

# ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

Индексы:

009732 (вед.)  
00973 (инд.)

- Психологический и социально-педагогический журнал



Индексы:

749612 (вед.)  
74961 (инд.)

- Самое важное в начальном образовании Беларуси



Индексы:

005152 (вед.)  
00515 (инд.)

- Настольный журнал по воспитательной работе



Индексы:

748302 (вед.)  
74830 (инд.)

- Журнал для учителей истории, краеведов

Подробности  
на сайте

[p-shkola.by](http://p-shkola.by)



## Оформить подписку можно:

- 1) на сайте [belpressa.by](http://belpressa.by);
- 2) через РУП “Белпочта”:
  - в отделениях почтовой связи;
  - через систему “интернет-подписка” на [belpost.by](http://belpost.by);
  - при помощи платежно-справочных терминалов;
- 3) в любом торговом объекте “Белсоюзпечати”.

# ДИАЛОГ

психологический и социально-педагогический журнал

Научно-методический журнал

Выходит с января 2013 г.  
Периодичность — 1 раз в два месяца

№ 3 (50)  
май —  
июнь  
2018



Учредитель и издатель:  
республиканское унитарное предприятие  
«Издательство “Пачатковая школа”»

Директор, главный редактор издательства  
**ВАНИНА Ольга Владимировна**

Свидетельство о государственной регистрации средства массовой информации № 1572 от 28.09.2012,  
выдано Министерством информации Республики Беларусь

Главный редактор журнала  
**ПЕРГАМЕНЩИК Леонид Абрамович**,  
доктор психологических наук, профессор

#### Редакционная коллегия:

**Н. А. ЗАЛЫГИНА**,  
заместитель главного редактора,  
кандидат социологических наук, доцент;  
**Н. Л. ПУЗЫРЕВИЧ**,  
ответственный редактор, кандидат  
психологических наук;

**Г. Ф. БЕДУЛИНА**, кандидат  
социологических наук, доцент;  
**О. В. ВАНИНА**;  
**С. И. КОПТЕВА**, кандидат  
психологических наук, доцент;  
**Т. И. КРАСНОВА**, кандидат  
психологических наук;  
**Г. М. КУЧИНСКИЙ**, доктор  
психологических наук, профессор;  
**Т. А. ЛОПАТИК**, доктор педагогических  
наук, профессор;  
**Л. Г. ЛЫСЮК**, доктор психологических  
наук, профессор;  
**О. В. МАТЮХОВА**;  
**А. П. ОРЛОВА**, доктор педагогических  
наук, профессор;  
**А. А. ПОЛОННИКОВ**, кандидат  
психологических наук, доцент;  
**Ю. Г. ФРОЛОВА**, кандидат  
психологических наук, доцент

#### Редакционный совет:

**А. И. ЗЕЛЕНКОВ**,  
председатель, доктор философских  
наук, профессор;  
**А. Л. ВЕНГЕР**, доктор психологических  
наук, профессор (РФ);  
**Н. Т. ЕРЧАК**, доктор психологических  
наук, профессор;  
**Я. Л. КОЛОМИНСКИЙ**, доктор  
психологических наук, профессор;  
**А. С. ЛАПТЁНОК**, доктор философских  
наук;  
**П. МЕРИНГОЛО**, профессор  
департамента психологии (Италия);  
**Р. С. СИДОРЕНКО**, кандидат  
педагогических наук;  
**Е. С. СЛЕПОВИЧ**, доктор  
психологических наук, профессор;  
**И. А. ФУРМАНОВ**, доктор  
психологических наук, профессор;  
**Е. М. ЧЕРЕПАНОВА**, доктор психологии  
(США);  
**В. А. ЯНЧУК**, доктор психологических  
наук, профессор

## Содержание

---

### Диалог в школе

**В. М. Целуйко**

Конфликт как нарушение педагогического общения:  
пути предупреждения и устранения **3**

### Практикум для профессионала

**Е. К. Агеенкова, П. М. Ларионов**

Новые возможности исследования жизненного сценария  
в процессе психологического консультирования **18**

### Практика психодиагностики

**И. В. Чухрий**

Диагностика психологических механизмов социальной адаптации лиц  
молодого возраста **32**

### Семья

**Т. И. Краснова**

Семейное образование — чудесная и замечательная возможность выбора  
для родителей? **42**

### Академический портал

**Л. А. Матохнюк**

Психологические особенности восприятия образа компьютера  
у представительниц женского пола **57**

### Дискуссионный клуб

Категория переживания в культурно-исторической психологии  
и практики майевтики. Методологический семинар «На скоринь, 15» **65**

*Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных фактов и цитат. Редакция может печатать материалы в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов.*

# КОНФЛИКТ как нарушение педагогического общения: пути предупреждения и устранения

**С**ложности общения всегда сопровождаются высоким внутренним напряжением, нарушением вегетатики, моторики, речи партнеров по общению. Это проявляется в неуверенности, застенчивости, трудности в достижении согласия, робости собеседника или собеседников.

Если своевременно не устранить возникающие сложности в общении, то впоследствии это может привести к *нарушениям общения*, которые, чаще всего, проявляются в форме конфликтных отношений.

*«Конфликт социально-психологический — это столкновение, противоборство минимум двух людей, групп, их взаимно противоположных, несовместимых, исключающих друг друга потребностей, интересов, целей, типов поведения, отношений, установок, существенно значимых для личности и групп» [7, с. 36].*

Как и для любого социального института, для образовательных учреждений характерны разнообразные конфликты. Педагогическая сфера представляет собой совокупность всех видов целенаправленного формирования личности, а ее сутью является деятельность по передаче и освоению культурного опыта. Поэтому именно здесь необходимы благоприятные социально-психологические условия, обеспечивающие душевный комфорт всем участникам



**Валентина Михайловна ЦЕЛУЙКО,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета (Россия)*

педагогического взаимодействия: педагогам, учащимся, их родителям, представителям административных структур образовательной сферы. В любом образовательном заведении возможно появление конфликтных отношений между разными субъектами образовательно-воспитательной деятельности как по вертикали, так и по горизонтали. В частности, это могут быть конфликты между педагогами и учащимися, между педагогами и администрацией, между педагогами и родителями учащихся, между коллегами и, наконец, между учащимися. Педагог должен не только знать характерные особенности и причины возникновения каждой из разновидностей таких конфликтов, но и уметь своевременно их упредить или в случае возникновения помочь конструктивно разрешить без ущерба для учебного процесса и нанесения психологической травмы любому из участников конфликтного взаимодействия.

### ВИДЫ КОНФЛИКТОВ

Конфликт как трудноразрешимое внешнее и внутреннее противоречие, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями личности, бывает разных видов. В зависимости от критериев, лежащих в основе классификации конфликтов, последние можно разделить на:

1) *личностные и групповые* (по носителю конфликта). Личностные конфликты, в свою очередь, могут быть подразделены на внутриличностные и межличностные; групповые — на межгрупповые и внутригрупповые (межличностные, деловые, ролевые);

2) *конструктивные и деструктивные* конфликты (по эффектам разрешения);

3) *инициированные и ситуативно-реактивные* (по наличию намерения — является ли субъект инициатором конфликта или находится в ситуации реагирования на конфликтные предьявления);

4) *открытые* (явные) и *скрытые* (замаскированные) (по степени выраженности, когда по тем или иным признакам противоречие либо отчетливо выступает, либо обнаруживается);

5) *реальные и иллюзорные* конфликты (по степени объективности). Иллюзорный конфликт — это неверно приписываемый, сложный конфликт, который возникает из-за ошибок восприятия без подлинно объективных причин;

6) *скоротечные и затяжные* (хронические) конфликты (по временному параметру);

7) *целенаправленные и нецеленаправленные* конфликты (по наличию целей);

8) *объективные и субъективные* конфликты (по детерминированности, т. е. причинной обусловленности) [9; 11].

### КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

В педагогической среде чаще всего встречаются *конфликты педагога с учащимися и учащихся между собой*. Поэтому именно на этих конфликтах мы и остановим свое внимание.

Если конфликты между учащимися могут выходить за рамки учебной деятельности и педагог не всегда посвящен в те взаимоотношения, которые складываются между его воспитанниками, то противоречия между педагогом и учащимися всегда отрицательно сказываются не только на взаимоотношениях, но и на эмоционально-психическом состоянии каждой из конфликтующих сторон. Не случайно в последнее время специалисты все чаще отмечают в педагогической среде такое негативное явление, как «синдром психического выгорания», который чаще всего является следствием затяжного профессионального стресса.

Конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений между педагогом и учащимися, вызывают у педагога глубокое стрессовое состояние и неудовлетворенность своей работой. Такое состояние усугубляется осознанием того, что успех педагогической деятельности зависит от поведения учащихся, что может привести к появлению состояния зависимости педагога от «милости» воспитанников.

По мнению психолога М. Рыбаковой, среди конфликтов между педагогом и учащимися чаще всего встречаются следующие:

- *конфликты деятельности*, возникающие по поводу успеваемости учащихся, выполнения ими учебных и внеучебных заданий;
- *конфликты поведения* (поступков), возникающие по поводу наруше-

ния учащимся правил поведения в учебном заведении, чаще всего на занятиях, и за пределами учебного учреждения;

- *конфликты отношений*, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и педагогов, в рамках их общения в процессе совместной педагогической деятельности [9; 11].

**Конфликты деятельности** между педагогом и учащимися чаще всего проявляются в отказе учащегося выполнять учебное задание или связаны с плохим (недобросовестным) его выполнением. Это может происходить по различным причинам: утомление, трудность в усвоении учебного материала, неудачное замечание педагога вместо конкретной помощи при затруднениях в работе. Подобные конфликты чаще происходят с учащимися, испытывающими трудности в учебной деятельности, когда педагог ведет учебные занятия по своему предмету непродолжительное время и отношения между ним и группой ограничиваются только учебной работой. В последнее время наблюдается увеличение числа таких конфликтов из-за того, что педагоги часто предъявляют завышенные требования к усвоению предмета, а оценки (отметки) используют как средство наказания тех, кто нарушает дисциплину или не выполняет предъявляемые требования. Эти ситуации нередко становятся причиной ухода из учебных заведений разного уровня способных, самостоятельных и творчески мыслящих учащихся, а у остальных снижается интерес к познанию.

