании возрастных и экзистенциальных кризисов, подведение к тому, что его проблема не является уникальной, многие поколения проходили через аналогичные кризисы, имели опыт их положительного, успешного проживания и преодоления. Клиентам предлагается обсуждение прочитанного произведения, акцентирование внимания на способах разрешения проблемы или ее принятия и переосмысления героем. Написание собственных произведений клиентом или переписывание имеющихся представляет важный дополнительный психодиагностический материал для специалиста, поскольку при анализе творчества человека можно проследить динамику его состояния и увидеть возможные способы преодоления кризиса [7; 8].

В виду достаточно широкого разнообразия изучаемых нами аспектов сказкотерапии, мы акцентируем внимание на ситуациях свободы выбора героя, поскольку возрастные и экзистенциальные кризисы, прежде всего, связаны именно с ним. Как отмечает Д.А. Леонтьев и др.: «...при любом выборе мы рассчитываем что-то приобрести и одновременно чего-то лишаемся... наряду с принятием ответственности вторым экзистенциальным компонентом выбора является цена, которую приходится платить за выбранную альтернативу... Осознание цены и внутренняя готовность ее заплатить присутствуют только в ситуации личного выбора, в которой сама цена выступает, как свободное добровольное решение поступиться чем-то объективно менее ценным ради более ценного. При безличном выборе иллюзия существования «правильного решения» снимает вопрос о цене... при личном выборе удовлетворенность и качество выбора ... зависят от того, насколько полно и адекватно субъект представляет себе цену выбора в момент его совершения» [9, с. 103-104].

В сказках кризис часто связан с необходимостью выбора героем своего дальнейшего жизненного пути из трех альтернатив. Свобода предполагает

самоопределение, выбор человека из нескольких имеющихся возможностей, что определяется не извне, а «изнутри», непосредственно им самим [9]. Классическими нам представляются ситуации с описанием героя, совершающего свой выбор запретного действия («не бери золотого пера; возьмешь – горе узнаешь» в сказке «Жар-птица и Василиса-царевна» [2] и др.), позволяющий герою внести серьезные изменения в свою жизнь, пройти через многие трудности. С выбором связан и известный сюжет с тремя дорогами в русских народных сказках и с лежащим камнем (или столбом) с надписями. В европейских сказках, как правило, никаких ориентиров на дорогах нет (болгарская сказка «Благословенные орехи», греческая сказка «Чудесное лекарство» и пр.), при этом в них старший брат выбирает путь направо, средний налево, а младший

прямо (в «Чудесном лекарстве»: направо – ураганный вихрь, от которого можно пропасть навсегда, налево пожары, прямо – огромный дракон) [14].

Мы находим ситуации выбора не только в волшебных сказках, но и в былинах. Так, в былине «Илья Муромец и разбойники» есть строки о богатыре, остановившемся перед камнем, на котором написано, что направо идти «богату быть», налево – «женату быть», прямо – «убиту быть». Илья Муромец решает, что богатств ему старому не надобно, жениться не хочется, а «прямо-прямо» в самый раз, т.к. убить его старого «не про что» [5]. На картине В. Васнецова «Витязь на распутье», на камне, изображенном на его картине, предположительно написаны строки из былины об Илье Муромце (см. рис. 1).



Рисунок 1 – Ситуации выбора в сказочных сюжетах

Выбор пути в полной мере раскрывает характер героя. Самый простой и в тоже время психологически сложный путь в данном примере – прямой, именно его и выбирает опытный, зрелый, честный с самим собой Илья Муромец, переживший многое и готовый принять новый экзистенциальный опыт, возможно, связанный с потерей жизни. Выбор Ильи Муромца в былине завершается его действительно «богатырской» победой над разбойниками. Если говорить о волшебных сказках, то, когда в них главный герой и

погибает, – это только временное состояние, которое, как правило, приводит к его качественным преобразованиям, возвращению в мир живых с помощью мертвой и живой воды, волшебных помощников и пр.

В сказках нет «правильного» и «неправильного» выбора на перепутье, есть только выбор определенного героя с соответствующими последствиями, каждый в сказке идет по своей дороге, отвечающей именно его запросам и потребностям. Совершенно иной выбор у героев былин

другого поколения богатырей. Так, в былине «Алеша Попович и Тугарин Змеевич» герой выбирает «левый путь» и отправляется к князю Владимиру на поиски богатырской славы [1]. Алеша Попович получает желаемое не благодаря своей силе богатырской, а хитрости и смекалке. В русских народных сказках герой не всегда выступает в качестве персонажа, который мог бы стать примером, что отчасти сближает сказку с нашей реальной жизнью.

В «Сказке об Иване-царевиче, Жар-птице и о сером волке» в чистом поле герой видит столб, на нем написаны слова: «Кто поедет от столба сего прямо, тот будет голоден и холоден; кто поедет в правую сторону, тот будет здоров и жив, а конь его будет мертв; а кто поедет в левую сторону, тот сам будет убит, а конь его жив и здоров останется». Иван-царевич прочел эту надпись и поехал в правую сторону, держа на уме: хотя конь его и убит будет, зато сам жив останется и со временем может достать себе другого коня [2, с. 143]. А.Е. Наговицын (2009) полагает, что Иван выбирает путь, связанный с языческими традициями почитания Перуна (образ волка был непосредственно связан с богом-громовержцем) и принесением ему жертвы – коня и с этой точки зрения его выбор верен [10]. По сказочному сюжету из трех братьев только один может стать наследником престола, каждый из братьев имеет, даже с учетом лаконичности изложения сказочного сюжета, некоторые особенности. Так, не отличающиеся находчивостью и умом старшие братья оказались еще повинны в фратрициде (братоубийстве). Иван-царевич, не показавший себя с высоконравственной стороны (воровство, манипуляция волшебным помощником волком, жадность и пр.), оказывается в данной сказке единственным достойным кандидатом на царство.

«Сказка о молодильных яблоках и живой воде» [13] показывает выбор двух старших царевичей («Направо поедешь – себя спасти, коня потерять. Налеву поедешь – коня спасти, себя потерять. Прямо поедешь – женату быть»), они поехали прямо («где женату быть») и оказались заточены в подполье, яме глубокой. Итак, даже «правильный» выбор в сказке не становится «гарантией» от дальнейших ошибок, если он принят без учета стоящих перед героем жизненных задач, знания и понимания самого себя и необходимой рефлексии своих отношений с окружающими. Младший Иван-царевич осознает, что прямой путь не для него («не за тем он ехал») и выбирает путь налево и «теряет себя». Оказавшись жертвой

предательства братьев, он погружается в разрушающую пропасть пьянства, окружает себя «друзьями», «голью кабацкой» [13], но благодаря помощи его любимой Синеглазки-«спасительницы» конец сказки «благополучен» для героя, которого умыли, причесали, накормили, напоили и увезли жить в царство девицы. Сказка вызывает дополнительные вопросы по поводу женского семейного сценария и того, действительно ли успешно герой разрешил задачи своих возрастного и экзистенциального кризисов.

В узбекской сказке Гулямбача с его спутниками остановились у развилки с тремя дорогами, возле которой на камне было написано: «Направо пойдешь – может быть, придешь», «Налево пойдешь – вряд ли придешь», «Прямо пойдешь – назад не придешь». Прочитав надписи, Гулямбача сказал своим спутникам: «Друзья мои, разрешите мне поехать по дороге: «Прямо пойдешь – назад не придешь» [3, с. 325].

Во фразе «прямо пойдешь – назад не придешь» содержится важная информация, подразумевающая, что с героем произойдут серьезные качественные изменения, «регрессивный возврат» в прошлое уже не будет представляться возможным. В другой узбекской сказке «Сладкоголосый соловей» описывается аналогичный сюжет – три царевича находятся у трех дорог: «Возле каждой дороги – камень, на камне надпись. На одном написано: «Кто поедет по этой дороге, вернется». На другом: «Кто поедет по этой дороге – встретит опасность». На третьем: «Кто поедет – не вернется». Старший брат выбрал первую дорогу, средний опасную, а младший ту, по которой не возвращаются» [3, с. 192]. Именно младшему брату важно навсегда расстаться с прошлым, стать другим. Герои, которые принимают нужное решение в сложной жизненной ситуации, добивают важных для себя и окружающих людей результатов. Иногда главный герой после своего путешествия настолько сильно изменяется, что его не могут узнать самые близкие люди (узнают лишь по кольцу, платку, родимому пятну и др.) [12].

В сказкотерапии можно предложить клиентам следующие примерные вопросы (сказкотерапевтическая техника «Камень на распутье»): Представьте, что вы герой сказки. Какой камень оказался бы на вашем пути? Что написано на нем? Что бы вы решили сделать? Почему выбирали эту дорогу, а не другие/или решили остаться/вернуться обратно? Дороги могут быть приближены к сказочным сюжетам

(см. рис. 2) либо к определенной жизненной ситуации клиента («пойти в аспирантуру, работать и зарабатывать деньги, либо поехать домой»). Часть клиентов считает, что если выбор сложный, но его можно не делать, а остаться у камня (выбор девушки с паническими атаками, 21 год; юноши с шизоидной акцентуацией характера, 21 год; тревожной девушки, занимающейся оказанием

помощи людям с ОВЗ, 22 года – «буду ходить возле камня и собирать кости погибших, пока всех не похороню, никуда не пойду дальше» (кости, согласно истории клиента, «разбросаны до самого горизонта»), либо пойти назад (тревожная девушка, переживающая ситуацию сепарации от матери, единственный ребенок в семье, 22 года), где уже все понятно и известно.



Рисунок 2 – Психологическая интерпретация выбора героя и связь сказочного сюжета с жизнью клиента

Остальные решения обнаруживают систему ценностей клиента, его эмоциональные привязанности: «я не могу позволить, чтобы убили моего коня, это же верный друг, я не могу его предать, поэтому не выбрала такую дорогу», «легче выбрать потерю своей жизни, чем другого», «себя потерять, в принципе, можно, но все равно же когда-нибудь ведь найдешь», «если пропадешь в пути, то скоро все забудут о тебе, потеря небольшая для других» и др. Творческий потенциал и личностная зрелость может обнаруживаться у клиента в процессе обсуждения выборов: «почему я должен идти именно по этим трем

дорогам, наверняка можно выбрать свой собственный путь» (менеджер, муж., 38 лет).

Один из сложных в сказках – это сюжет, описывающий переход героем моста, сражение на нем, либо поиски счастья («Бой на Калиновом мосту», «Стеклянный мост», «Вещий сон» и др.) [2; 14]. Мост – это связь между сознательным и бессознательным человека, логичным и интуитивным, миром живых и мертвых, добром и злом, он может символизировать противостояние внутри человека, его борьбу с самим собой, потребность «перейти» на другой уровень своего бытия. Драматизация сказочного сюжета с клиентами, связанного с переходом через

мост, часто сопровождается различными сложностями. Клиент может остановиться, «заблудиться в тумане» на мосту, убежать назад, остановиться «от страха» («мост над пропастью», «там дна не видно», «все в огне») и пр. Задача специалиста способствовать нахождению клиентом необходимых ресурсов для разрешения ситуации.