**Конфликты поступков**, в основном, связаны с особенностями поведения отдельных учащихся как в учебных, так и во внеучебных ситуациях. Педагогическая ситуация может привести к конфликту в том случае, если педагог ошибся при анализе поступка учащего-

ся, не выяснил мотивы, сделал необоснованный вывод. Ведь один и тот же поступок может вызываться разными мотивами. Педагог часто корректирует поведение учащихся путем оценки их поступков при недостаточной информации об их подлинных причинах. Иногда он лишь догадывается о мотивах поступков, плохо знает отношения между своими воспитанниками, поэтому может ошибиться при оценке их поведения, что вызывает вполне оправданное несогласие учащихся.

**Конфликты отношений** часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом проблемных ситуаций и носят, как правило, длительный характер, приобретают личностный смысл, порождают устойчивую неприязнь учащегося к педагогу, надолго нарушают их взаимодействие.

### ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

Как уже указывалось выше, педагогические конфликты имеют свои особенности, которые отличают их от других конфликтов в сфере социального взаимодействия. Среди специфических характеристик можно выделить:

- ответственность педагога за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций, поскольку любое учебное заведение — это, прежде всего, доступная возрасту учащихся модель общества, где они усваивают нормы отношений между людьми;
- участники конфликта имеют разный социальный статус (педагог — учащийся), что определяет их поведение в конфликте;
- разница в жизненном опыте участников порождает разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов;

- различное понимание событий и их причин (конфликт «глазами педагога» и «глазами учащегося» видится по-разному), поэтому педагогу не всегда легко понять глубину переживаний учащегося, а учащемуся — справиться со своими отрицательными эмоциями и подчинить их разуму;
- присутствие других учащихся в ситуации столкновения педагога и отдельного учащегося делает их не просто свидетелями, а участниками конфликта, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них. Педагогу следует помнить об этом;
- профессиональная позиция педагога в конфликте с учащимся обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы учащегося как формирующейся и зависящей от него личности;
- всякая ошибка педагога при разрешении конфликта порождает новые проблемы или конфликты, в которые включаются другие учащиеся;
- конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем разрешить. В свою очередь, выполнение этого правила во многом зависит от того, насколько глубоко и правильно педагог осознает истинные причины своих конфликтных отношений с учащимися. Нередко причины кроются в особенностях личности, а также в уровне профессионально-педагогической компетентности, касающейся психологической подготовки педагога;
- ограниченные возможности педагога, связанные с прогнозированием поведения учащихся на учебных занятиях. Неожиданность их поступков часто нарушает запланированный ход работы, вызывает у педагога раздражение и стремление любыми средствами убрать помехи. В свою очередь недостаток информации о причинах случившегося затрудняет выбор оптимального поведения и соответствующего сложившейся обстановке тона обращения;
- свидетелями ситуации являются другие учащиеся, поэтому педагог стремится сохранить свой социальный статус любыми средствами и тем самым часто доводит ситуацию до конфликтной;
- педагогом, как правило, оценивается не отдельный поступок учащегося, а его личность в целом (глобальная педагогическая оценка). Такая оценка часто определяет отношение к учащемуся других педагогов и сверстников (особенно в средней школе);
- оценка учащегося часто строится на субъективном восприятии его поступка и малой информированности о его мотивах, особенностях личности, условиях жизни и т. п.;
- педагог затрудняется провести анализ возникшей ситуации, торопится строго наказать учащегося, мотивируя это тем, что излишняя строгость по отношению к учащемуся не повредит;
- немаловажное значение имеет характер отношений, которые сложились между педагогом и отдельными учащимися. Личностные качества и нестандартное поведение последних являются причиной постоянных конфликтов с ними;
- личностные качества педагога также часто бывают причиной конфликтов (раздражительность, грубость,

мстительность, высокомерие, самодовольство, педагогическая беспомощность и др.). Дополнительными факторами выступают преобладающее настроение педагога при взаимодействии с учащимися, отсутствие педагогических способностей, интереса к педагогической работе, жизненное неблагополучие педагога, общий психологический климат и организация работы в педагогическом коллективе [11].

Недостаточная подготовка педагогов, особенно молодых, которые только начинают свою профессиональную деятельность, к конструктивному разрешению конфликтов с учащимися приводит к серьезным деструктивным последствиям. В частности, по данным психологических исследований, 35—40 % детских неврозов носят дидактогенный, связанный с учебной деятельностью, характер [1]. Поэтому очень важно, чтобы педагог умел правильно определить свою позицию в конфликте. Если на его стороне выступает учебная группа (коллектив класса), ему легче найти оптимальный выход из сложившейся ситуации. Если же группа начинает отвлекаться вместе с конфликтующим учащимся или занимает двойственную позицию, это чревато для педагога негативными последствиями (в частности, конфликты могут стать привычной формой педагогического взаимодействия и расцениваться обеими сторонами как своеобразная норма взаимоотношений).

Часто общение педагога с повзрослевшими или уже взрослыми учащимися продолжает строиться на тех же принципах, что и с воспитанниками младших возрастных категорий, обеспечивающих ему возможность требовать от них беспрекословного подчинения. Такой тип отношений не соответствует возрастным особенностям учащихся, которые в личностном плане стремятся

занять равное с педагогом положение. Благополучное разрешение конфликта в такой ситуации невозможно без психологической готовности педагога перейти к новому типу взаимоотношений со взрослеющими или взрослыми учащимися. Инициатором таких взаимоотношений должен быть педагог.

Не меньше проблем, чем конфликты с учащимися, доставляют педагогу конфликтные отношения между учащимися. Если не напрямую, то косвенно педагог оказывается втянут в такой конфликт и обязан участвовать в его конструктивном разрешении, особенно если это происходит во время учебных занятий.

### **Рекомендации педагогам по управлению конфликтами с учащимися:**

- контролируя свои эмоции, быть объективным, дать возможность учащимся обосновать свои претензии, «выпустить пар»;
- не приписывать учащемуся свое понимание его позиции, перейти на «я»-высказывания (не «ты меня обманываешь», а «я чувствую себя обманутым»);
- не оскорблять учащегося (есть слова, которые, прозвучав из уст педагога, наносят такой ущерб отношениям с учащимися, что все последующие «компенсирующие» действия не могут их исправить);
- стараться не удалять учащихся из учебного помещения за какие-либо проступки;
- по возможности не обращаться к административным мерам разрешения конфликтных ситуаций и не привлекать в качестве помощников представителей административных структур;



- не отвечать на агрессию агрессией (это принизит достоинство педагога в первую очередь), не затрагивать личность воспитанника, если дело касается только его конкретного действия или поступка. Давать не абстрактную, а конкретную оценку только его определенным действиям;
- дать себе и учащемуся право на ошибку, не забывая о том, что «не ошибается только тот, кто ничего не делает»;
- независимо от результатов разрешения противоречия постараться не разрушить отношения с учащимся (высказать сожаление по поводу конфликта, выразить свое расположение к учащемуся);
- не бояться конфликтов с учащимися, брать на себя инициативу по их конструктивному разрешению;
- ценя в учащихся способность понимать вас, во всем соглашаться с вами, необходимо помнить слова, сказанные в свое время Стендалем: «Опереться можно только на то, что сопротивляется» [11].

В разрешении любых разновидностей педагогических конфликтов очень важно формировать у участвующих сторон личностные ресурсы, которые позволят достойно выйти из затруднительной коммуникативной ситуации.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ**

Как уже отмечалось нами выше, конфликт — это предельный случай обострения противоречий. Умение понимать причины возникновения, особенности протекания конфликта, находить оптимальные способы раз-

решения конфликтных ситуаций необходимо каждому педагогу как в исследовательских, так и в практических целях. Для правильного управления конфликтом и организации коррекционной работы по нейтрализации его отрицательных последствий важно выделить его структурные и динамические «составляющие».

### **Особенности и структура конфликтов**

Рассмотрим основные особенности конфликта и попытаемся выделить главные его «составляющие» на примере конкретной ситуации:

*«Учащиеся X класса в полном составе не явились на занятия к преподавателю истории. После окончания всех занятий пригласили на встречу завуча и объявили, что отказываются посещать уроки этого педагога, потому что он недостаточно, по их мнению, компетентен в содержании преподаваемой дисциплины, и потребовали вернуть в класс преподавателя, работавшего с ними в прошлом учебном году.*

*После изучения особенностей работы преподавателя, из-за которого возник конфликт, завуч пришла к выводу, что в сложившейся ситуации учащиеся оказались правы: педагог работает без особого интереса, не учитывает индивидуальные интересы и склонности своих воспитанников, перегружает их домашними заданиями, которые носят репродуктивный характер. Учащиеся пытаются подойти к их выполнению творчески, но подобная инициатива не только не поощряется, но и, наоборот, всячески пресекается педагогом.*

*Поводом для открытого инцидента послужило очередное чрезмерно объемное домашнее задание: сделать письменный анализ основных исторических событий по нескольким разделам учебника.*

*Понимая, что в сложившейся ситуации правы учащиеся, завуч попыталась «погасить» конфликт, сославшись на то, что до итоговых экзаменов осталось мало времени, поэтому нет смысла менять преподавателя накануне аттестации. Учащиеся согласились с подобной аргументацией представителя администрации и пришли всей группой на следующий урок. Однако на этом конфликт не был исчерпан: педагог отказался работать с группой до тех пор, пока виновные не будут наказаны, а все остальные учащиеся персонально не извинятся перед ним. Учащиеся отказались выполнять требование, поскольку считали себя правыми. Они согласны были пойти на компромисс, но не на уступку. В итоге в конфликт были втянуты директор учебного заведения и родители учащихся. Преподаватель истории продолжал настаивать на своем требовании: учащиеся должны извиниться перед ним и попросить о том, чтобы он продолжил работу с группой. Спустя некоторое время «делегаты» от группы все-таки попросили прощения от имени всех, после чего педагог согласился завершить с ними учебный год» [11, с. 195—196].*

Рассмотрим структуру конфликта на основании этого примера. Основа конфликта между педагогом и учащимися начала закладываться в начале учебного года, т. е. задолго до самого инцидента — открытого столкновения, осознаваемого участниками как конфликт. Основными структурными компонентами конфликта являются база для конфликта и инцидент. База для конфликта или конфликтная ситуация может существовать продолжительное время без всякого инцидента или вообще не вылиться в открытое столкновение. Инцидент — действия участников конфликта, направленные

на овладение объектом конфликта. В данном случае учащиеся предприняли действия, направленные на лишение педагога права преподавания истории по причине низкой квалификации. Объект конфликта — предмет спора, то, на что претендуют конфликтующие стороны. Его неперменной характеристикой является неделимость. Так, в данном примере право преподавания не могло быть поделено между несколькими педагогами.

Таким образом, обязательными структурными компонентами конфликта являются конфликтная ситуация и инцидент, а обязательными элементами конфликтной ситуации являются участники и объект конфликта.

В практической работе с конфликтами важно уметь различать конфликт и конфликтную ситуацию, не отождествляя их. Предположим, учащиеся не стали бы организованно требовать отстранения педагога от преподавания в их группе. Тем не менее, объективно конфликтная ситуация начала складываться уже тогда, когда в учебную группу был направлен педагог с заведомо низким уровнем профессиональной подготовки после того, как с этой группой работал высококвалифицированный специалист. То есть администрация учебного заведения сама предопределила конфликтную ситуацию.

Конфликт может считаться разрешенным только в том случае, если конфликтная ситуация исчезнет и причины конфликта будут исчерпаны. Устранение же инцидента не может считаться разрешением конфликта, если не ликвидирована сама конфликтная ситуация, поскольку приводит к переходу конфликта в скрытую форму.

В данном случае конфликт долго протекал в скрытой форме до инцидента (педагог чрезмерно перегружал учащихся домашними заданиями, пытаясь продемонстрировать свою правоту,

чувствуя неприязненное отношение к себе учащихся). Его поведение можно расценивать, с одной стороны, как месть, а с другой — как стремление переложить вину на учащихся: «Вы не выполняете домашние задания, откуда же взяться знаниям?» Именно так эти действия и были восприняты учащимися, решившими пойти на открытое столкновение, спровоцированное самим педагогом. Но даже после инцидента конфликтная ситуация не была устранена. Так учащиеся, явившись после протеста на занятия к педагогу, считали конфликт завершенным, поскольку добровольно отказались от притязаний на объект конфликта. Если бы педагог мог воспринять произошедшее как урок для себя и попытаться улучшить качество преподавания, перейти на новый уровень взаимодействия с учащимися, критически оценить свою позицию, то конфликтная ситуация была бы исчерпана. Однако педагог начал новое конфликтное взаимодействие с группой, требуя наказания виноватых и коллективного покаяния. Здесь мы видим развитие конфликта, его динамику.

Иногда в одном большом конфликте можно наблюдать целую цепь конфликтных взаимодействий (элементарных конфликтов). Об окончании одного элементарного конфликта и начале другого можно судить по изменению его основных структурных элементов: конфликтной ситуации, прекращении одного инцидента и начале другого. Так, в предложенном примере первоначальный инцидент был завершен тогда, когда после открытого столкновения группа пришла на занятия к преподавателю истории. Рассмотрим, как изменилась конфликтная ситуация.

Прежде всего, изменился объект конфликта и состав его участников. Восприняв действия учащихся как оскорбление своего достоинства, педагог перенес конфликт из деловой сферы на

почву личных отношений. Если в первом конфликте объектом было право на преподавание истории, обеспеченное профессиональной компетенцией (которая является независимой от каких-либо личных особенностей), то во втором конфликте объектом столкновения становится определенная личная позиция, право, отстаиваемое педагогом (право на непогрешимость, привилегия на то, чтобы лишить учащихся права критически относиться к учителям и оценивать их). Между тем, обратившись к завучу, учащиеся претендовали вовсе не на право эксперта (судить о профессиональной квалификации педагога), а лишь на право усомниться в ней. Педагог же своими действиями отказал им и в этом праве, претендуя на то, чтобы никто из учащихся не мог усомниться в его профессиональном достоинстве, восприняв такую попытку как личное оскорбление. Требуя наказания учащихся, педагог фактически пытался узаконить свою позицию, придать ей статус всеобщей нормы, а учащихся представить нарушителями этой нормы. Таким образом, наблюдается расхождение в позициях педагога и учащихся в отношении тех норм, с помощью которых можно регулировать отношения между ними.

Итак, объект конфликта изменился. Но мы говорим и об изменении состава участников конфликта. Внешне, казалось бы, они остались теми же. На самом же деле при переходе ко второму этапу конфликта их психологические позиции в динамике его развития существенно изменились.

Психологическая позиция — это та условная «сила», которая определяет равенство или неравенство, успех или поражение сторон в ситуации разрешения конфликта. Стратегия поведения сторон в конфликте направлена на повышение статуса своей собственной позиции и принижение статуса позиции

другого с целью добиться «перевеса сил» в свою пользу.

На первой стадии развития конфликта группа, вступившая в открытое столкновение с преподавателем, стремилась понизить его позицию, поставив под сомнение его профессиональную пригодность, а тем самым — и право занимать нынешнюю должность. Следовательно, в сложившейся ситуации педагог был переведен учащимися в ранг частного лица. В то же время учащиеся, обладая позицией группы, стремились повысить свой статус, добиваясь лишения педагога права на преподавание. Тем самым они «присвоили» себе статус представителей образовательного учреждения, которое обладает правом принимать на работу сотрудников и освобождать их от должностных обязанностей в связи с профессиональной непригодностью. Педагог же, переходя в наступление на втором этапе развития конфликта, пытался снизить позиции своих оппонентов, выставив их как нарушителей нормы. За собой он оставил право выступать от лица всего педагогического коллектива учебного заведения.

Как можно оценить итоги конфликта и как вообще он может разрешиться? Полное разрешение может произойти вследствие устранения конфликтной ситуации. Если же конфликтная ситуация только изменяется (изменяется любой из составляющих ее компонентов), то конфликт развивается. Развитие его может быть как конструктивным, так и деструктивным. Основная цель в управлении конфликтом — повысить конструктивные тенденции в его развитии и последующем разрешении.

Конфликт может иметь *объективные последствия*: перестройку обстоятельств и условий в организации учебно-воспитательного процесса, в системе коллективных норм, управляющих взаимоотношениями в учебной группе,

педагогическом коллективе и т. п., а также *субъективные последствия* для его участников или лиц, наблюдающих за развитием конфликта. При этом его оценку необходимо давать дифференцированно как в отношении каждого отдельного участника конфликта, так и всей ситуации в целом, поскольку для одного участника конфликт может быть конструктивным, а для другого деструктивным.

Наиболее общим принципом, которым следует руководствоваться при оценке психологических (субъективных) последствий конфликта, является влияние конфликта на возможность каждого из его участников получить некоторый новый опыт, способный изменить его поведение в будущем. Конструктивное зерно этого нового опыта заключается в том, что участник конфликта в состоянии встать на позицию противника и осознать мотивы, побудившие его к конфликту. Этот новый психологический поворот в сознании является для участников конфликта толчком к пересмотру собственной позиции, мотивов, целей и средств, используемых ими в конфликтном взаимодействии, а, следовательно, побуждением к психологической перестройке личности. В этом смысле конфликт ориентирован на будущее: если его участники смогли извлечь из него уроки, то он психологически эффективен, если же нет — неэффективен, а возможно, и вреден. В обязанности каждого педагога (в том числе руководителя группы, образовательного учреждения) входит управление конфликтом, имеющее своей целью сделать его эффективным.

Часто конфликт является симптомом упущений и недостатков в работе образовательного заведения. Поэтому важно понять его как симптом, использовать для выявления этих недостатков, чтобы улучшить качество обучения и воспитания. Если конфликт возник неожиданно

для педагога, то это означает, что тот не сумел увидеть существовавшую в процессе его работы конфликтную ситуацию, и теперь ему предоставилась такая возможность. Нужно помнить, что устранить инцидент — вовсе не означает устранить конфликт: необходимо разобраться в мотивах и позаботиться об эффективности его последствий. Описанный выше конфликт имел под собой «объективную базу, которая заключается в том, что школа как определенная “технологическая” система не имеет вполне строгих очерченных требований к каждому рабочему месту в этой системе» [4, с. 144].

Для того чтобы выявить причину конфликта, недостаточно овладеть основными понятиями в его структуре, так как они фиксируют лишь общие черты конфликтов. Вместе с тем существуют разные причины возникновения педагогических конфликтов: объективные условия организации образовательно-воспитательного процесса в учебном заведении, социально-психологические, индивидуально-психологические, возрастные, гендерные особенности индивидов, приводящие к обострению внутригрупповых или межличностных взаимодействий.

В зависимости от того, какие факторы и причины конфликта выделяются при рассмотрении, он может анализироваться на разных уровнях:

- 1) социальном (анализ условий организации педагогического процесса);
- 2) социально-психологическом (анализ социально-психологического строения и особенностей участвующих в конфликте сторон);
- 3) индивидуально-психологическом.

В каждом конфликте складывается неповторимое сочетание факторов, каждый из которых имеет свой «вес» в причинном обуславливании конфликтов. В свою очередь, «составляющие»

конфликта тесно связаны с основными этапами его протекания, среди которых можно выделить:

- I этап — возникновение конфликта;
- II этап — инцидент;
- III этап — разрешение конфликта.

**Возникновение конфликта** связано с обострением внешних или внутренних противоречий, преодоление которых сопровождается отрицательными эмоциональными переживаниями. Мотивы конфликтующих сторон определяются идеями, желаниями, целями, ценностями, стремлениями к «...утверждениям приблизительно равности или превосходства, при этом “угол” между направлениями побуждений в нормальном, не творческом конфликте меньше 180°, и потому при известных условиях может быть найдено поведение, в большей или меньшей мере удовлетворяющее обоим побуждениям» [5, с. 43].