Для осуществления выбора клиентами в сказкотерапии мы предлагаем ряд вспомогательных арт-терапевтических техник. В технике «Ситуация выбора» используется следующая инструкция: «Пожалуйста, с помощью предложенных материалов создайте композицию, показывающую ваше состояние, эмоции, чувства в ситуации выбора». В

качестве материалов предлагаются цветные листы бумаги, белая бумага формата А4, А3, картон белый и цветной, ткани различных цветов (белый цвет обязателен) и плотности, клей, ножницы, краски акварельные, гуашь, акриловая краска для росписи по ткани (предоставляется по желанию клиента), цветной песок, прозрачные стаканчики различного размера, журналы с цветными фотографиями для создания коллажей, материалы для дизайна. Пример работы клиента предложен на рисунке 3. Анализ работы и проведенной ранее беседы с клиентом позволяют прийти к выводу, что ситуация выбора вызывает сильную тревогу, беспокойство у клиента.



Рисунок 3 – Техники «Ситуация выбора»

(на фотографии слева: арт-терапевтическая техника выполнена с применением росписи по ткани и коллажа, жен., 37 лет) и «Мой выбор» (фотография справа: мандала выполнена с использованием поделочных материалов для дизайна и гуаши, жен., 37 лет)

Техника «Мой выбор» позволяет клиенту уточнить его возможные выборы и «со стороны» увидеть их предположительные результаты. Человеку предлагается с помощью любых предложенных материалов (как в предыдущей технике) показать образы всех своих дорог, далее обсуждается, какие дороги более или менее привлекательны. На рисунке 3 композиция метафорически показывает выбор дороги, означающий создание своей семьи, жизнь в новых условиях с супругом. Другие дороги клиент обозначил как важные, но на данный момент менее привлекательные (рисунок 4 – «построение карьеры» (изображения слева и по центру) и «переезд в другую страну» (изображение справа). Совместное применение техник «Ситуация

выбора» и «Мой выбор» позволяет клиенту отреагировать его эмоции и чувства, провести рефлексию возможного выбора и его возможной «цены» в виде определенных последствий, потерь и приобретений. У каждого человека свой выбор в ситуациях прохождения возрастных и экзистенциальных кризисов. Он может показаться достаточно кардинальным для клиента («увольюсь с работы, все равно никаких перспектив и творческой самореализации», «разведусь с мужем и тогда стану счастливой», «уйду от жены» и пр.), в связи с этим мы предлагаем стандартное «правило 48 часов», которое предполагает, что в течение оговоренного времени клиент не предпринимает никаких кардинальных действий.



Рисунок 4 – Техника «Мой выбор» (цветной песок и материалы для дизайна, жен., 37 лет)

Таким образом, в статье мы обратили внимание на некоторые аспекты работы с экзистенциальными и возрастными кризисами. Данное направление работы в сказкотерапии остается востребованным, поскольку в ситуации кризиса человеку сложно разобраться в том, что происходит с ним и в его отношениях с окружающими людьми, с чем связаны беспокойство, тревога и другие сложные переживания. Кроме того, кризисы могут приобретать трудноразрешимый «продолженный» характер. Специалист прежде всего раскрывает

«природосообразность» возрастных и экзистенциальных кризисов, предоставляет основную информацию о данных психологических явлениях и, при необходимости, проводит дополнительную работу, в том числе с применением метода сказкотерапии. Возрастные и экзистенциальные кризисы подводят человека к тому, что у него есть некоторая свобода выбора, он может выбирать одну из альтернатив и принять ответственность за последствия принятого решения.

Литература

1. Алеша Попович и Тугарин Змеевич [Электронный ресурс] // Русские Богатыри (былины) в пересказе И.В. Карнауховой. – Режим доступа: http://www.ruistor.ru/skazki/karnauhina_04.html (дата обращения: 27.07.2016).
2. Афанасьев, А.Н. Народные русские сказки / А.Н. Афанасьев. – М.: Альфа-книга, 2010.
3. Быль и небыль цветущих долин. Узбекский народный фольклор. – М.: Культура Евразии, 2009. – 592 с.
4. Гримм, В., Гримм, Я. Детские и домашние сказки / В. Гримм, Я. Гримм; под ред. В.П. Бугроева, В.В. Бугроева, Н.В. Бугроевой. – М.: Белый город, 2008. – Т. 3. – 200 с.
5. Илья Муромец и разбойники [Электронный ресурс] // Русская литература и фольклор. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/byliny/texts/rf1/rf1-2042.htm> (дата обращения: 27.07.2016).
6. Казак Мамарыга [Электронный ресурс] // Украинские народные сказки. – Режим доступа: <http://sokrnarmira.ru/index/0-7379> (дата обращения: 27.07.2016).
7. Каяшева, О.И. Библиотерапия и сказкотерапия в психологической практике: Учебное пособие / О.И. Каяшева. – Самара: Бахрах-М., 2012. – 286 с.
8. Каяшева, О.И. Библиотерапия возрастных и экзистенциальных кризисов / О.И. Каяшева // Проблемы современной науки: сборник научных трудов. – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2011. – С. 84-89.
9. Леонтьев, Д.А. Психология выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Овчинникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам. – М.: Смысл, 2015. – 464 с.
10. Наговицын, А.Е. Тайны мифологии славян / А.Е. Наговицын. – М.: Академический проект; Традиция, 2009. – 511 с.
11. Пилягина, Г.Я. Аутоагрессивное поведение: патогенетические механизмы и клинко-типологические аспекты диагностики и лечения: Дис... д-ра мед. наук / Г.Я. Пилягина. - Киев, 2004. – 436 с.
12. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Л.: ЛГУ, 1986.

13. Сказка о молодильных яблоках и живой воде [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://detskie-skazki.com/russkie-narodnye-skazki/skazka-o-molodilnyh-yablokah-i-zhivoj-vode.html> (дата обращения: 28.07.2016).
14. Сказки народов Европы: Серия «Сказки народов мира». Том 4. – М.: Детская литература, 1988.

O.I. Kayasheva

**LIFE CHOICE HEROES OF FAIRY TALES AND CLIENTS
WHO SUFFER AGE AND EXISTENTIAL CRISES**

Abstract. The fairy tale therapy is an effective method of work in psychological practice with age and existential crises. The article presents concepts and short description of age and existential crises, analysis of situations of life and complex qualitative changes of the characters in the fairytale Russian and foreign folklore («The Tale about rejuvenating apples and living water», «The Tale about Ivan-Tsarevich, the Firebird and the grey wolf», «Sweet Nightingale», etc.) and epic material («Ilya of Murom and robbers», «Alyosha Popovich and Tugarin Slavic»). Examples of choices made by clients in therapy fairy tales, the main difficulties of decision-making by clients in their fairy tales and real life situations. A brief analysis is made of select clients, interpreting their stories and techniques of therapy tales. The possibilities of combination therapy tales with different methods of art therapy, the use of drawing techniques, collage, music, sand compositions. Presents art therapy techniques «Choice Situation» and «My choice» and the client work to illustrate the main results.

Key words: age-related crises, existential crises, fairy tale therapy, existential psychology, way of life, the meaning of life, freedom of choice, decision making, coping strategies.

References

1. Alesha Popovich i Tugarin Zmeevich [EHlektronnyj resurs] // Russkie Bogatyri (byliny) v pereskaze I.V. Karnauhovoj. – URL: http://www.ruistor.ru/skazki_karnauhina_04.html (data obrashcheniya: 27.07.2016).
2. Afanas'ev, A.N. Narodnye russkie skazki / A.N. Afanas'ev. – M.: Al'fa-kniga, 2010.
3. Byl' i nebyl' cvetushchih dolin. Uzbekskij narodnyj fol'klor. – M.: Kul'tura Evrazii, 2009. – 592 p.
4. Grimm, V., Grimm, YA. Detskie i domashnie skazki / V. Grimm, YA. Grimm; pod red. V.P. Bugromeeva, V.V. Bugromeeva, N.V. Bugromeevoj. – M.: Belyj gorod, 2008. – Т. 3. – 200 p.
5. Il'ya Muromec i razbojniki [EHlektronnyj resurs] // Russkaya literatura i fol'klor. – URL: <http://feb-web.ru/feb/byliny/texts/rf1/rf1-2042.htm> (data obrashcheniya: 27.07.2016).
6. Kazak Mamyrga [EHlektronnyj resurs] // Ukrainskie narodnye skazki. – URL: <http://sokrnamira.ru/index/0-7379> (data obrashcheniya: 27.07.2016).
7. Kayasheva, O.I. Biblioterapiya i skazkoterapiya v psihologicheskoy praktike: Uchebnoe posobie / O.I. Kayasheva. – Samara: Bahrah-M., 2012. – 286 p.
8. Kayasheva, O.I. Biblioterapiya vozrastnyh i ehkzistencial'nyh krizisov / O.I. Kayasheva // Problemy sovremennoj nauki: sbornik nauchnyh trudov. – Stavropol': Centr nauchnogo znaniya «Logos», 2011. – P. 84-89.
9. Leont'ev, D.A. Psihologiya vybora / D.A. Leont'ev, E.YU. Ovchinnikova, E.I. Rasskazova, A.H. Fam. – M.: Smysl, 2015. – 464 p.
10. Nagovicyn, A.E. Tajny mifologii slavyan / A.E. Nagovicyn. – M.: Akademicheskij proekt; Tradiciya, 2009. – 511p.
11. Pilyagina, G.YA. Autoagressivnoe povedenie: patogeneticheskie mekhanizmy i kliniko-tipologicheskie aspekty diagnostiki i lecheniya: Dis... d-ra med. Nauk / G.YA. Pilyagina. – Kiev, 2004. – 436 p.
12. Propp, V.YA. Istoricheskie korni volshebnoj skazki / V.YA. Propp. – L.: LGU, 1986.
13. Skazka o molodil'nyh yablokah i zhivoj vode [EHlektronnyj resurs]. – URL: <http://detskie-skazki.com/russkie-narodnye-skazki/skazka-o-molodilnyh-yablokah-i-zhivoj-vode.html> (data obrashcheniya: 28.07.2016).
14. Skazki narodov Evropy: Seriya «Skazki narodov mira». Tom 4. – M.: Detskaya literatura, 1988.

УДК 155.9

А.А. Терентьев
СКАЗКА И ТАБУ

Аннотация: Статья посвящена анализу феноменов этнических и авторских сказок, интегрирующих в себе культуру и опыт преодоления жизненных кризисов и трудностей. Особое внимание уделено феномену «запретных тем»: на примере смерти, как одной из таких тем, рассматриваются возможности сказки для развития и исцеления человека.

Ключевые слова: сказка; смерть; сюжет; сказкотерапия.

Сказкотерапия - относительно новое направление библиотерапии. Однако, сказки являлись своеобразным инструментом обучения и целительства, средством народной, «региональной» психотерапии задолго до того, как психотерапия и, в том числе, библиотерапия, получила официальный статус [1; 2; 15; 17; 19]. В этом виде психотерапии на примере простых или сложных, всем известных или создаваемых самими клиентами и консультантами сказочных сюжетов, специалист помогает клиенту разобраться в обстоятельствах его реальной жизни, понять себя и мир, принять правильные решения и/или исправить ошибки при неправильных. Мифы и сказки разных народов и регионов, будучи различными по многим внешним аспектам, содержат общие моменты, касающиеся раскрытия возможных и типичных сценариев развития и преодоления кризисов развития. Более глубинные, исторически сложившиеся различия преодоления трудных жизненных ситуаций, их преобразования и самоизменений, также фиксируются в сказках и мифах: как тех, что традиционны для данного региона, так и тех, что создаются заново - в процессе литературно-художественного творчества - писателями, «певцами» своей страны, так и клиентами - жителями региона, сталкивающимися в своей повседневной, в разной мере кризисной реальности, с необходимостью осмысления и преобразования множества проблем и решения множества задач отношений с собой и миром.

Библиотерапия в работе с взрослыми людьми обращена к развитию творческого потенциала личности, тех ресурсов, которые остались неиспользованными в повседневной жизни человека и могут рассказать о нем намного больше того, что он привык - знать и предьявлять о самом себе окружающему миру. В работе с детьми - на помощь ребенку в преодолении трудностей социализации, взросления, прохождении возрастных «инициаций» (освоения новых деятельностей и

систем отношений), а также кризисов и трудных жизненных обстоятельств, не имеющих возрастных рамок, например, потери и разлуки, опыт чрезвычайных ситуаций, миграций, усыновления и т.д. Сказкотерапия - помощь человеку в улучшении его жизни средствами сказки или волшебной истории: сочиненной, прочитанной и осмысленной в диалоге с консультантом (психотерапевтом), - обладает широкими возможностями и почти не имеет ограничений, соединяя в себе всеобщее и культурно-специфическое. В основе большинства волшебных сказок лежат мистерии или обряды инициации, при которых ребенок «переводился» в статус взрослого члена сообщества. Эти мистерии и ритуалы удивительно похожи у совершенно различных народов. Каждый из них включает символическую смерть ребенка, ему дается другое имя, его «не узнают» под старым именем и его качества меняются: однонаправленно и необратимо [2; 16; 17; 18].

Сказка является отражением знания о психотехнологиях поиска выхода из проблемной ситуации и личностной трансформации [1; 12; 13; 15; 17; 19]. Основные сказочные сюжеты непременно связаны с важнейшими ритуалами жизненного цикла человека, которые лишь внешне изменившись, по сути своей остаются всегда одними и теми же, архетипическими технологиями взросления. Это позволяет сказкам не терять актуальности и в современности: преемственность сюжетов и скрытых в них мистерий и иницирующих психотехнологий позволяет сказке жить вне времени. Семантика сказок для взрослых как адаптированных к индивидуальной судьбе коллективных «мифов» более многослойна, чем сказок, понятных и взрослым, и детям. В них любое событие и противопоставление в нем имеет параллельные значения на духовно-космологическом, социальном и индивидуальном уровнях. Она представляет собой упорядоченную, развивающую и развивающуюся серию «потерь» и

«приобретений», связываемых с действиями героев, превращающих ее в сложную многоэтапную иерархическую структуру, основу которой составляет противопоставление предварительного испытания основному. Вместе с тем, будучи «микрокосмом» смыслов, которыми обладает этнос, и которые он отражает в мифах – «макрокосмах», – сказка позволяет человеку решать текущие вопросы и проблемы его жизнедеятельности, выбирая из множества фокусов мифа один, важный для себя, как центральный: иерархия событий сказки есть иерархия личного выбора героя. Вместе с тем, сказка отражает то, насколько герой ориентируется на иерархию или живет в пространстве множественных, избыточных смыслов, выборов и подчас рискованных «свобод», к которым относится и свобода быть собой, свобода жить или умереть, быть одиноким или жить в семье, быть счастливым или несчастным и т.д. [3; 4; 5; 6; 10].

Сказкотерапия – огромный мир. Ее продуктивность и возможности связаны с тем, что прибегнуть к ней можно как в полном одиночестве, так и в присутствии консультанта. Сказки, специально созданные как средство помощи человеку или самопомощи человека, нацелены на то, чтобы сохранить опыт преобразования сложных жизненных ситуаций и, таким образом, предоставить человеку опору в трудные периоды его жизни. В России сказкотерапия получает все большее развитие, особенно там, где помощь в других вариантах лечебной практики малоэффективна. Это происходит как благодаря усилиям исследователей и практиков, так и благодаря усилиям самих пациентов и клиентов: они создают сказки, чтобы выжить и исцелиться, обогащая фонд сказок и саму сказкотерапию историями чудесных преображений, счастья и обретения новых себя и нового мира – вокруг себя. При этом сказкотерапия остается весьма сложной методикой собственно профессиональной помощи клиенту или пациенту: в соматической или психиатрической клинике и в повседневной жизни.

Когда-то давным-давно Ж. Пеше была произнесена фраза, ставшая впоследствии крылатой: «Всё новое – это хорошо забытое старое». Это выражение прочно вошло в жизнь не одного народа и не одного времени. Те же слова можно произнести, в частности, когда заходит разговор, а подчас и горячий спор, что такое сказка, где у неё начало и есть ли у неё продолжение в современности. Без всякого сомнения, жанр сказки в наше время

претерпевает новое рождение. По мнению В.Я. Проппа, «совокупность исторически сложившихся художественных приёмов может быть названа поэтикой, и мы бы сейчас сказали, что фольклорные жанры определяются специфической для них поэтикой. Так получается первичное, самое общее определение: сказка есть рассказ, отличающийся от всех других видов повествования специфичностью своей поэтики» [12; 13, с. 21]. «Поэтика» здесь – и песня, и стих, и сказка, – всё вместе и в одном слове. Так, сказка, имея древнейшие корни мифа, проходя через «былички» и «небывальщины», сказы и былины, подвергаясь зашифровке и двойным, а то и тройным смыслам, дошла до нашего времени. И, как итог, наравне с ней встаёт ещё один жанр сказки – авторская сказка. Любой автор, воспитанный на классических сказках, может легко поймать себя на том, что в некоторых моментах он не просто берёт сказочные обороты, известные с детства, но при этом вкладывает уже свои «бытовые» и/или «эзотерические» смыслы в слова и дела самой сказки. Поэтому так важно бережное и вдумчивое отношение к сказке, ее многослойности и многоаспектности [1; 2].

Сказка выступает как духовный феномен, и в качестве такового, хранит в себе, то приоткрывая, то пряча, очень много. Скрывая за завесой слов повествование, приближающее читателя к пониманию жизни, сказка, без сомнений, служит нравственным ориентиром для того, кто живёт её миром. Ребёнок, услышав единожды сказку, уже не сможет воспринимать мир без неё, потому как образы, герои, сюжеты, взятые из жизни его предков, будут следовать за ним. Без колебания и лишних ошибок сказка научает и воспитывает, но отредактированная и усечённая цензурой, прошедшая через горнило взрослого мировосприятия, она становится не полной, а значит, ошибочной [7; 8; 11; 15].

Если взять такое явление как смерть, то во всех этносах и во все времена тема смерти была завуалирована, табуирована и, конечно же, передача информации о том, что происходит с человеком после его жизни, была скрытой от многих. Практически все древние верования и культы несут на себе отпечаток табуированности и загадочности именно в контексте знаний о смерти. Все аспекты традиционных обычаев перехода, когда цикл жизни сменяется циклом смерти, сокрыты от взгляда ребенка, потому, проникая в сказки, они отражаются путешествиями «через три

царства», «за тридевять земель», «за море-окиян», и так далее. Кроме того, в сказках очень многих народов появляется образ тёмного леса, или же огненной реки, мотивы онемения и неузнанности, обозначающие те самые табуированные признаки смерти, что встречаются даже в хорошо отредактированных текстах сказок. Не всякий читающий и редактирующий сказки понимает, о чем идет речь, однако, осознанное понимание часто и не нужно, достаточно того, что человек сталкивается с информацией о смерти как необычном переходе, инициации, требующем много мудрости и сил.

Однако время идёт, понимание себя и мира меняется, сказки перестают быть отражениями мифов и верований, все меньше связываются с ними, с примерами того, как осуществлялся и проводился тот или иной культ, празднество, действие, и теряется то, что заставляет ребёнка волноваться: теряется сакральность сказки, которая была создана мифом в далёкие времена. Теряется вместе с сакральностью и уважение к аспектам жизни и существованию самого человека как социальной личности, и, конечно же, к такому явлению как смерть: оно примитивизируется и выхолащивается, как выхолащиваются и описания «переходов смерти».

Тот факт, что человечество постоянно сталкивается с этим явлением, во всём многообразии его проявлений, подталкивает окрасить его всеми красками чёрного спектра. Именно это стремление лежит в факте табуирования самого явления, однако, смерть не так однозначна, как хотелось бы ее «рецензентам».

Дети, сталкиваясь с этим явлением, не понимают многих аспектов, что порождает пустоту и отсутствие уважения не только к смерти, но и к жизни человека. Авторские сказки, являясь продолжением народных сказок, тех самых сказок, что передавались из уст в уста, часто повторяют те же ошибки. Ребёнок, слушая явно вымышленные и неполные истории, непременно почерпнёт из них многое, но то, что «за чертой», для него так и останется «за чертой». Столкнувшись в реальности с самим явлением, он сможет увидеть только негативно-чёрную его сторону, и уже не сможет объективно понять и выстроить для себя причинно-следственную связь, не увидит смысл произошедшего, в данном случае смерти, но будет ненавидеть, злиться, презирать смерть как факт в своей

жизни, который коснулось его и отнял что-то для него важное.

Сказки, призванные быть учителями и воспитателями для детей, потеряв свое мифологическое содержание и изрядную долю текста, уже не могут помочь ни ребёнку, ни взрослому разобраться, почему происходящие события так важны. В этом случае на помощь может прийти кропотливая работа специалистов, воссоздающих связь сказок и мифов, восстанавливающих их или создающих их заново.

Авторская сказка позволяет расширить рамки восприятия ребёнка, снять табуирование с самого явления, привить уважение к жизни и смерти, передав незрелому сознанию мысль, что одно не бывает без другого, и выбор поступка и действия уже будет взвешенным с учетом последствий, по свободной воле.

Сказочные сюжеты «под старину», под мифы зооморфного содержания, под сказания и легенды, всё это – только способ вновь всколыхнуть в читателе его «глубинную» составляющую. Его человечность. Трикстеры, знакомые не одному поколению читателей, заставляют вновь и вновь ожидать от зооморфных животных черт известных, наверное, всему человечеству, вне зависимости от того, на каком языке эти люди говорят, а именно лиса – это хитрость и мудрость, волк – это благородство и некая простоватость, медведь – сила и мудрость. Разве не так мы все их воспринимаем? Авторские сказки не только несут тот же заряд человеческих протоформ и протозвлядов, что и многие века назад, но и, без сомнения, ту же воспитательную функцию, из-за которой так все любят сказки, мифы, былины, да и просто мудрость, передающуюся через острую мысль, толковое слово, сильный пример, или же яркий образ.