**Объект конфликта** — предмет спора. Его неделимость является одним из важнейших качеств, определяющих саму суть спора.

**Причина конфликта** — наличие конфликтной ситуации, т. е. объекта и участников конфликта.

**Участники конфликта** — противостоящие друг другу стороны (оппоненты), которые отстаивают свои позиции в споре. Психологические позиции участников конфликта могут быть личностными (выступают от своего имени и в споре преследуют собственные интересы) или групповыми (в споре преследуются коллективные цели). Стратегия поведения сторон в конфликте предусматривает использование всякой возможности не только перейти к представлению самого себя, но и выступить от имени группы (коллектива), чтобы добиться «перевеса сил» в свою пользу.

**Инцидент** — открытое столкновение, осознаваемое участниками как конфликт; действия участников конфликта направлены на овладение его объектом.

**Разрешение конфликта** — это ликвидация конфликтной ситуации и связанных с нею противоречий. Устранение инцидента еще не может считаться разрешением конфликта, поскольку переводит его в скрытую форму. Поэтому при возникновении конфликта педагогу необходимо знать, что «значимой особенностью любого межличностного взаимодействия является полимотивированность. Центрация педагога на своих собственных потребностях, на требованиях администрации или запросах коллег препятствует установлению личностно-равноправных диалогических взаимодействий с учащимися. Поэтому условием диалогизации педагогической системы является формирование «гуманистической» центрации» [8, с. 169].

Подробный экскурс в рассмотрение основных этапов и составных компонентов конфликта был сделан нами не случайно, поскольку именно с ними тесно связан процесс формирования личностных ресурсов разрешения конфликтов вообще и педагогических в частности. Этот процесс не является простым и связан со сложностью самого опыта, который приобретается постепенно. Поэтому в работе по формированию личностных ресурсов для разрешения конфликтов можно выделить несколько последовательных этапов, прохождение которых является важным условием приобретения необходимого опыта педагогического взаимодействия.

### **Поэтапное формирование личностных ресурсов разрешения конфликтов**

Учебно-воспитательный процесс образно можно будет назвать «лаборато-

рией гуманизма» (В. А. Сухомлинский), если педагогическое взаимодействие будет основываться на адекватном восприятии педагогом себя и учащихся и развиваться на основе сотрудничества. Формирование гуманистических ресурсов личности педагога требует специальной поэтапной организации системы занятий. Система этих этапов определяется спецификой усвоения любых умственных действий и научного знания на понятийном уровне (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.) [6; 10], а также особенностями задач формирования личностных ресурсов.

В соответствии с этими положениями в сложном процессе формирования личностных ресурсов для разрешения конфликтов можно выделить следующие этапы:

1. *Ориентировочный этап* освоения круга знаний, на котором необходимо научиться видеть конфликт и все его составные компоненты.

2. *Этап поиска* и обсуждения оптимальных путей разрешения конфликтов.

3. *Этап формирования* когнитивных, эмоциональных и поведенческих личностных ресурсов для осуществления конструктивного сотрудничества в общении.

4. *Контрольно-оценочный этап*, направленный на выявление уровня освоения программы.

Рассмотрим содержание каждого из выделенных этапов подробно.

#### **1. Ориентировочный этап освоения необходимых знаний об условиях возникновения конфликтов.**

На данном этапе главное внимание направлено на освоение круга знаний о межличностном конфликтном взаимодействии и основных психологических причинах его возникновения. Задача

этого этапа заключается в том, чтобы научить педагога понимать, узнавать и квалифицировать конфликты. Результат этапа связан с разработкой ориентировочной основы действий, в которой должны быть представлены все «составляющие» механизма конфликтной ситуации. Такая основа (схема) дается в виде «Ориентировочной карты структурно-динамического анализа конфликтного взаимодействия», которая обсуждается педагогами на групповых занятиях в процессе анализа конкретных ситуаций нарушения педагогического общения.

Ведение карты может осуществляться двумя путями: 1) карта предлагается педагогам в готовом виде; 2) карта составляется самими участниками в ходе целенаправленного организованного обсуждения (в зависимости от временных ресурсов и степени их подготовленности к такой работе). Варианты ориентировочной карты могут быть самыми разными, но при ее составлении должно быть соблюдено главное условие: в ней должны быть отражены все «составляющие» конфликта. После того как на карте (схеме) будут отражены все компоненты конфликта и обсуждено значение каждого из них в возникновении конфликтной ситуации, участники могут перейти к следующему этапу.

### **2. Этап поиска путей разрешения конфликта.**

В жизни любого учебного коллектива возникают как стандартные, так и непредвиденные рабочие ситуации, на которые, по возможности, надо реагировать адекватно. На этом этапе занятий с помощью составленной карты педагогами отрабатывается ряд действий, направленных на поиск и обсуждение оптимальных путей разрешения конфликта. Введение и интерпретация конкретных ситуаций может проходить

в виде ролевой игры, группового дискуссионного обсуждения. Содержание конфликтных ситуаций может быть заимствовано из специальной литературы, предложено самими педагогами из практики их работы или смоделировано в группе. При анализе конфликтной ситуации по ориентировочной карте (схеме) важно подвести педагогов к выводу о том, что в большинстве случаев анализ зависит не столько от объективных параметров ситуации, сколько от личностных характеристик самого педагога, его мотивов, уровня притязаний, целей, ожиданий, наблюдательности и актуального психического состояния. После детального обсуждения результатов анализа ситуаций и общих выводов о том, что в конфликте всегда присутствует элемент субъективизма, которого по возможности следует избегать, педагоги приступают к освоению следующего этапа.

### **3. Этап формирования когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов личностных ресурсов разрешения конфликтов.**

На третьем этапе работы целесообразно организовать цикл тренинговых занятий, на которых будет осуществляться накопление средств, способов, умений, обеспечивающих выбор оптимальных путей разрешения конфликтного взаимодействия в педагогическом процессе. Важным моментом такого тренинга должно стать положение о том, что общение в целом, а в учебно-воспитательном процессе особенно — это деятельность, основанная на интересе «я» к другим, к их запросам, мотивам и потребностям. При построении программы этого этапа занятий следует опираться на традиционное для психологии понимание структуры поведения человека, в котором выделяются когнитивный, эмоциональный и собственно поведенческий компоненты.

*Когнитивный* компонент отражает степень понимания поступков учащихся, родителей, коллег, знание их проблем, а, следовательно, и способность адекватно предсказать поведение в каждой конкретной ситуации. Педагогу необходимо научиться видеть, какие мотивы движут субъектами во взаимоотношениях, насколько эти мотивы осознаются ими. Моментом тренинговых занятий должна стать актуализация рефлексии позиций в системе «педагог — учащийся», направленности личности на свое «я» или на «я» других. От направленности личности зависит тактика поведения в конфликте и эффективность взаимодействия. Для более полного понимания межличностных взаимодействий и особенностей ролевого поведения (как своего, так и других людей) на тренинге целесообразно использовать схему трансактного анализа.

*Трансакция* — это соизмерение обмена реакций в общении в зависимости от состояния «я». Согласно модели Э. Берна, наше состояние может изменяться в зависимости от собеседника, ситуации и содержания общения [3].

Внутреннее состояние партнеров по общению всегда проявляется в их речевых высказываниях и поведенческих реакциях. Анализ состояний «я»-взрослый, «я»-родитель и «я»-ребенок [3] можно посвятить несколько занятий, чтобы глубже понять психологический механизм тех ролей, которые отыгрываются человеком в различных жизненных ситуациях. Тем более, что психологические манипуляции, основанные на трансактном анализе, являются непременным атрибутом педагогического общения.

*Эмоциональный компонент* представлен в поведении отношением к учащемуся, способностью педагога чувствовать его переживания и правильно

их отражать. В основе эмоционального отреагирования лежит чувство эмпатии, т. е. умение сопереживать, представлять себя на месте другого, понимать его позиции и оказывать необходимую ему помощь, поддержку или содействие. Чтобы поддержка была действенной, нужно соблюдать некоторые правила эффективного слушания и словесного подкрепления положительного отношения к учащемуся:

- желательно повторить услышанное с целью уточнения правильности понимания смысла высказывания: «Если я правильно вас понял, вы говорили, что...» и др.;
- не давать советов, в которых учащийся не нуждается или сам об этом не просил: «Я бы на твоём месте...» и т. п.

Очень важно, чтобы на занятиях выделялась мысль о том, что эмпатия — это не только эмоциональная отзывчивость, но и деятельное сочувствие. Как известно, человек способен к сопереживанию, когда он сам достиг достаточно высокого уровня развития личности.

*Поведенческий компонент* связан со степенью диалогичности педагога и учащихся в процессе обучения и воспитания, с умением организовывать совместные формы деятельности. Важную роль в диалогичном общении играет обратная связь. Чтобы понять другого человека, надо его услышать. Умение слушать — сложный вид коммуникативной деятельности. В учебно-воспитательном процессе он имеет исключительно важное значение, потому что, в зависимости от того, как педагог слушает своих воспитанников и что от них слышит, он избирает определенную стратегию поведения во взаимодействии с ними.

Разрешение конфликтной ситуации может быть представлено разными



стратегиями поведения педагога. Согласно исследованиям ученых, широко распространенными способами разрешения педагогических конфликтов являются следующие:

- внешние пресечения конфликтных действий путем наложения различных санкций (административное, авторитарное разрешение конфликта характерно для 66,7 % педагогов) [11];
- игнорирование конфликтной ситуации вообще (отсутствие какой-либо внешней реакции на конфликтную ситуацию свойственно 11,1 % педагогов) [11].

Поэтому в ходе занятий с педагогами на этом этапе следует обратить их внимание на издержки, присущие этим моделям поведения в конфликтной ситуации, и подчеркнуть важность выбора таких приемов и способов разрешения конфликтов, которые носили бы конструктивный характер и обеспечивали бы психологический комфорт как самим педагогам, так и учащимся. В этой связи можно предложить провести серию тренинговых занятий по моделированию способов взаимодействия с учащимися разных возрастных групп с учетом их индивидуально-психологических особенностей. Не лишним будет напоминание педагогам о том, что, чем старше учащиеся, тем чаще они ориентируются на стратегию сотрудничества, избирая ее как наиболее продуктивный вариант разрешения конфликтных ситуаций. При этом важно помнить, что обычно юноши более конфликтны в педагогическом процессе, а девушки — в межличностных отношениях [2].

На занятиях с педагогами важно также показать невозможность эффективного разрешения конфликтной ситуации при использовании непродуктивных защитных механизмов в ходе

их разрешения. В условиях целостного педагогического процесса при неравенстве социальных позиций стремление педагога «поддержать честь мундира» часто принимает самые грубые формы с использованием уничижительных характеристик в адрес учащихся и открытых угроз наказания.

Через собственное гуманное поведение педагог демонстрирует образец творческого разрешения конфликта, возможность продуктивной альтернативы. Когда педагог упускает такую альтернативу и ориентируется на репрессивные по своей сути защитные формы, он провоцирует в воспитаннике проявление аналогичных непродуктивных форм психологической защиты с целью уберечь свое «я» от авторитетной агрессии педагога. Поэтому на этом этапе занятий педагоги должны уяснить одну непреложную истину: стратегия и тактика установления продуктивных отношений с учащимися должны быть направлены в первую очередь на изменение собственного поведения.

#### **4. Контрольно-оценочный этап работы.**

Этап завершает работу и предполагает констатацию продвижения в умении анализировать и разрешать конфликтные ситуации в педагогическом процессе за счет личностных ресурсов. На этом этапе ожидается проявление нового уровня гибкости, динамичности, прогностичности, способности принимать учащегося в перспективе, учитывать изменения его личностных особенностей в процессе развития. Иными словами, задача этого этапа работы по формированию личностных ресурсов разрешения конфликтов заключается в том, чтобы каждый педагог смог проанализировать свой опыт поэтапного обучения и сделать вывод о том, насколько он готов к продуктивному взаимодействию с учащимися.

На этом этапе можно еще раз обратиться к анализу педагогических ситуаций, которые использовались на предыдущих этапах работы. При этом главное внимание обращать не столько на выделение «составляющих» конфликта, сколько учиться давать оценку действиям педагога и предлагать оптимальные способы разрешения конфликтных ситуаций.

На контрольно-оценочном этапе педагоги должны уметь видеть, что в конструктивном разрешении конфликта важную роль играют следующие факторы:

- адекватность отражения конфликта;
- открытость и эффективность общения конфликтующих сторон;
- создание климата взаимного доверия и сотрудничества;
- правильное определение сущности конфликта.

Хотелось бы отметить, что предложенный вариант формирования личностных ресурсов разрешения педагогических конфликтов является примерным. В зависимости от тех затруднений, которые испытывают педагоги в своем профессиональном общении, и их готовности к гибкому поведению в сложных ситуациях, могут быть предложены другие формы работы по совершенствованию культуры педагогического взаимодействия. Вместе с тем такая работа в обязательном порядке должна строиться на основе выявления индивидуальных особенностей профессиональной позиции и стиля общения педагога. Только определив «уровень актуального развития» коммуникативной компетентности педагога можно прогнозировать «зону его ближайшего развития» и предлагать необходимую помощь в формировании умений кон-

структивного разрешения конфликтов в педагогическом процессе. Кроме того, любому человеку вообще, а педагогу в особенности, очень важно формировать у себя такую личностную особенность, как терпимое отношение к собеседникам, в качестве которых чаще всего выступают дети, не всегда умеющие вести себя в соответствии с общепринятыми правилами и требованиями. Эта личностная особенность известна в психологии общения как коммуникативная толерантность, речь о ней пойдет в следующей статье.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учебник для вузов. 5-е изд. / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — СПб. : Питер, 2013. — 512 с.
2. Бендас, Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2006. — 431 с.
3. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. — М. : Эксмо, 2015. — 247 с.
4. Бородин, Ф. М. Внимание: конфликт! / Ф. М. Бородин, Н. М. Коряк. — Новосибирск : Наука, 1989. — 189 с.
5. Васильюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Васильюк. — М. : Изд-во МГУ, 1984. — 200 с.
6. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / под ред. и с предисл. А. И. Подольского. — М. : Книжный дом «Университет» : Высшая школа, 2002. — 400 с.
7. Коллектив. Личность. Общение : словарь социально-психологических понятий / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семеновой. — Л. : Лениздат, 1987. — 144 с.
8. Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М. : Просвещение, 1991. — 287 с.
9. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. — М., 1991. — 227 с.
10. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. — 7-е изд. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 288 с.
11. Целуйко, В. М. Психологические проблемы педагогического общения / В. М. Целуйко // Deutschland : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. — 377 с.

# Новые возможности исследования жизненного сценария в процессе психологического консультирования

---

**Аннотация.** В статье анализируется перспективный психотерапевтический подход, связанный с анализом внутриличностной проблемы с позиции жизненного сценария. Рассмотрен прием анализа жизненного сценария путем толкования персональных сказок, сочиненных людьми, больными артериальной гипертензией.

**Ключевые слова:** жизненный сценарий, персональная сказка, артериальная гипертензия.

## ВВЕДЕНИЕ

**В**ажной составляющей современного психологического консультирования, особенно если оно осуществляется с опорой на психодинамическую теорию, является проведение психодиагностических мероприятий с целью определения той личностной проблемы, которая обусловила, по выражению В. Н. Мясищева, «невыносимость» ее носителя в той или иной ситуации и лишила его способности адекватно ее воспринимать и приспособляться к новым обстоятельствам [1, с. 334]. При этом, несмотря на то, что каждая личностная теория предлагает свою модель развития внутриличностного конфликта и свои подходы в его диагностике, практикующий психолог часто сталкивается с проблемой недостатка простых диагно-



**Екатерина  
Кузьминична  
АГЕЕНКОВА,**

*доцент кафедры  
клинической  
и консультативной  
психологии  
БГПУ им. М. Танка,  
кандидат  
психологических  
наук*

**Павел  
Михайлович  
ЛАРИОНОВ,**

*магистрант кафедры  
клинической  
и консультативной  
психологии  
БГПУ им. М. Танка,  
магистр психологии*

---

стических приемов, результаты которых были бы очевидны как для консультанта, так и для клиента.

В связи с этим одним из перспективных теоретических и прикладных психотерапевтических подходов является рассмотрение внутриличностной проблемы с позиции жизненного сценария. В данной статье рассмотрен прием анализа жизненного сценария с помощью персональной сказки с применением новых подходов к ее толкованию на примере творчества больных артериальной гипертензией.

### Понятие жизненного сценария

Понятие жизненного сценария в психологический лексикон ввел создатель концепции трансакционного анализа Эрик Берн. Он понимал его как составленный каждым человеком еще в детском возрасте план будущей жизни [2, с. 190]. По мнению Э. Берна, жизненный сценарий является результатом решения, принятого ребенком, но взрослым человеком он не осознается.

Последователи Э. Берна Й. Стюарт и В. Джойнс утверждают, что жизненный сценарий создается с момента рождения. Согласно трансакционной теории, этот план составляется в форме театральной постановки с ясно обозначенной вводной сценой, серединой, которая планируется таким образом, чтобы привести к заключительной финальной сцене, называемой «развязкой сценария» [3, с. 105].

Э. Берн в жизненном сценарии выделил четыре позиции. Две из них определяют общую оценку себя («я — о'кей» и «я — не о'кей»), две другие — общую оценку других людей («вы — о'кей» и «вы — не о'кей»). Они формируют четыре типа ролевых позиций в собственном жизненном сценарии: «я — о'кей, вы — о'кей», «я — о'кей, вы — не о'кей», «я — не о'кей, вы — о'кей», «я — не о'кей, вы — не о'кей». Приняв одну из этих позиций, ребенок, как правило, начинает подстраивать под нее весь свой жизненный сценарий.

В плане содержания Э. Берн разделил сценарии на три группы: *победитель* (тот, кто достигает заявленной цели); *побежденный* (тот, кто не достигает заявленной цели); *не-победитель* или *банальный человек* (тот, кто имеет безвыигрышный сценарий и предпочитает не рисковать, ничего особо не выигрывая и ничего особо не проигрывая) [3, с. 114—117].

К настоящему времени в трансакционном анализе имеется достаточно

большой спектр встречающихся в психотерапевтической практике вариантов жизненного сценария, основой которых являются три перечисленные выше сценарные группы [3; 4].

Другие классики различных школ теории бессознательного также отмечали формирование людьми индивидуального проекта собственной жизни. Так, А. Адлер, определявший его как «жизненный план», писал, что в самом раннем детстве «ребенок ошибочно и безрассудно создает себе образцы и модели, формирует свою цель и жизненный план, которому он сознательно или бессознательно следует» [5, с. 4]. Формирование людьми такого жизненного плана или сценария можно обнаружить в личностной теории психосинтеза, создателем которой является Р. Ассаджиоли. Он пишет, что «некоторые люди ясно видят свою цель с самого начала. Они способны составить четкое представление о том, кем они могут и хотят стать» [6, с. 40]. При этом он считает, что в создании такого жизненного проекта важную роль играет выбор «идеального образа совершенной личности», жизнь которой является для человека примером и «объединяющим центром» для формирования собственной личности и своего жизненного пути.

### Психодигностика и психокоррекция жизненного сценария

Концепцию наличия у человека жизненного сценария нельзя отнести к сфере теоретизирования. Ее авторы являются известными психотерапевтами и основывают ее на наблюдениях за лицами с невротическими проблемами. Помимо самой теории, они предложили приемы психодиагностики жизненного сценария, а также психотерапевтические подходы для его коррекции.

Э. Берн для диагностики жизненного сценария предложил различные подходы. Подход, который можно обозначить как «прямой», заключается в предло-

жени очень быстро, не задумываясь, написать «повесть» о собственной жизни и совершить следующие действия: 1) ответить на вопросы, записывая ответы сразу, как только они приходят в голову: «Как называется ваш сценарий?»; «Какой это сценарий: счастливый или печальный, победный или трагичный, интересный или скучный?»; 2) описать в нескольких предложениях заключительную сцену: чем заканчивается ваш сценарий [3, с. 105].