Дети, ради которых мир взрослых оставляет такую лазейку как сказки, всегда берут для себя ту или иную роль, того или иного персонажа сказки, и проживают эту жизнь всякий раз, когда они встречают своего героя в различных вариантах. И если раньше нужны были годы, чтобы сказка пересекала границы и пересказывалась, таким образом, ассимилировалась и становилась понятна для того, кто с ней знакомился, то сейчас время очень быстро и безжалостно окунает детей в мир взрослых и здесь наравне с древними сказками, мифами, легендами, преданиями, былинами и прочими формами передачи опыта человека к человеку, встаёт и авторская сказка. Она тоже становится востребована, она

приходит на выручку детям, становясь проводником, новым интерпретатором древних сказок и преданий с их глубинным смыслом, с их сильными и слабыми сторонами. Те самые сказки, которые мы называем авторскими, и те самые сказки, которые пытаются вновь возродить в маленьких читателей тех самых людей, которыми бы мы могли по праву гордиться как потомками, мудрыми и добрыми, сильными и толковыми, человечными, отзывчивыми. Авторские сказки, как и древние сказки, должны быть настоящими «былинными исполинами», препятствующими отупению человеческому в жажде наживы и в погоне за призрачными и меркнущими ценностями потребительской действительности. Авторские сказки могут и должны быть наследниками той истины, что когда-то подвигала наших предков на борьбу со злом, в каком бы облике то зло не приходило. По большому счёту авторские сказки – это не единичные произведения, написанные в порыве нахлынувших эмоций, это циклы, в которых из одной сказки в другую перетекают, и позволяют научить своих читателей вновь тем ценностям, которые утратились и из-за времени, и из-за тех оправданий, которыми мы, взрослые, так привыкли себя оправдывать (работа, усталость, упадок сил, а при этом самим детям предоставлен выбор на кого быть похожими, и не всегда это положительные герои), просто они более созвучны сегодняшнему времени, когда есть возможность их сохранить, чего нельзя сказать о многих великих произведениях древности, которыми питались в духовном плане наши предки. Не перечислить всего, что было уже утеряно человечеством в погоне за призраком счастья, в том числе это касается, конечно, и сказок, былин, мифов и легенд, песен, басен, анекдотов и прочего, что составляет культуру и самобытность народов.

Однако, не все авторские сказки такие. Есть много авторов, которые не пытаются увидеть и понять такое явление как смерть, отбросив табуирование и проявив всякое уважение к исследуемому объекту, понять, а что же это такое – смерть. Поэтому важно быть внимательным, отбирая сказки для ребенка: насколько мудро заложенное в сказке отношение к миру, жизни и смерти, к себе и к другим людям.

Для примера возьмём авторский сборник сказок «Сказки Богини Мары». Сюжет этого сборника начинается с того, что девочка Настя попадает в гости к самой смерти. По славянскому обычаю смерть здесь кличут как

Мара. Иногда у славянских народов её именуют Марена, в сказке же её имя Марина, что тоже символично. Девочка в диалоге с «бабушкой» задаёт вопросы, которые мучают практически не только детей, но и многих взрослых: в самой первой сказке читатель получает ответ на вопрос, что такое смерть и почему её боятся. Наверное, нет человека, которому бы не был известен миф о легендарной птице Феникс, что, умирая, сгорает и вновь возрождается. В этой же сказке Феникс не только возрождается, но и пытается понять, почему страх смерти поражает всё живое, и почему же этот страх, и открывает саму суть смерти.

Вторая сказка в сборнике отвечает на такой совсем не простой вопрос, возможно ли вообще обмануть смерть? Историческим фактом является то, что самой давней мечтой человечества является обретение бессмертия. Возможность вечной жизни, в которой человек сможет уподобиться Богу. При этом существенно, что сказка честно и открыто говорит о том, что смерть обмануть нельзя. Тогда перед ребенком-героиней и через неё перед читателем встаёт другой вопрос: а возможно ли победить смерть? И опять в виде сказки, в основе которой лежит несколько переплетённых в единое повествование мифов, приходит ответ. Тем и хороши авторские сказки, что в самом своем «теле» они могут совмещать легенды, мифы различных народов, различных исторических эпох и верований. Ведь вопросы, подобные тем, что поднимаются в сказках, а именно – можно ли защитить людей от смерти, или почему смерть равнодушна, – волнуют и позволяют по-другому взглянуть на само явление. На саму царевну смерть. Но не только явление смерти раскрывается в этих сказках, автор пытается открыто и по-своему честно ответить на вопросы, которые он в своё время получал от детей различных национальностей и верований, а именно – почему нельзя уснуть просто вечным сном, почему тело изнашивается, а душа не может, или же на вопрос, который поразил когда-то автора, услышанный от восьмилетнего ребёнка: «А почему смерть не может быть доброй?». И многие другие вопросы, среди которых есть попытки ответить: как понять, что пришёл твой срок покинуть эту жизнь, и живёт ли человек после смерти. А может быть, открыть перед читателем, в чём же истина смерти и почему её нужно просто уважать.

Авторский сборник состоит из тринадцати сказок, которые построены в диалогическом переплетении «вопрос-ответ», в

самых сказках задействованы легенды и мифы, как первобытно-общинные, так и эпохи неолита, и античного времени. В сказках есть элементы синтеза различных культурных слоёв как объединяющихся единым явлением, имя которому – смерть.

Для примера приведём отрывок из сказки «Победитель Мары». В ней главный герой спасает названного брата через самопожертвование и, таким образом, побеждает смерть.

«...Встал пред ними молодец, поклонился, да и повинулся. Рассказал, как с ворогом сражались храбро, как его победили, да как княжича не уберегли, как ни пытались. Вой дикий тут настал, кинулась княгиня из палат белодубовых, кинулась в горницу, где уже княжича в наряд новый одевали. Убиваться по нему стала, воем людей пугать. Но беда не одна. Помрачнели думы княжие, тьмой разум застило. Стал кричать он на молодца. Коли сына не смог сберечь, что ему братом молочным приходился. Так и нечего ему безродному жизнь свою длить. Пойдёт вместе с княжичем, на костёр да потом к богам светлым в небушко вместе с дымом от тризны великой. Приказал слугам закрыть молодца в погребках сырых, да никого к нему не пускать, а коли надумает бежать, так убить на месте, как пса поганого. Вот тут-то и приуныл богатырь, тут-то и силы подрастерял, да от нахлынувшего в сон смурной провалился. Как сидел в погребе сыром, так и уснул, без зазрения да без всякого на то сожаления. Как уснул, так попал в страну неведомую, да в землю незнаемую. Глядь, а пред ним терем проявился. Терем великий да со стороны ужасный, да так от него смертью несёт, что и подойти-то к нему страшно. А уж из того терема сама Богиня Мара выступает, да так ласково его к себе манит, зовёт, да в гости к себе приглашает. Идёт молодец, страх да оторопь его берёт, а всё-таки от Богини не отстаёт, да по сторонам особливо не заглядывается. Вот вошла она в светлую горницу, тут как тут и молодец. Села она за стол, яствами уставленный, да и давай гостя потчевать. А тот в рот ничего не берёт, ни питья медового, ни кваса хмельного, ни хлеба белого, да ни мяса свежего. Рассмеялась тут Марена, гостю попеняла, да рукой над столом провела, будто пелену с очей сняла. Как увидел, из чего состоит стол молодец, так чуть не проснулся, так духом ужаснулся.

– Благодарствую на угощении, Великая Богиня, да уж сыт я княжеской лаской, да

обогрет. Ничего мне твоего, Моренушка, не надобно.

А Богиня Марена, ему тут и говорит:

– Ну, коли гость сыт, так пора к самому главному переходить, да судьбу гостя вершить.

Стала она ему в очи вглядываться, стала в душу проникать, стала мысли его читать, а потом и говорит:

– Чистая душа у тебя, молодец. Зла никому не желал, слово своё молодецкое сдержал. Хочешь, я всё сразу решу? Один мой поцелуй и душу тебе вынесу, и дух на свободу отправлю, да от суда несправедного освобожу. От позора да от глупой да бесчестной смерти отпущу, слово своё в том даю.

Отвечает ей молодец вежественно:

– Кто же по своей воле от поцелуя Великой дочери Рода откажется? Только вот есть у меня ещё дела на свете этом. Так что не сердчай, Богиня, непременно и твоё время придёт, и твой поцелуй мне утешение принесёт.

Рассмеялась Богиня Марена, да и говорит:

– Победил ты, молодец. Не поддавался искушению, всё и сразу разрубить, да безвинным и оговором бесчестным умершим на небеса уйти. Знать сама Макошь тебе судьбу плела, коли в себе да в своём сроке уверен. За то, что не испугался, открою я тебе тайну одну. Есть на свете источник закрытый, от всякого глаза человеческого спрятанный. Тот источник из-под одного камня льёт, да вот в два русла течёт. Ни конному, ни пешему туда дороги нет, а вот крылатому в два часа туда добраться, да вот добраться-то это полбеда, а вот открыть тот запор и подавно беда. Потеряно слово давно, что запор у того источника отмыкало, да его силу в мир пускала.

Показала она молодцу как к тому источнику добраться, да рукой сильной в грудь пихнула. С тем добрый молодец от сна страшного опомнился да на груди отметину обнаружил. Слова сам себе сказать не смог, да как встать, да как собраться с думами, да как воплотить то, что присоветовано было, в толк взять не мог. Глядит в окне погреба сырого ворон вещий сидит, да на него чёрным глазом косит. Стал тут молодец вокруг себя рукой шарить, да кусок хлеба и нашёл. Разломил его, да на руке к окну поднёс. Ворон спрыгнул на руку, да хлеб клюнув, в другой раз в лоб молодца тюкнул. Тюкнул так, что кровушка побежала по лицу молодца, в голове от того всё засияло. Всплыла в головушке вся присказка Марены, да весь путь будто заново увидел. Каркнул ворон, да узелок странный травой волшебной полный с груди молодца сорвал.

Взмахнул крылом, да и был таков. Прислушался молодец к стуку топоров острых, что готовили да за городом княжеским площадочку, да для тризны дрова заготовливали. Месяц в небе со звёздочками плавал, да холодным смотрел на всё взглядом. Чужды ему были людей заботы, не понятны хлопоты. Прождал молодец ворона, да на самой зорьке влетел посланец крылатый. Влетел, да две склянки с собой принёс, с тем и вылетел, каркнув на прощание, да благословив на задуманное да подсказанное. Макнул палец молодец в одной склянке, да к ране сочащейся приложил. Свернулась тут кровушка, ранка в шрам грубый затянулась. Обмакнул в другую склянку тот же палец, да к ранке поднёс, да шрам смазал, после рукой провёл, да и шрама следа не обнаружив, поблагодарил мысленно и ворона вещего, да и Морену Богинюшку, что вот так пришла, да его от верной смерти уберегла. Наступила меж тем заря. Раскрасились небеса, Заря-заряница пришла, с собой утро новое принесла. Стали люди вставать, стал мир живой от сна подниматься. Стал тут и княжий суд собираться. Вслед за княжичем и молочного брата повели да за город к площадке готовой. А он молчит, слова не вымолвит. Только в руках держит две скляночки. Поместили княжича да наверх тех сучьев рубленных, да и пленного туда поместили. Князь уж рукой махнул да приказал возжечь святой огонь. Как тут чудо случилось, разлетелись ветки, расшаталась площадочка. Отпрыгнули от неё люди с огнём Перуновым. Как оказался возле княжича брат его молочный, так перво-наперво в рот влил из одной скляночки, да дождавшись чуть, влил из другой скляночки в плоть, что ожила в момент. Тут-то княжич и сел, тут-то рукой ветви раскидал, тут площадку раскачал, да с неё спрыгнув, к отцу с матушкой отправился. Разбежались люди всё это видевшие, разбежались в ужасе, руками головы прикрывши. А княжич идёт да к родителям руки тянет. Вслед за ним брат молочный бредёт, да склянки с собой несёт. Увидал всё князь, да пред сыном да братом его на колени упал, милости да прощения запросил. Тут молодец с одной склянки выпил да замертво и упал, княжич тут его подхватил, да с другой склянки в рот воды влил. Очнулся его молочный брат, да заговорил, язык вновь обрёл, да мир в жизнь принёс. Разлилась тут радость великая. Стал рассказывать княжич, как всё было на самом деле. Как его брат ворогов победил, да великую победу принёс. Да как выполнил обещание, да его останочки до

родителей довёз. Выслушал всё это старый князь, да руки протянул к молодцу, обнял его, да и выхватил те скляночки со словами:

– Не смог правды от лжи отличить. Позволил мраку разум замутить. Так зачем мне жить? Моё время пришло. Со своими воинами, павшими, к предкам уйду, там всё им расскажу, пусть за княжича, да за брата его порадуются.