Второй подход является косвенным и более сложным. Во-первых, для изучения жизненного сценария Э. Берн предложил использовать в психологической практике мифологические сюжеты, в которых истории жизни героев совпадают с жизненными планами индивидов. Он писал: «Одну из целей сценарного анализа мы видим в соотношении жизненного плана пациента с грандиозной историей развития человеческой психологии... Мы исходим из необходимости искать именно тот миф или ту волшебную сказку, которой следует пациент» [2, с. 186]. М. Джеймс и Д. Джонгвард ссылаются на мнение Э. Берна, который писал, что «греческие мифы содержат прототипы сценариев современных людей и могут быть объяснены с психологической точки зрения» [4, с. 108]. На этот аспект указывал и Х. Дикманн, который отмечал, что многие люди следуют в своей жизни сказочным сюжетам и часто, не замечая этого, разыгрывают в своей жизни настоящие сказочные мотивы [7, с. 87]. Во-вторых, в транзакционном анализе предлагается анализировать любимых героев, персонажей сочиненной сказки или басни, а также персонажей из сновидений [3, с. 111—113].

А. Адлер для выявления «жизненного плана» предлагал применять или опрос, или фокусировку на ранних детских воспоминаниях с целью определения решений ребенка в отношении сво-

их жизненных целей и жизненных задач, связанных с особенностями взаимодействия с другими людьми. Подразумевается, что они могут включать в себя и такие формы неадаптивного развития личности, как деформации жизненного стиля [5].

Р. Ассаджиоли предложил два этапа для определения идеальной модели совершенной личности, к воплощению черт которой в себе индивид стремится. На первом предлагается отбросить те модели, которые мешают понять, что мы из себя представляем в настоящий момент: 1) «мы верим, что мы таковы»; 2) «мы хотели бы быть таковыми»; 3) «мы хотели бы быть таковыми в глазах окружающих»; 4) «модели или образы, проецируемые на нас другими»; 5) «образы нас самих, вызываемые или создаваемые в нас другими людьми». На втором этапе выявляется идентификационная модель [6, с. 224—238].

### **Исследование жизненного сценария через персональную сказку**

Мы полагаем, что перспективным в исследовании жизненного сценария является его понимание с использованием сочиненной или персональной сказки, на что указывали Й. Стюарт, В. Джойнс [3, с. 111—113]. Однако в доступных нам литературных источниках мы не встретили описания принципов работы с данным материалом. При этом весьма интересным для понимания жизненного сценария с нашей точки зрения является подход, предложенный С. Некрасовым и И. Возилкиным. Они предлагали своим пациентам самостоятельно придумать «индивидуальную» сказку, которую они затем подвергали психоанализу для понимания сексуальности женщин [8].

Подход, предполагающий исследование жизненных сценариев с помощью персональных сказок был использован и рядом других исследователей.

В частности, Е. К. Агеенкова и Ю. А. Фондо для понимания жизненного сценария оценивали особенности поведения главного персонажа персональной сказки и самого сочинителя как с позиции Э. Берна, так и К. Г. Юнга. Из теоретических положений Э. Берна они использовали четыре основные позиции жизненного сценария («я — о'кей», «я — не о'кей», «вы — о'кей», «вы — не о'кей»), а из концепции К. Г. Юнга — его понимание жизненного пути человека с позиций степени его сходства с путем архетипического героя классического мифа или волшебной сказки. Данный подход позволил исследователям обнаружить восемь групп сказок со сходными линиями поведения их главных персонажей, которые являются идентичными жизненному сценарию их сочинителей. Данные жизненного сценария они охарактеризовали в виде следующих девизов:

«Я хороший, поэтому достоин блартериальная гипертензия».

«Все могло бы закончиться хорошо, если бы я не...».

«Я мог бы сделать что-либо, но мне это не надо».

«И вечный бой, покой нам только снится».

«Достижение блартериальная гипертензияодаря борьбе и победе».

«Я хочу жить в красивом мире с прекрасными людьми».

«Нет в жизни счастья».

«Если станешь на моем пути, я тебя уничтожу» [9].

Эти исследования показали, что персональные сказки, сочиненные самими анализантами, содержат в себе большой спектр возможностей для понимания их жизненного сценария.

Сказки как продукт творчества можно анализировать с позиций любых личностных теорий — психодинами-

ческой, гуманистической, экзистенциальной, гештальтистской и других. Однако в связи с тем, что данный психодинамический подход является проективным, с его применением возникает ряд трудностей. Проективная динамическая гипертензия не может использоваться для «объективной» оценки личности человека. А. Анастаси указывает, что большинство проективных методик воспринимаются, скорее, как клинические инструменты, которые в руках опытного клинициста могут служить дополнительным качественным средством интервьюирования клиентов и пациентов. Их ценность как клинических инструментов пропорциональна квалификации клинициста и не может оцениваться независимо от конкретного пользователя [10, с. 482]. Л. Ф. Бурлачук и М. С. Морозов отмечают, что проективные методы психодинамической гипертензии могут использоваться психологами чаще всего в качестве ориентирующей методики, данные которой позволяют выдвигать гипотезы об особенностях личности человека [11, с. 206—207].

### **Принципы работы с персональной сказкой**

Персональная сказка является сочиненным проективным произведением, в котором ее создатель отражает свои актуальные на момент исследования психологические установки и состояния. Однако для интерпретации важно знать, на кого из действующих в этом произведении персонажей анализант проецирует свои личностные характеристики, или, если точнее выразиться, с кем из действующих лиц он идентифицирует себя. Этого субъекта мы обозначили как «персонаж проекции». Он, кстати, не всегда является главным действующим персонажем. Выявить «персонаж проекции» можно несколькими способами. Если

анализант достаточно открыт и сотрудничает с психологом, можно задать ему следующие вопросы: «Кто из персонажей Вам больше нравится?», «Кому из персонажей Вы больше сопереживаете?». Если же он затрудняется ответить, то вопрос с идентификацией может быть разрешен путем сопоставления проблемы клиента, по поводу которой он обратился за консультацией, с проблемами и чувствами, переживаемыми различными персонажами сказки. Кроме этого, можно воспользоваться работами Г. Меррея, предложившим приемы определения «героя», с которым сочинитель идентифицирует себя в рассказах, сочиненных по тематическим рисункам в тесте «Тематический апперцепционный тест» [12, с. 81].

Чтобы интерпретация сказки была полноценной, необходимо принять за основу ее первоначальный вариант. Если в сказке отсутствуют отдельные элементы, необходимые для понимания мотивов и поступков «персонажей проекции», можно попросить анализанта их уточнить. Так, можно выяснить следующее: начало развития сюжета — где проживал герой (герои), с кем взаимодействовал; как развивались события дальше и чем они закончились; что чувствует, думает или делает герой и каждое из действующих в сказке лиц.

Необходимо также отметить, что в нашей культурной среде у женщин в их персональной сказке часто «персонажем проекции» является персонаж мужского пола, причем они указывают, что он похож на них самих и имеет личностные особенности, схожие с их собственными, при этом, как правило, у них не наблюдается сексуальных перверсий. Это может быть обусловлено тем, что в большинстве народных сказок главным героем является лицо мужского пола. Поэтому женщины развивают

сюжет сказки по классическому патриархальному образцу, приписывая герою свои личностные особенности, и, таким образом, здесь прослеживается «классическая» или «атрибутивная» проекция. С другой стороны, часто сказка женщины может начинаться традиционно («Жил-был «Он»»), на которого она проецирует свои проблемы, состояния, черты характера. Однако в дальнейшем в ее сюжете может появиться «Она», с которой сочинительница начинает идентифицировать себя, а в «Нем» будут отражаться черты мужчин из ее жизненного опыта или мечтаний. Также у женщины, имеющей детей, юный «Он» может ассоциироваться с ее ребенком-мальчиком, которому приписываются желаемые черты и формы поведения.

Наш опыт показывает, что интерпретация женских сказок сопряжена с трудностями, поскольку они содержат сложные комплексы проекций и идентификация может иметь место по отношению к разным и часто непохожим друг на друга персонажам. Причем женщины часто им всем сопереживают и выражают сочувствие и понимание их поступков. Со сказками мужчин обычно дело обстоит проще: они чаще всего развиваются по классическому сюжету с четким разделением действующих персонажей на «своих» и «чужих».

Инструкция для большинства респондентов является очень простой: «Сочините, пожалуйста, сказку». Обычно этого бывает вполне достаточно для того, чтобы получить доступный для анализа материал. Однако не все понимают суть задания. Тогда можно дать развернутый ее вариант: «Сочините, пожалуйста, сказку, чтобы в ней были действующие лица и развитие сюжета». Можно предложить еще более доступный вариант инструкции: «Сочините, пожалуйста, сказку. Начните так: «Жил-был...» и назовите этого персонажа. Да-

лее сочините, как он жил и где. А затем расскажите, что с ним происходило».

Самое важное в проективной психодиагностической гипертензивности — интерпретация результатов исследования. Точность интерпретации данных исследования будет выше, если будут учтены следующие факторы.

Во-первых, лучше, когда интерпретация осуществляется в рамках психологической проблемы, которая переживается индивидом в данный момент и по поводу которой он погружен в соответствующие мысли и чувства. Таким образом, на момент тестирования в его психической деятельности будут актуализированы или выражены весьма определенные мысли, поступки, чувства из множества тех, которые он может проявлять.

Во-вторых, часто в результате тестирования могут включаться случайные факторы внешней среды — социальные, предметные или природные, вызывающие ряд ассоциаций и переживаний, не соответствующие сложившейся форме психического отражения действительности.

В-третьих, чтобы нивелировать влияние предыдущих факторов, при интерпретации необходимо постоянно взаимодействовать с анализантом, спрашивая его о возникающих ассоциациях, мыслях, чувствах, эмоциях. В связи с этим более точная картина внутреннего мира будет раскрываться скорее в его словах и оценках, нежели в характеристиках, даваемых в интерпретационных приложениях к тестам.