Вскинул руку со склянкой, в которой была жива вода, да со всего размаху о землю её разбил. А другую всю до остаточка выпил. Рухнул тут старый князь. Рухнул прямо на руки молодцам. Княгинюшка стала мужа слезами поливать, стала причитать, да от принятого решения жалится, да к мужу, будто к живому обращаться. Загремели тут рога воинские, стали издали воины показываться. Те воины, что своих павших издалече везли, никого не бросив, да никого не забыв, чтобы каждый из них в дружине до конца был.

Тризну справили, костёр до небес взлетел, провожая и старого князя, и верных защитников. Так они все душами к предкам чрез мост звёздный и отправились. Княжич же молодой сделал брата советчиком да первым помощником во всех делах с ним совет держал, да к каждому слову прислушивался. Правили они долго и справно, народ от того жил в достатке да преуспевании. А уж после брата, семьи свои создав, детям да внукам свою дружбу заповедовали да её всем живущим уроком сделали. Вороги на землю их не ходили, от того земля цвела, да все счастливы были».

Сказка нередко отображает проторелигии древности или «протофеномены» человеческой души, архетипы и архетипические структуры отношений человека с миром. Фольклорные сказания разных племен, народов и рас служат главным источником для реконструкции древних тотемистических верований, архетипических структур психического. Заключённые в сказках обряды, обычаи, мифы, верования отражают ситуации, бытовавшие некогда в реальности на метафорическом уровне, позволяющем выявить гармоничное отношение человека и окружающего мира, отмену или нововведение той или иной обрядовой практики. Мы явно можем проследить и мировоззренческий аспект сказки, которая, кочуя через время и пространство, несёт нам «тайные воды» иного ведания, иных мыслей, и иных настроений, что формировались в те времена, когда человек начал осознавать себя человеком. Традиционно выстроенный алгоритм авторской сказки

обеспечивает её восприятие для современников и их детей.

Сказки – наше спасение. Да, именно спасение в духовном смысле этого слова, потому как человек, переставший читать сказки своим детям, не читающий их сам, своими руками ставит себя и детей вне культурного кода своего народа, человечества, превращает их в людей, которым не нужна история своей Родины, которым не нужны общечеловеческие ценности, и ценности своих предков, которыми естественно пропитаны сказки, «корневые архетипы», которые в свою очередь позволяют смотреть на окружающий мир разумными и полными любви глазами. Без сказок не произойдёт культурная и этническая идентификация, без сказок мы вновь и вновь будем получать потерянные поколения [2; 15; 17; 19]. Приведенные авторские сказки не только уподобляются старинным – они и есть сама старина. Ибо авторы, переосмысляя мифы и архетипы, пытались в образной манере донести до читателя весь спектр воспитательных моментов, заставляющих человека помнить, кто он. Да, через орнитоморфные и зооморфные образы, через древнейшие представления человека о

первопредках, о бессмертных духах, богах, но с чётко выраженными чертами, которые должны передаваться от отца к сыну, от матери к дочери. Да, с привлечением забытых языческих образов, но таких знакомых и родных архетипов и трикстеров, что любой ребенок, любой взрослый, читая эти сказки, интуитивно поймёт, что это сказки про его «родное». Про то, что было важно всегда его предкам, про все, что составляло вековую мудрость его народа, с его волей, его мужеством, с его безудержной отвагой и беспримерным мужеством, мудрость человечества. С тем, без чего нельзя ни выжить, ни продолжить свой род. Что человек в этом мире, если он одинок? Да, не читая старые сказки, да и авторские тоже, люди убивают своё будущее, и будущее своих детей. Так как они делают их одинокими, лишают «корней».

Сказка помогает помнить «откуда ты» и «куда ты идешь». Она есть путь, проходя который, человек обретает жизнестойкость: опыт совладания с трудностями как путешествия в мире, в котором, по выражению прошедших концлагеря психологов и философов, выживание подчас практически невозможно.

Литература

1. Арпентьева, М.Р. Сказкотерапия для взрослых: миропонимание, кризисы и выборы развития / М.Р. Арпентьева // *Арт&терапия*. – 2014. – №3,4. – С. 67-79.
2. Арпентьева, М.Р. Сказкотерапия в развитии понимания себя и мира / М.Р. Арпентьева, А.А. Терентьев. – Калуга, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2016. – 792с.
3. Афанасьев, А.Н. Народные русские сказки. Полное издание в одном томе / А.Н. Афанасьев. – М.: «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2010. – 1087 с.
4. Даль, В.И. Сказки / В.И. Даль; сост. А. Лидин. – СПб.: Издательский дом «Ленинград», 2012. – 512 с.
5. Клементьева, М.В. Биографическая рефлексия в контексте психологического анализа: Монография / М.В. Клементьева. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. – 158 с.
6. Клементьева, М.В. Психологические ресурсы жизненного пути: структура, содержание, методика исследования: монография / М.В. Клементьева. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG, 2012. – 152 с.
7. Клементьева, М.В. Развитие креативности дошкольника в контексте сочинения сказки / М.В. Клементьева // *Психолог в детском саду*. – 2003. – № 4. – С. 27-45.
8. Колмачевский, Л.З. Животный эпос на Западе и у славян / Л.З. Колмачевский. – Казань: Типография Императорского Университета, 1888. – 200 с.
9. Ланн, Е. Литературная мистификация / Е. Ланн. – М.-Л., 1930. – 230 с. – М.: Либроком, 2009. – 234 с.
10. Никоновская летопись // Полное собрание русских летописей. – Т. 13. – М.: Наука, 1965. – С. 398.
11. Петрова, Е.Ю. Использование сюжетов народной волшебной сказки в психокоррекционной и педагогической работе / Е.Ю. Петрова // *Журнал практического психолога*. – 1999. – № 10-11. – С. 207-226.
12. Пропп, В.Я. Морфология сказки / В.Я. Пропп. – М.: Наука, 1969. – 164 с.
13. Пропп, В.Я. Русская сказка / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 2005. – 416 с.

14. Сапогова, Е.Е. Морфология и психосемиотика сказки в контексте моделирующих процессов воображения / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10-11. – С. 5-27.
15. Сказкотерапия: библиогр. указ. лит. / сост. В.В. Гусева. – Екатеринбург: Свердлов. обл. спец. б-ка для слепых, 2011. – 50 с.
16. Терентьев, А.А. Больше тех не собираться! / А.А. Терентьев. – Saarbrücken: YAM Young Authors' Masterpieces Publishing, 2012. – 472 с.
17. Терентьев, А.А. Сказки богини Мары / А.А. Терентьев // Литературный интернет-альманах «Знакомьтесь – автор». НООО «Творчество». – 2016. – №1. – 107 с.
18. Терентьев, А.А. Воспитание гуманистических отношений к миру у младших школьников на основе ролевых игр обрядового характера в рамках этнокультурологического подхода / А.А. Терентьев // Инновации и традиции в современном образовании: материалы I Международной научной Интернет-конференции, Старый Оскол, 20-30 мая 2009 г. / под ред. Г.О. Мацеевского [и др.]. – Старый Оскол: Воронеж. гос. ун-т, Старооскол. Филиал, 2009. – С. 390-396.
19. Яничев, П.И. Психологическая интерпретация некоторых функций волшебной сказки / П.И. Яничев // Психолог в детском саду. – 1998. – №1. – С. 52-58.

A.A. Terentyev
FAIRYTALES AND TABOO

Abstract. The article analyzes the phenomenon of ethnic and author's fairytales, including the culture and experience of coping with life's crises and difficulties. The fairytale is regarded as a phenomenon of spiritual life: including the knowledge about spiritual phenomena and help overcome the difficulties of life, evolving and not falling into despair. Special attention is paid to the phenomenon of "forbidden subjects" on the example of death as a forbidden, taboo topics, considers the possibilities of tales in the development and healing of man.

Key words: fairy tale; death; story; fairytale therapy.

References

1. Arpent'eva, M.R. Skazkoterapiya dlya vzroslykh: miroponimanie, krizisy i vybory razvitiya / M.R. Arpent'eva // Artterapiya. – 2014. – №3, 4. – S. 67-79.
2. Arpent'eva, M.R. Skazkoterapiya v razvitii ponimaniya sebya i mira / M.R. Arpent'eva, A.A. Terent'ev. – Kaluga, Kaluzhskij gosudarstvennyj universitet im. K.EH. Ciolkovskogo, 2016. – 792 s.
3. Afanas'ev, A.N. Narodnye russkie skazki. Polnoe izdanie v odnom tome / A.N. Afanas'ev. – M.: «Izdatel'stvo AL'FA-KNIGA», 2010. – 1087 s.
4. Dal', V.I. Skazki / V.I. Dal'; sost. A. Lidin. – SPb.: Izdatel'skij dom «Leningrad», 2012. – 512 s.
5. Klement'eva, M.V. Biograficheskaya refleksiya v kontekste psihologicheskogo a naliza: Monografiya / M.V. Klement'eva. – Tula: Izd-vo TulGU, 2013. – 158 s.
6. Klement'eva, M.V. Psihologicheskie resursy zhiznennogo puti: struktura, sodержanie, metodika issledovaniya: monografiya / M.V. Klement'eva. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG, 2012. – 152 s.
7. Klement'eva, M.V. Razvitie kreativnosti doshkol'nika v kontekste sochineniya skazki / M.V. Klement'eva // Psiholog v detskom sadu. – 2003. – № 4. – S. 27-45.
8. Kolmachevskij, L.Z. ZHivotnyj ehpos na Zapade i u slavyan / L.Z. Kolmachevskij. – Kazan': Tipografiya Imperatorskogo Universiteta, 1888. – 200 s.
9. Lann, E. Literaturnaya mistifikaciya / E. Lann. – M.-L., 1930. – 230s., M.: Librokom, 2009. – 234 s.
10. Nikonovskaya letopis' // Polnoe sobranie russkih letopisej. – T. 13. – M.: Nauka, 1965. – S. 398.
11. Petrova, E.YU. Ispol'zovanie syuzhetov narodnoj volshebnoj skazki v psihokorrekcionnoj i pedagogicheskoy rabote / E.YU. Petrova // ZHurnal prakticheskogo psihologa. – 1999. – № 10-11. – P. 207-226.
12. Propp, V.YA. Morfologiya skazki / V.YA. Propp. – M.: Nauka, 1969. – 164 p.
13. Propp, V.YA. Russkaya skazka / V.YA. Propp. – M.: Labirint, 2005. – 416 p.

14. Sapogova, E.E. Morfologiya i psihosemiotika skazki v kontekste modeliruyushchih processov voobrazheniya / E.E. Sapogova // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 1999. – № 10-11. – P. 5-27.
15. Skazkoterapiya: bibliogr. ukaz. lit. / sost. V.V. Guseva. – Ekaterinburg: Sverdl. obl. spec. b-ka dlya slepyh, 2011. – 50 p.
16. Terent'ev, A.A. Bol'she tekhn ne sobirat'sya! / A.A. Terent'ev. – Saarbrücken: YAM Young Authors' Masterpieces Publishing, 2012. – 472 p.
17. Terent'ev, A.A. Skazki bogini Mary / A.A. Terent'ev // Literaturnyj internet-al'manah «Znakom'tes' – avtor». NOOO «Tvorchestvo». – 2016. – №1. – 107 p.
18. Terent'ev, A.A. Vospitanie gumanisticheskikh otnoshenij k miru u mladshih shkol'nikov na osnove rolevyh igr obryadovogo haraktera v ramkah etnokul'turologicheskogo podhoda / A.A. Terent'ev // Innovacii i tradicii v sovremennom obrazovanii: materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj Internet-konferencii, Staryj Oskol, 20-30 maya 2009 g. / pod red. G.O. Macievskogo [i dr.]. – Staryj Oskol: Voronezh. gos. un-t, Starooskol. Filial, 2009. – P. 390-396.
19. YAnichev, P.I. Psihologicheskaya interpretaciya nekotoryh funkcij volshebnoj skazki / P.I. YAnichev // Psiholog v detskom sadu. – 1998. – №1. – P. 52-58.

УДК 155.9

Л.В. Яновская
СКАЗКА О ДЕРЕВЯННОМ ЧЕЛОВЕЧКЕ

Аннотация. В статье представлен анализ сказки К. Коллоди «Приключения Буратино». Автор раскрывает существенные различия сказок К. Коллоди и А. Толстого. В работе реализован интегрированный подход к анализу персонажа, его приключений и жизненного пути в рамках культурологии, сказкотерапии, в т.ч. психоанализа, юнгианского психоанализа и т.д., ключевым из которых является юнгианский.

Ключевые слова: сказка; сказкотерапия; психологический анализ литературного произведения; юнгианский подход.

Наша работа посвящена анализу сказки «Приключения Пиноккио» [5].

Прежде всего, следует отметить принципиальное различие сказок «Приключения Пиноккио» и «Приключения Буратино». В конце сказки К. Коллоди деревянный мальчик становится человеком, а в конце сказки А. Толстого управляет кукольным театром. Превращение в настоящего человека символически означает преобразование собственной природы. Управление кукольным театром – овладение собственной природой. По сути, эти два процесса предполагают друг друга: невозможно преобразоваться, не овладев собственными страстями, и также невозможно научиться управлять своей природой, не изменившись коренным образом. Однако, преобразование предполагает некое таинство, «чуждость», наличие некоего «другого измерения» жизни – духовного мира. Буратино – это такой «немножко атеистический» Пиноккио, и поэтому про его волшебное преобразование речи не идет. Потому и другие

персонажи сказок заметно отличаются: так, Фея с голубыми волосами превращается в девочку-куклу с голубыми волосами – Мальвину. Волшебные силы в волшебной сказке становятся моральными силами в сказке социальной.

Мы попробуем проанализировать сказочный текст, придерживаясь основ юнгианского анализа.

Итак, жил-был... «Король!» – воскликните вы. Нет, жил-был обыкновенный кусок дерева. Нет, он был все-таки необыкновенным, он умел разговаривать.

С самого начала мы оказываемся свидетелями таинства рождения. Рождение людей из дерева, или превращение людей в дерево, присутствует во многих мифологических системах. Близость растительного мира и растительной души человеку, его стяжанию Духа, отражено как в древних мистериях, так и в современных религиозных праздниках. Смысл этой связи заключен, прежде всего, в идее возрождения,

«постоянного возвращения». Древо жизни, мировое древо, древо познания добра и зла, древо распятия, – символ дерева сопровождает человека всю его земную жизнь. Духовная природа дерева использована и в восточных психофизических практиках, таких как йога, цигун: применение образа дерева позволяет практикующему гармонизировать энергию. Распространена также идея дерева и в психологии – это и проективная методика (тест «Дерево»), благодаря которой как нельзя лучше диагностируются эмоциональные особенности человека, его индивидуальная история, переживания, и личностные особенности; и терапевтический метод рисования деревьев в арт-терапии.

Человек и символ дерева – это обширная и глубокая тема [4, 8, 11]. В рамках нашей статьи мы обратим внимание прежде всего на то, что дереву, как живому существу, в первую очередь, присуще *стремление к росту*, и огромная сила для проявления этого стремления – где только не вырастают деревья! И одновременно дерево – признак недоумия. Говорят «тупой, как дерево». Чем Пиноккио не Иван-дурак русских сказок? Пиноккио водится с плохими персонажами, но плохое к нему «не пристаёт», он остается таким же добрым, оптимистичным, и не теряющим надежду. В сказке нередко отмечается, что Пиноккио был сделан из хорошего крепкого дерева. После очередных «неудачных походов» Пиноккио раскаивается и рыдает, прося прощения у своего отца и Феи с голубыми волосами, которая становится для него матерью.

Отец и мать – тоже волшебные элементы сказки. По сути, появляется Пиноккио непорочным образом. И то, что отцом (создателем) является плотник, навеивает ассоциации с Историей Спасителя. Но, в отличие от последней, у Пиноккио просто нет природной матери. У него появляется Духовная Мать – Фея с голубыми (лазурными) волосами. Феи как таковые, конечно, присутствуют во многих сказках, и в их задачи входят и помощь и обучение главного героя. Они проявляют сострадание и материнскую заботу, но они не сопровождают героя так, как это происходит в сказке «Пиноккио». Близкий мотив заботы можно встретить в тех сказках, где Крестная опекает сироту, обижаемую мачехой.

Одним из фундаментальных открытий юнгианского анализа является описание теневых сторон личности. Архетип матери

предполагает как добрую, так и злую Мать [2, 10]. Образ злой матери, как нестранно это звучит, необходим для развития и взросления («вхождения в культуру») ребенка. Поскольку сознание не допускает негативных материнских черт, образ злой матери является ребенку во снах в виде ведьм, страшных старух, пьяниц и т.д. – персонажах, обладающих разрушительной силой. Такие сны появляются обычно у детей в 5-7 летнем возрасте и знаменуют важный кризис 7-летнего возраста – переход от ведущей непроизвольной регуляции психического к произвольной. Если говорить языком психоанализа – так проявляется табу на инцест, запрет образа матери как сексуального объекта. В психоанализе табу рассматривается как способ направить ребенка в русло культурного развития – через сублимацию. Но само развитие в психоанализе в качестве цели предполагает лишь смутную идею адаптации, которая будет соответствовать удовлетворенности влечений. Если же мы будем считать развитие не бесцельным, то целью будет являться преобразование. образу доброй матери свойственно держать нас «в своих объятиях» (как «добрая старушка» из сада цветов, усыпившая Герду в самом начале ее пути), не давая возможности осуществиться преобразованию. Образ матери слишком уютен, но психическое ребенка (суть которого развитие) теснится в старых пределах, и чтобы отказаться от этого уюта видит в добром черты злого. Так добрая мать «покидает» ребенка. Можно посмотреть на это иначе: для внутреннего мира человека мать – символ собственной материальности, телесности, отсюда – ограниченности, зависимости. Обнаружение своей безграничности, смутная догадка об отсутствии бессмертия – вот корень появления образа злой матери.

У Пиноккио нет природной матери. Он ничем не ограничен. Казалось бы – вот его совершенство. Но он еще и не рожден. Он не настоящий мальчик, и к этому стремится. Вот такой парадокс: Джепетто создает деревянную куклу для того, чтобы с ее помощью зарабатывать деньги, ходить по дворам и выступать. Способность куклы разговаривать его должна бы порадовать в плане достижения своей задумки, да и стремящийся разбогатеть и поест вдоволь Пиноккио, казалось, должен бы быть рад. Однако Джепетто неожиданно (!) отправляет куклу в школу. Но не просто быть настоящим. Надо стремиться уметь различать добро и зло,

ложь и правду, – собственно самые НАСТОЯЩИЕ моменты жизни человека связаны именно с этим различием. Это нельзя выучить, потому что жизнь всякий раз дает следующую задачу, и то, что ты понял вчера, уже неприменимо ко дню сегодняшнему. Всякий раз мы заново открываем для себя, казалось бы, прописные истины. Такова природа развития. Невозможно почивать на лаврах достигнутого. Но начало способности различения состоит в появлении образов доброй и злой матери. Как уже говорилось, это не сознательная работа, сознание вытесняет злой образ, это некое внутреннее целостное впечатление, переживание, которое выражается в том, что есть некое плохо, от совершения которого ты будешь страдать. Пиноккио не настоящий мальчик, у него нет этого изначального целостного переживания, поэтому так часто ему приходится попадать в опасные ситуации. Его встречи наполнены лживыми вороватыми существами, которых он не может распознать вследствие своего неведения, его окружение становится этим недостающим для него образом злой матери.

Как же обстоит дело с отцом, образ которого тоже имеет свою теневую сторону? Одно из первых приключений Пиноккио – его знаменитый поход в кукольный театр, где он встречает страшного хозяина кукольного театра Манджафоко. Ужаснейший на вид, этот господин собирается сжечь деревянного мальчишку, но неожиданно жалеет его, услышав его рыдания «Я не хочу умирать! Отец, спаси меня!». Собственно, ему не важно, кого жечь, чтобы дожарить своего барашка, и выбор подает на Арлекина. Пиноккио умоляет пожалеть своего товарища, и Манджафоко ест полусырой ужин. Эта картина напоминает нам Сатурна, пожирающего своих детей. Куклы для директора кукольного театра и есть его дети. Могущественная сила, породившая этих детей, также может их и истребить. Снова здесь не хочется пройти и мимо библейской параллели. Бог иудеев просит Иакова принести в жертву его любимого сына. И когда уже нож занесен над жертвой, Бог заменяет человека ягненком.

Рассмотрим подробнее эпизоды, сопутствующие этому. Вследствие непослушности и неведения Пиноккио, Джеппетто оказывается в полицейском участке, но сам Пиноккио остается беспомощным, голодным и, в итоге, лишается ног (они обгорели). Все заканчивается, благодаря Джеппетто, благополучно, но

Пиноккио опять нарушает свое обещание. Грозность теневой стороны образа отца проявляется в личности Манджафоко. И опять деревянному мальчику в наказание за его непослушание грозит огонь. Огонь – это мужской элемент. Огонь несет как свет и тепло (позитивный аспект), так и пожар, и разрушение (негативный аспект) [4, 8, 11]. Встреча с теневой стороной отца грозит встречей с негативным аспектом огня.

И еще – что заслуживает нашего внимания – куклы в театре узнали Пиноккио и назвали его своим братом! Они обратились к нему по имени, тогда как он не успел им представиться. Персона – это первое осознание человеком себя. *Per sona* – переводится как «звучать через». Можно сказать, что это маска, роль, некая форма, благодаря которой человек представляет себя в обществе. Наш деревянный герой обретает персону в театре таких же деревянных человечков. Роль персоны в социальной жизни состоит, пожалуй, в адаптации, но в *развитии* без персоны невозможно человеку интегрироваться, становится целостным. Благодаря персоне открывается тень, и в дальнейшем признание тени дает возможность интегрировать обе стороны в целостное эго (как центр сознательной части личности). В отличие от других деревянных кукол, у Пиноккио есть отец, который проявляет истинную заботу о развитии мальчика. Поэтому надление деревянного мальчика персоне не сдерживает его, он не остается в кукольном театре, а идет за его пределы.