Данные принципы работы с персональной сказкой помогают как психологу-консультанту, так и самому анализанту раскрыть более полную картину внутреннего мира человека.

### **Практический опыт работы с персональной сказкой**

В данной статье описан опыт ис-

пользования приема анализа персональной сказки для выявления общих личностных черт людей, страдающих артериальной гипертензией, поскольку вопрос о том, какие личностные характеристики провоцируют хроническое эмоциональное перенапряжение, приводящее к болезненной перестройке функционирования организма при данном заболевании, остается открытым.

Впервые исследование жизненных позиций больных артериальной гипертензией осуществили Е. К. Агеенкова и Е. В. Михальчишина, опираясь на теоретические основания Р. Ассаджиоли. Они использовали метод интервью по двум темам: 1) «Кто являлся вашим идеалом в подростковом возрасте, и блартериальная гипертензияодаря каким качествам он стал для вас эталоном?»; 2) «Кто является для вас идеалом в настоящее время, и блартериальная гипертензияодаря каким качествам он стал для вас эталоном?». При этом указывалось, что это мог быть герой кино, литературы, реальный человек, историческая личность или кто-либо другой. Подростковый возраст был выбран потому, что в этот период при активной социализации мог сформироваться специфический тип личности, определивший дезадаптивное развитие человека и формирование соматического заболевания. Также предполартериальная гипертензияалось, что вторая тема интервью может выявить сложившиеся жизненные установки.

Анализ показал, что как в подростковом возрасте, так и на момент исследования у больных артериальной гипертензией, по сравнению со здоровыми людьми, достоверно чаще встречались следующие эталонные черты героев: «принципиальность» (содержательная характеристика — твердость убеждений и взглядов) и «самоотречение» (содержательные характеристики — осознанный отказ от личных блар-



териальная гипертензия, патриотизм, полная отдача себя делу или людям, бескорыстие, героизм, преданность). Помимо этого, на момент исследования у больных артериальной гипертензией, по сравнению со здоровыми, значительно чаще стала встречаться такая эталонная черта, как «ответственность» (содержательные характеристики — обязательность, умение держать слово, чувство долга) и реже — «физические показатели» (содержательные характеристики — физическое развитие, сила, здоровый организм). Был сделан вывод, что больные артериальной гипертензией еще в подростковом возрасте избрали для себя в качестве эталонных личностные черты, отражающие, с одной стороны, твердость и принципиальность, с другой — жертвенность во имя идеи, ради других людей и общества. При этом ориентацию на эти личностные эталоны они сохранили и в зрелом возрасте [13]. Выявленные у больных артериальной гипертензией характеристики совпадают с данными Н. Ф. Гребень, которая исследовала больных артериальной гипертензией с помощью методики «Диартериальная гипертензия — стилистика межличностных отношений» Т. Лири в модификации Л. Н. Собчик. Она обнаружила, что больные артериальной гипертензией оценивают себя как дружелюбных, любезных, ориентированных на социальное принятие и социальное одобрение, уверенных в себе, упорных, настойчивых, стремящихся завоевать лидерские позиции, готовых помогать другим людям, гиперответственных, склонных приносить в жертву свои интересы, стремящихся всем сострадать и помогать, причем активно проявляющих данные намерения вплоть до навязчивости [14].

Данный подход, несомненно, помогает раскрыть глубинные черты лично-

сти больных артериальной гипертензией. Однако он не дает полной картины взаимодействия индивида с окружающим миром, что обычно определяет формирование дезадаптивных форм реартериальной гипертензияирования на определенные жизненные ситуации. В связи с этим наше исследование жизненного сценария больных артериальной гипертензией (пять женщин и один мужчина в возрасте 50—60 лет), проходящих лечение в стационаре, было осуществлено с использованием проективного приема «Персональная сказка». Для анализа содержания сказки были использованы некоторые из критериев, предложенных Е. К. Агеенковой и Ю. А. Фондо, в которые они включили следующие шесть элементов поведения главного персонажа:

1. Оценка главного персонажа или себя: а) «Я — о'кей»; б) «Я — не о'кей» (согласно определению Э. Берна).

2. Наличие испытаний: а) испытания присутствуют, и главный персонаж идет им навстречу; б) испытаний нет или главный персонаж уклоняется от испытаний.

3. Взаимодействие с противником: а) главный персонаж встречает противника и вступает в борьбу с ним; б) противника нет или главный персонаж уклоняется от борьбы с ним.

4. В случае вступления в борьбу с противником — отношение к помощи: а) главный персонаж опирается только на свои силы; б) принимает помощь от других, надеется на чудо, талисман или удачу.

5. Достижение благ: а) главный персонаж приобретает блага или признание; б) благ не достигает или отказывается от них.

6. Оценка других (кроме явного противника или покровителя): а) «вы — о'кей»; б) «вы — не о'кей»; в) «вас нет» [9].

Кроме этого, при анализе персональных сказок были использованы и иные теории личности, в частности теория А. Адлера.

Анализ персональных сказок больных артериальной гипертензией показывает, что только 4 из них представили повествование о значимых событиях жизни одного главного действующего лица («персонажа проекции»), с которым анализанты себя идентифицировали. В двух сказках речь шла о соперничестве самих сочинителей животным, с которыми они имели дело, но при этом сюжета как такового не было. Сравнительный анализ с персональными сказками практически здоровых людей позволил выявить ряд следующих общих особенностей, характерных для сказок лиц, больных артериальной гипертензией, которые предположительно могут быть связаны с развитием у них заболевания.

Приведенные ниже примеры персональных сказок даны в авторском варианте.

1. Согласно классификации Э. Берна, «персонажи проекции» всех сюжетных сказок внешне вроде бы относятся к категории «победитель» (тот, кто достигает заявленной цели). Однако именно жизненные цели в этих произведениях не обнаруживаются. У «персонажей проекции» имеется лишь желание чего-то избежать, но не чего-то достигнуть. Отсутствие значимых целей предполагает наличие жизненного сценария «не-победителя», т. е. безвыигрышного или, по определению Э. Берна, банального. Таким образом, сюжеты всех четырех анализируемых сказок направлены на то, чтобы доказать правоту жизненных позиций и «правильность» социального поведения «персонажа проекции», но не на достижение важных для себя целей.

2. Все четыре персональные сказки представляют собой, как выяснилось в ходе беседы, пересказ собственной жизни анализантов, что можно расценить как эгоцентризм и абсолютизацию своих жизненных установок. С другой стороны, это может быть связано со снижением способности создавать фантазии и аллегории.

*«Жила-была молодая женщина в деревне, работала по хозяйству. Рядом с ней был мужчина, был пастихом, пас телят, овец. В общем, помогал с работой. Молодая женщина поехала в город и осталась там жить, занималась музыкой. Музыка как работа в том числе. В городе было интересней, чем в деревне, больше интересов. Занималась и училась в учебном заведении и стала знаменитостью. А мужчина остался в деревне при своих интересах. Нашла другого, более развитого, интересного, тоже музыканта. Появились дети, выросли, а затем стали музыкантами. Пошли по стопам родителей. Все хорошо».*

3. Сюжет сказки заканчивается на том жизненном периоде, в котором пребывает сочинитель, и дальнейшего его развития нет. Это указывает также на удовлетворенность своими жизненными достижениями, но при этом и на отсутствие желания дальнейшего развития.

*«Жил-был богатырь, защищал слабых. Потом встретил красавицу и решил на ней жениться. Отец был против. Он не выполнил какого-то его желания. Выполнил желание. И жили они долго и счастливо. И сказке конец».*

4. В сказках больных артериальной гипертензией не отражены препятствия,

## Практикум для профессионала

которые являются необходимыми элементами как классического мифа о героях, так и жизни любого человека. В них был обнаружен только один противостоящий «персонажу проекции» субъект — тот, кто поступает «неверно».

*«Жила-была молодая женщина. Жила она в деревне и занималась домашним хозяйством. И вот однажды она увидела аиста на крыше, который держал в клюве большую ветку, чтобы, наверное, построить себе гнездо. Но его вдруг испугали дети, и он уронил из клюва эту ветку и улетел. Молодой женщине стало жалко эту птицу, что ее испугали, и, наверное, не придется ей строить свой дом, а придется искать другое место. Она отругала детей, чтобы они так не делали».*

*«Жила-была девочка в деревне с мамой и бабушкой. Она училась прилежно в школе, была активисткой — октябренок, пионером, комсомолкой. Она любила природу, мечтала о большом и высоком. Любила звезды ночью, Млечный путь манил ее куда-то всегда. И стремилась она в лучшую жизнь — уехать из деревни. Мечты сбылись. Дружила она с мальчиком со школы. Любили друг друга, поженились и уехали в город. Были счастливы, но не долго (измена мужа). Девочка воспряла духом и продолжала любить свою работу, профессию, приносящую радость и себе, и другим людям. Работала она с удовольствием. Бластериальная гипертензияодаря работе и смогла пережить невзгоды. А спустя время встретила постоянного друга в жизни и жила счастливо. Конец сказки».*

5. Отсутствие сотрудничества с кем-либо из своего окружения, особенно в

завершающей части повествования. Несмотря на то, что в сказке присутствуют другие люди (мужчина, мама, бабушка, муж, дети), они являются лишь элементами, связанными с жизненным путем «персонажа проекции», и какие-либо чувства по отношению к ним отсутствуют. Лишь в одном случае муж назван «развитым и интересным», но это относится к оценке его когнитивных качеств. Эмоции в сказках анализаторов проявляются, но либо в отношении работы («продолжала любить свою работу, профессию»), либо в отношении животных, о которых сочинены две сказки. Примером является следующая сказка, в которой «персонаж проекции» не обозначен. Она написана от лица сочинительницы и отражает ее мысли и переживания в отношении своего домашнего кота.