Итак, грозная тень отца простила Пиноккио. Пиноккио даже получил для отца 5 золотых монет! Если бы у Пиноккио не было золотых монет, он бы беспрепятственно добрался домой, – эти золотые монеты стали искушением. Тут же он встречает мошенников, которым с гордостью сообщает, что теперь он стал ВАЖНОЙ ПЕРСОНОЙ! Высокомерие, гордыня – да, это «болезнь» персоны. Тем более для таких людей, у которых очень длинный нос.

Что означает нос в символическом плане? Нос – это выпирающая часть лица, которая заметно увеличивается с возрастом. Нос нужен, чтобы быть бдительным, уметь что-то различать, быть в курсе происходящего, длинный нос – это избыточное любопытство (стремление к контролю над внешними событиями). Но одновременно, нос – это характер человека, то, каким образом человек проявляет себя. Есть различные толкования

особенностей формы носа, связанные с характером человека. Длинный нос – это гордыня. Это увлечение внешними атрибутами и игнорирование внутренней сущности. Этот сюжет обнаруживается в сказке Гауфа «Карлик-нос» (за свое высокомерие мальчик заколдован в уродца с длинным носом), этот смысл мы находим в повести Гоголя «Нос». Там чиновник теряет свой нос и не может появиться в обществе, тогда как Нос становится господином, посещает все высокосветские мероприятия. Последний сюжет перекликается с сюжетом сказки Андерсена «Тень». Но если Нос представляет персону, то, как он может быть связан с тенью? С точки зрения внутреннего мира, которому присущи аутентичность и развитие, персона и будет представлять собой тень (на эту тему есть прекрасный анализ сказки М.Л. фон Франц) [9]. Иначе говоря, если сознание человека чересчур перегружено персоной, настолько, что он перестает решать задачи развития, его персона сама становится теневым аспектом. В обычной жизни это происходит в том случае, когда человек озабочен исключительно своим статусом (социальным или семейным), когда ему важно соответствовать тем требованиям, которые он слышит от значимых для него людей, в общем, во всех тех случаях, когда внешнее начинает значительно превалировать над внутренним.

Длинный нос Пиноккио начинает обладать странным свойством – он растет, когда деревянный мальчик врёт. Происходит это в присутствии Феи, которая спасла его от смерти. Мошенники, не заполучив от Пиноккио денег, повесили его на большом дубе. Большой дуб настолько часто встречается в мифах, сказаниях и сказках, что не стоит и сомневаться, что благодаря именно такому выбору дерева Пиноккио встретился с духовной сущностью – Феей с голубыми волосами (говоря языком современного фэнтези, большой дуб – это портал). В результате «повешения» Пиноккио становится «то ли жив, то ли мертв» – по заключению осматривавших его врачей. Говоря по-другому, врачи обсуждают, является ли его болезнь «к смерти», или «к жизни» [6]. Его болезнь – к жизни, потому что он плачет, когда слышит справедливые обвиняющие его слова сверчка, и остальные врачи свидетельствуют: «Когда мертвый плачет – это признак того, что он находится на пути к выздоровлению», – и более пессимистичное суждение: «Когда мертвый плачет – это признак того, что он не

хочет умирать». В следующей главе благодаря своей лжи Пиноккио встречается со смертью, и наполняется ужасом, таким, что соглашается пить горькое лекарство. Уж не горькое ли лекарство стало помогать в различении правды и лжи? (что лучше – сладкая ложь или горькая правда?). Фея говорит, что есть два рода лжи – у одной длинный нос, у другой – короткие ноги. Пословица «у лжи короткие ноги» известна во всех европейских культурах и означает, что на лжи далеко не уйдешь, не уедешь. Но при чем тут длинный нос? Возможно, что обыгрывается фраза «обвести вокруг носа» или, наоборот, «остаться с носом». Но у Пиноккио нос растет. Человек врёт для того, чтобы скрыть свои уязвимые места, и лучшим прикрытием является именно персона. Защищая свой образ «хорошего человека», не желая приносить неприятности другим (вроде бы из благих побуждений), человек скрывает правду, называет свои поступки другими именами, не признавая себя виновным в неприглядных действиях. Со лжи начинается трудный путь человечества. Сознайся Адам и Ева в Раю, что «да, они сами сделали выбор и вкусили запретный плод», для них был бы открыт путь к раскаянию и прощению. Но они отказались признавать свою вину: Адам говорил, что виновата Ева, Ева говорила, что виноват Змей. Ложь не просто делает человека двойственным – «для себя» и «для других», – она отравляет внутренний мир человека, все более заставляя его быть привязанным к своей персоне: к внешнему облику, сея во внутреннем мире беспорядок и хаос.

Ложь и гордыня тесно связаны между собой. Можно сказать, что гордыня заставляет человека лгать. Но и наоборот, когда человек лжет, он начинает взращивать свою гордыню. Во всех духовных учениях гордыня рассматривается как самое трудное и коварное препятствие, она означает богоотступничество, «отпадение от Бога». «Гордыня ведет ко всем другим порокам; это – состояние духа, абсолютно враждебное Богу... Именно из-за нее дьявол стал тем, чем он стал» [7]. Гордыня свойственна Пиноккио, эта тема звучит на протяжении всей книги. И в Городе Рабочих Пчел, когда он возмущен предложением поработать, чтобы получить еду, ему говорят: «А если ты действительно так голоден, отрежь себе два-три толстых ломтя от своего высокомерия и съешь их, только смотри – не подавись».

Ложь открывает врата всем остальным порокам. В христианстве говорят о семи пороках: гордыня, жадность, вожделение, ненасытность, злоба, зависть и праздность. В сцене, где Пиноккио противостоит своим друзьям-бездельникам, он обзывает их семью смертными грехами, из-за чего, собственно, и начинается драка. К этому времени Пиноккио уже становится прилежным учеником, он знает, что такое грехи, но видит их в других, а не в себе! Опять гордыня не дает возможность деревянному мальчику устоять перед искушениями (в данном случае – предотвратить драку). Несмотря на еще неспособность противостоять дурному влиянию, Фея принимает решение превратить его в настоящего мальчика. Правда, этому предшествуют некоторые испытания. После того, как Пиноккио удалось избежать несправедливого ареста, и не стать «деликатесом» для страшного рыбака, он возвращается в дом названной матери – Феи. В дороге он сопротивляется искушению вранья и признает себя «невоспитанным бездельником». Он поневоле проявляет терпение, ожидая, когда улитка откроет ему дверь. И самое главное – он *сердечно* переживает за мальчика, который пострадал в результате драки (слава Богу, тот остался жив-здоров). Но оказалось, что самое настоящее испытание ждало его после. Несмотря на великую радость стать настоящим мальчиком, он оказался к этому не готов. Всем известно, что, когда человек решается на что-то особо важное для себя, обстоятельства жизни тут же готовят великий соблазн, как бы проверяя готовность. Так и тут. Видимо, понимая, что превращение в настоящего мальчика несет в себе большую ответственность, в Пиноккио просыпается жажда бесконечных удовольствий и праздного образа жизни. Пиноккио сбегает на Остров Дураков для того, чтобы навсегда остаться в детстве. Известно, кто не хочет взрослеть, превращается в осла...

После этого его проглатывает огромная акула.

Голубая козочка на скале пытается ему помочь. Пиноккио узнает в ней образ доброй Феи. Но почему она является в таком виде? Коза, как и овца, – символ жертвенности, она искупает вину, беря ее на себя [4]. Коза также воплощает материнскую заботу, и это подчеркивает тот же – голубой, небесный цвет. Так добрая Фея пытается спасти Пиноккио. Но его все равно проглатывает акула. Или именно для спасения его проглатывает акула?

Удивительная тема: Манджафоко, желая сделать добро, дает Пиноккио деньги, но это приводит деревянного мальчика к очередным злключениям; Фея старается вызволить его из бушующего моря, казалось бы, ее усилия напрасны, однако поглощение темными водами приводит в конечном итоге Пиноккио к спасению.

Быть проглоченным морской бездной – вернуться в материнское лоно [4]. Вода – женский элемент. И, так же как огонь, имеет позитивный и негативный аспекты. В нашем случае вода сначала имеет спасительное значение, превращая Пиноккио из осла в деревянного мальчика, но затем негативное, поглощая его. Пиноккио встречается с образом великой матери (которая сочетает в себе и доброе и злое начала). Мы видим – коза наверху и рыба внизу. Но (!) голова козы и рыбий хвост – это образ Козерога, астрологического знака, который начинается со дня зимнего солнцеворота. Солнце поворачивается к весне, что знаменует начало новой жизни (Рождество и Новый Год).

Иона оказался во чреве кита, потому что отказался от возложенной на него задачи. Бог велел ему идти проповедовать в Ниневию. А он решил бежать от лица Бога. Но во время настигшей корабль бури, сознался в содеянном. Его раскаянье состояло в том, что он сказал корабельщикам: «возьмите меня и бросьте меня в море, и море утихнет для вас, ибо я знаю, что ради меня постигла вас эта великая буря». Находясь во чреве кита, он молился за спасение души своей. «Объяли меня воды до души моей, бездна заключила меня; морскою травой обвита была голова моя... Когда изнемогла во мне душа моя, я вспомнил о Господе, и молитва моя дошла до Тебя, до храма святаго Твоего» [1]. Бог услышал его молитву. Пиноккио оказывается во чреве кита, и встречает там своего отца. Иона обратил в молитвах лицо свое к Господу, Пиноккио вернулся к своему отцу. Обретя отца, как и Иона, он возвращается к своей жизненной задаче. Он становится опорой своему отцу в жизни.

Благодаря Пиноккио они выбирают наружу. Найдя дом, в котором они встречают сверчка, Пиноккио начинает зарабатывать не только на стакан молока для старого и больного отца своего, но и на другие разумные траты. Он самостоятельно начинает учиться. Он, ни на минуту не сомневаясь, отдает свои сбережения Фее, когда узнает, что она больна и бедна.

Для Пиноккио перестает существовать значимость его собственной персоны. Удивительно, но в тексте сказки, в том фрагменте, где Пиноккио благодарит тунца за спасение, мы читаем: «Друг мой, ты спас моего отца», а о себе не говорит ни слова.

Способность с любовью и преданностью заботиться о другом превращает деревянного мальчика в настоящего человека.

Сказка заканчивается словами Пиноккио: «Какой я был смешной, когда был деревянным человечком! И как я счастлив, что теперь я настоящий мальчик!» Многие ли могут сказать о себе так?

Литература

1. Библия. Книга Пророка Ионы.
2. Биркхойзер-Оэри, С. Мать: Архетипический образ в волшебных сказках / С. Биркхойзер-Оэри; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2006.
3. Гауф, В. Сказки / В. Гауф. – М.: Художественная литература, 1992.
4. Керлот, Х.Э. Словарь символов / Х.Э. Керлот. – М.: REFL-book, 1994.
5. Коллоди, К. Приключения Пиноккио / К. Коллоди. – М.: Эксмо, 2012.
6. Кьеркегор, С. Болезнь к смерти / С. Кьеркегор. – М.: Академический проект, 2014.
7. Льюис, К.С. Просто христианство / К.С. Льюис. – М.: Гендальф, 1994.
8. Тресиддер, Д. Словарь символов / Д. Тресиддер; пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999.
9. Франц, М.-Л. фон. Феномены Тени и зла в волшебных сказках / М.-Л. фон Франц. – М.: Класс, 2010.
10. Юнг, К.Г. Структура психики и процесс индивидуации / К.Г. Юнг; пер. с англ. – М.: Наука, 1996.
11. Словарь символов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.symbolarium.ru>.

L.V. Ivanovskaia

THE TALE OF THE WOODEN LITTLE MAN

Annotation. The article presents the analysis of K. Collodi's fairy tale «adventures of Pinocchio». The author reveals the significant differences between the tales of K. Collodi and A. Tolstoy. The paper implements an integrated approach to the analysis of the character, his adventures and life path in the framework of cultural studies, fairytale therapy, including psychoanalysis, Jungian psychoanalysis, etc., the key of which is the K.G. Yung's approach.

Key words: fairy tale; fairy tale therapy; psychological analysis of a literary work; Jungian approach.

References

1. Bibliya. Kniga Proroka Iony.
2. Birkkhozjer-Oehri, S. Mat': Arhetipicheskij obraz v volshebnyh skazkah / S. Birkkhozjer-Oehri; transl. from engl. – М.: Kogito-Centr, 2006.
3. Gauф, V. Skazki / V. Gauф. – М.: Hudozhestvennaya literatura, 1992.
4. Kerlot, H.EH. Slovar' simvolov / H.EH. Kerlot. – М.: REFL-book, 1994.
5. Kollodi, K. Priklyucheniya Pinokkio / K. Kollodi. – М.: EHksmo, 2012.
6. K'erkegor, S. Bolezn' k smerti / S. K'erkegor. – М.: Akademicheskij proekt, 2014.
7. L'yuis, K.S. Prosto hristianstvo / K.S. L'yuis. – М.: Gendal'f, 1994.
8. Tresidder, D. Slovar' simvolov / D. Tresidder; per. s angl. – М.: FAIR-PRESS, 1999.
9. Franc, M.-L. fon. Fenomeny Teni i zla v volshebnyh skazkah / M.-L. fon Franc. – М.: Klass, 2010.
10. Yung, K.G. Struktura psihiki i process individuacii / K.G. Yung; per. s angl. – М.: Nauka. 1996.
11. Slovar' simvolov [Electronic resource]. – URL: <http://www.symbolarium.ru>.

НАШИ АВТОРЫ

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга, Россия, e-mail: mariam_rav@mail.ru.

Вачков Игорь Викторович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва.

Академик Международной Педагогической Академии. Главный редактор международного электронного журнала «Клиническая и специальная психология», член редколлегий журналов: Journal of Exceptional People (Оломоуц, Чехия), «Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта» (Калининград), «Вестник Свято-Тихоновского православного гуманитарного университета. Педагогика. Психология» (Москва), «Инклюзия в образовании» (Казань).

Президент международного Сообщества сказкотерапевтов, член Московской городской писательской организации Союза писателей России, член Союза журналистов Москвы, член Коллегии Союза профессиональных психологов, член Ассоциации профессоров славянских стран, член Восточно-Европейской ассоциации арт-терапии.

Лауреат Премии Мэра Москвы (2002) в области образования. Лауреат ряда литературных премий. Награжден семью медалями.

Автор более 550 публикаций, более 30 книг. Специалист в области психологических тренингов различной направленности, арт-терапии, сказкотерапии, имаготерапии.

Каяшева Ольга Игоревна – кандидат психологических наук, доцент Московского государственного областного университета, член РОО «Арт-терапевтическая ассоциация», практический психолог, арт-терапевт, НПП-мастер, психолог-консультант, тренер. Г. Москва.

Капцов Александр Васильевич – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления ЧОУ ВО «Самарская гуманитарная академия», г. Самара, e-mail: avkartsov@mail.ru.

Карпенкова Инна Вячеславна – кандидат социологических наук, психолог Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», руководитель направления альтернативной коммуникации с использованием компьютера, редактор журнала «Иппотерапия». Член правления Национальной Федерации иппотерапии и адаптивного конного спорта, действительный член Межрегиональной тьюторской Ассоциации, координатор методического направления «Тьюторское сопровождение детей с особенностями развития» Москва, Россия, innet_karp@mail.ru.

Колесникова Екатерина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии, Институт гуманитарных наук и технологий ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», г. Самара, e-mail: KolesnikovaEI@yandex.ru.

Левит Леонид Зигфридович – доктор психологических наук, доцент, директор Центра психологического здоровья и образования (Минск, Беларусь), научный корреспондент Института психологии им. Г.С. Костюка (Киев, Украина). Персональный сайт: www.psycholevity.com e-mail: leolev44@tut.by.

Леонова Елена Васильевна – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и юридической психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского». e-mail leonovaev@tksu.ru.

Максимова Лидия Вячеславовна – студентка 4-го курса бакалаврской программы «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», e-mail: maksimovalv@studklg.ru.

Моисева Елена Александровна – магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, учитель истории и обществознания МБОУ «Средняя школа № 6» г. Обнинск, e-mail: MoisyevaEA@tksu.ru.

Моисеева Ирина Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и юридической психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», г. Калуга, e-mail: MoiseyevaIG@tksu.ru.

Ольшанская Екатерина Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФБГОУ ВО «Московский государственный институт культуры», г. Москва.

Подольская Инга Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии ФБГОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга, Россия, e-mail: PodolskayaIA@tksu.ru.

Посыпанова Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии ФБГОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», e-mail posypanova@rambler.ru.

Стахиюк Анна Александровна – студентка 4-го курса Института психологии ФБГОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, специальность «Психология служебной деятельности», г. Калуга, e-mail: StakhiyukAA@studklg.ru.

Терентьев Алексей Анатольевич – аспирант-соискатель кафедры педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, писатель, член Новосибирской областной общественной организации по развитию культурных инициатив «Творчество», член Петровской академии наук и искусств России в республике Алтай, член-корреспондент Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека, автор монографии по сказкотерапии и более 30 научных статей, посвященных сказкотерапии и этнопедагогике, роли сказок и мифов, играм и ритуалам в обучении и воспитании детей, автор нескольких романов, циклов сказок для взрослых и детей, а также сценариев компьютерных игр.

Яновская Лариса Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Донецкого Национального Университета (г. Донецк, ДНР).

Arpentieva Mariam Ravilievna – ScD (Psychological Sciences), associate professor, professor of the department at the development and education psychology, Tsiolkovskiy Kaluga state University, Kaluga, Russia, e-mail: mariam_rav@mail.ru.

Ianovskaia Larisa Vladimirovna – PhD (Psychological Sciences), assistant professor of psychology of Donetsk National University, Donetsk, DPR.

Kaptsov Alexander Vasilyevich – ScD (Psychological Sciences), associate Professor, head of the Department of psychology of management of Samara humanitarian Academy, Samara, Russia, e-mail: avkaptsov@mail.ru.

Karpenkova Inna Vyacheslavna – PhD (Sociological sciences), psychologist of the Center for the Rehabilitation of the Disabled of Childhood «Our Sunny World», the head of the direction of alternative communication using a computer, the editor of the journal «Hippotherapy». Member of the Board of the National Federation of hippotherapy and adaptive equestrian sport, full member of the Interregional Tutoring Association, coordinator of the methodical direction «Tutor support of children with developmental peculiarities» Moscow, Russia, e-mail: innet_karp@mail.ru.

Kayashewa Olga Igorevna - PhD (Psychological Sciences), associate Professor of The Moscow state regional University, a member of the NGO «Art therapy Association», a clinical psychologist, art therapist, NLP-master, counselor, coach. Moscow, Russia.

Kolesnikova Ekaterina Ivanovna – PhD (Psychological Sciences), associate Professor associate Professor of philosophy, Institute of Humanities, science and technology of the Samara state technical University, Samara, Russia, e-mail: kolesnikovaei@yandex.ru.

Leonova Elena Vasilievna – ScD (Psychological Sciences), associate professor, Head of the department of general and legal psychology, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia; e-mail: Leonovaev@tksu.ru.

Maksimova Lydia Vyatcheslavovna – student of 4-th year undergraduate Psychology Institute of psychology of the Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia e-mail: maksimovalv@studklg.ru.

Moiseeva Elena Alexandrovna – master's student of the program «Psychology of personnel management» of the Institute of psychology of the Tsiolkovskiy Kaluga State University, teacher of history and social science of the Secondary school № 6, Obninsk, e-mail: MoiseyevaEA@tksu.ru.

Moiseeva Irina Gennadievna – PhD (Psychological Sciences), associate Professor of the Department of General and legal psychology of the Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, e-mail: MoiseyevaIG@tksu.ru.

Olshanskaya Ekaterina Vyatcheslavovna – PhD (Psychological Sciences), Associate professor of psychology and pedagogy at the Moscow State Institut of Culture, Moscow.

Podolskaya Inga Aleksandrovna – PhD (Philosophical Sciences), associate Professor of the Department of social and organizational psychology, Tsiolkovskiy Kaluga state University Kaluga, Russia, e-mail: PodolskayaIA@tksu.ru.

Posypanova Olga Sergeevna – PhD (Psychological Sciences), associate Professor, associate Professor of the Department of social and organizational psychology, Institute of psychology, Tsiolkovskiy Kaluga state University, Kaluga, Russia, e-mail posypanova@rambler.ru.

Stakhiyuk Anna Aleksandrovna – student of the 4th course of the Psychological Institute of the Tsiolkovskiy Kaluga State University, specialty «Psychology service», Kaluga, Russia, e-mail: StakhiyukAA@studklg.ru.

Terentyev Alexey Anatolyevich – PhD student-researcher at the Department of pedagogics, Yaroslavl state pedagogical University names after K.D. Ushinsky, writer, member of Novosibirsk regional public organization for the development of cultural initiatives «Creation», member of Petrovskaya Academy of Sciences and arts of Russia in the Altai Republic, Corresponding member of the Academy of polar medicine and extreme human ecology, specialist in the field of educational psychology and ethnopedagogics, the author of a monograph on fairytales-therapy and more than 30 scientific articles on fairytales-therapy and ethno-pedagogy, the role of the fairytales and myths, as well as games and rituals in training and upbringing of children, the author of several novels, cycles of tales for adults and children and scenario computer games and enjoys mythology and science legends.

Vatchkov Igor Viktorovich – ScD (Psychological Sciences), Professor, Professor of chair of General psychology of faculty of psychology of the Institute of social Sciences of the Russian Academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation, Moscow.

Academician of The International Pedagogical Academy. Editor-in-chief of the international electronic journal «Clinical and special psychology», member of the editorial boards: Journal of Exceptional People (Olomouc, Czech Republic), «Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant» (Kaliningrad), «Bulletin of St. Tikhon's Orthodox humanitarian University. Pedagogy. Psychology» (Moscow), «Inclusion in education» (Kazan).

President of the international community of fairy tale therapists, a member of the Moscow city writers ' organization of the Union of writers of Russia, a member of the Union of journalists of Moscow, a Member of the Union of professional psychologists, a Member of the Association of professors of Slavic countries, a member of the East European Association of art therapy.

Winner of the Moscow Mayor's Prize (2002) in the field of education. Winner of a number of literary awards. Awarded seven medals.

Author of more than 550 publications, more than 30 books. A specialist in the field of psychological trainings of various kinds, art therapy, fairy tale therapy, imagertherapy.