*«Жил-был кот, он хотел попасть на улицу. Он залезал на окно и чувствовал себя так, как будто он на улице, он ловит птичку глазами — туда-сюда. Он вышел в мир своими мыслями. Он представлял, как будто он там. Он хочет быть на свободе, ему нужна свобода, он «вынюхивает» глазами, хочет увидеть существо в том мире, встретит его.*



*В том мире ему хорошо, никто не мешает, он дружит, все его мечты из-за заточения. Счастье его окружило, такое, какое нужно ему, что так хорошо, а не в клетке домашней. Он не хочет возвращаться больше в это состояние».*

При этом в данной «сказке» также не отражено взаимодействие сочинительницы со своим питомцем. С другой стороны, если рассмотреть сказку с житейской точки зрения, то обнаруживается, что при всем сопереживании сочинительницы своему запертому в доме коту, она сама держит его в заточении в «клетке домашней». При дальнейшем обсуждении данной сказки ее автор заметила, что этот кот на свободе без нее пропадет. В связи с этим в этом примере можно наблюдать все ту же тенденцию определять, что есть «правильно», а что нет. Похоже, что в этой сказке в аллегорической форме наблюдается классический внутриличностный конфликт: когда раздутое супер-эго контролирует свою естественную потребность в самореализации.

6. Анализ персональных сказок можно осуществить с позиций представления о том, что функционирование личности проявляется через когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы. В связи с этим даже поверхностный взгляд на содержание сказок показывает, что в основном в них отражена поведенческая сфера ее «персонажей проекции», особенно в завершающей части сказки. Эмоциональная сфера не выражена, слабо выражена или проявлена у «персонажа проекции» лишь в начале жизненного пути. Часто повторяющееся эмоциональное проявление — неприятие посредством осуждения. Когнитивная сфера функционирования также практически не проявляется.

Выявленные нами характеристики явно укладываются в теорию алекситимии,

предложенную П. Сифнеосом в качестве фактора риска психосоматических заболеваний. К основным характеристикам этого радикала он отнес:

- снижение способности к символизации, приводящей к бедности фантазии и других проявлений воображения;
- фокусирование в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях;
- утилитарный способ мышления;
- тенденцию использовать действия в конфликтных и стрессовых ситуациях;
- обедненную фантазиями жизнь;
- сужение аффективного опыта [15, с. 64, 270].

С другой стороны, как указал Б. Д. Карвасарский, этот термин, несмотря на его популярность, не является релевантным [15, с. 270]. Описанные П. Сифнеосом личностные характеристики алекситимии с трудом поддаются объективизации, и известная «Торонтская алекситимическая шкала (TAS)» позволяет измерить лишь выраженность сознательно фиксируемых респондентом компонентов этой многомерной характеристики, которые по своей сути не являются патопсихологическими. Они не позволяют понять внутриличностные процессы, приводящие к расстройству функционирования организма.

В какой-то мере использование анализа персональных сказок больных артериальной гипертензией позволило обнаружить дополнительные к алекситимии личностные характеристики. К ним можно отнести тенденцию выраженного стремления к превосходству (в адлерианском значении этого понятия) с отсутствием желания взаимодействовать с другими людьми, а также потребность подчеркивать «неправильность» их поведения. К боль-

ным артериальной гипертензией можно применить выделенные А. Адлером отдельные характеристики стремящегося к изоляции невротика, властлюбивое поведение которого направлено против таких необходимых составляющих совместной человеческой жизни, как «логика, эстетика, любовь, забота о ближнем, сотрудничество» [5, с. 32].

При выявлении данных закономерностей в сказках больных артериальной гипертензией перед нами встал закономерный вопрос о том, что, возможно, эти свойства характерны для людей зрелого и пожилого возраста. С целью проверки этой гипотезы был осуществлен анализ персональных сказок четырех лиц молодого возраста (20—25 лет), у которых было выявлено повышенное артериальное давление.

Анализ указал лишь на отдельные сходства персональных сказок молодых людей со сказками взрослых — это подчеркивание правоты и правильности их «персонажей проекции», которые осуждают кого-то. Правда, здесь проявляется юношеский максимализм — противники «персонажа проекции» наказываются. Следующая сказка (автор — девушка, 20 лет) представлена в сокращенном виде.

*«Это не сказка, а рассказ о мальчике, который считал себя лучше всех, и карме.*

*Жил-был мальчик по имени Леня. Леня ничего не умел, кроме как много болтать ни о чем. А еще он умел притворяться, и поэтому считал себя хамелеоном.*

*Однажды Леня шел по улице и увидел дерево. На дереве сидела белка, которая стала бросаться шишками, говоря о том, что мальчик ей это не нравится, чтобы он уходил от ее дерева. Мальчик тяжело вздохнул и подумал: «Даже белки меня не лю-*

*бят». Леня пришел домой и улегся на кровать, думая о том, что будет, если он поймает эту белку и сделает все, чтобы ей понравиться.*

*Далее Леня встретил кота, которого пнул ногой. Кот же собрал много своих братьев, которые бросились на Леню. От них он еле убежал.*

*Когда Леня остановился, он увидел перед собой цветок. Сам цветок был на тонкой ножке, но лепестки были огромные. Мальчика поразило то, как такой огромный бутон держится на такой тонюсенькой ножке.*

*Вдруг цветок зашевелился, несмотря на то, что ветра не было совсем, и, открыв глаза, что-то зашептал. Мальчик не мог разобрать слов, но очень испугался и со всей силы пнул цветок. Но тонкая ножка растения не обломалась, а только качнулась вперед-назад.*

*Тогда цветок зартериальная гипертензияоворил:*

*— Нельзя обижать жителей парка, Леня.*

*— Но белка сама начала бросать в меня шишки.*

*— Нет, мальчик, подумай хорошенько, кому ты сделал больно.*

*Леня задумался: да, была милая девочка Таня, которую он обидел, обзвав ее последними словами. Был мальчик, которого он обидел, несмотря на то, что тот помог вернуться к друзьям, которые его выгнали за обидный язык. Людей, которых он обидел, было много. Он понял, что надо менять ситуацию.*

*Леня так разозлился на цветок, что захотел растоптать его. Но только он наступил на нее, как почувствовал резкую боль. Леня не знал, что цветок ядовитый.*

*Леня побежал домой, чтобы придумать, как исправить ситуацию.*

*Мальчик быстро извинился перед всеми, кого обидел, и умер от яда».*

Несмотря на то, что рассказ был о мальчике, сочинительница отождествила себя с цветком. Среди особенностей этого «персонажа проекции» автор выделила его внешние «удивительные» характеристики. Причем в нем за внешней слабостью скрывалась разрушительная сила, наказывающая смертью мальчика, который вел себя «неправильно». Так же негативно по отношению к нему настроены и белка с котом, составляющие один «лагерь» с цветком.

В отличие от персональных сказок молодых людей, страдающих артериальной гипертензией, сказка не лишена символизма и фантазий. Поэтому мы предполагаем, что алекситимические признаки характерны только для старшей и пожилой возрастных групп, среди которых много лиц с психосоматическими заболеваниями. Однако часть личностных признаков больных артериальной гипертензией присутствует и у лиц молодого возраста.

В сказке девушки также проявляется сопереживание животным, а не людям. Эмоций же у «персонажа проекции» и у его сторонников нет, есть одни поступки — осуждающие слова и наказывающие действия. Причем посредством «персонажа проекции» сочинительница демонстрирует абсолютизацию собственных моральных принципов и жизненных позиций. Развитие же событий, связанных с «персонажем проекции», в этой сказке не наблюдается так же, как и у лиц старшей группы. Поэтому жизненный сценарий сочинительницы также можно отнести к категории «непобедитель», т. е. к безвыигрышному или банальному сценарию.

### АНАЛИЗ

Анализ сюжетов персональных сказок на предмет выявления жизненных сценариев их сочинителей, страдаю-

щих артериальной гипертензией и повышенным артериальным давлением, позволил выявить их общие признаки. В их жизненном сценарии обнаружено не стремление к какой-либо индивидуальной цели, а потребность достижения общего превосходства с желанием подчеркнуть значимость своих успехов и жизненных позиций, сочетающиеся с умалением значимости других. Причем их достижения не имеют личного характера, а являются социально «правильными».

В результате анализа персональных сказок лиц 50—60 и 20—25 лет обнаружены следующие сходные черты:

- наличие некоторых алекситимических признаков, а именно: фокусирование в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях; утилитарный способ мышления; тенденция использовать действия в конфликтных и стрессовых ситуациях; сужение аффективного опыта;
- имеет место потребность достижения общего превосходства с желанием подчеркнуть значимость своих жизненных успехов на фоне умаления значимости успехов других людей;
- абсолютизация собственных моральных принципов и жизненных позиций;
- нехарактерно сопереживание людям, но проявляется понимание чувств животных;
- не наблюдается развитие событий, связанных с «персонажем проекции»;
- сказка, согласно теории Э. Берна, относится к категории «не-победитель», т. е. отражает безвыигрышный или банальный жизненный сценарий.

## Практикум для профессионала

---

С другой стороны, только в персональных сказках лиц старшей возрастной группы проявляются следующие черты алекситимии: снижение способности к символизации, что приводит к бедности фантазии и других проявлений воображения, а также небогатой фантазиями жизни. Сказки молодых лиц с повышенным артериальным давлением фантазийны и полны аллегорий.

При этом мы обнаружили определенные трудности в выявлении общих закономерностей поведения «персонажей проекции» молодых сочинителей. В целом практически все они, и здоровые в том числе, озабочены вопросами защиты индивидуальных позиций в отношении морали или «правильности-неправильности» поведения. Однако, по-видимому, у большинства из них имеется достаточно ресурсов, чтобы компенсировать возникающее психоэмоциональное напряжение при оценке со стороны социальной среды.

Использование анализа персональных сказок позволило выдвинуть гипотезу о механизме возникновения артериальной гипертензии. Возможно, представление о порядочности и правилах общежития, сформированное у ребенка в семье или под воздействием культуры, вызывает у него моральный шок при столкновении с «неправедной», с его точки зрения, действительностью. Это побуждает человека защищать свои жизненные ценности и достижения, но при этом осуждать тех, кто им не следует. Эти усилия, скорее всего, чрезмерны для отдельных индивидов, что вызывает у них эмоциональное перенапряжение и, как следствие, хронически повышенное артериальное давление.

Может показаться, что выявленные нами некоторые личностные черты больных артериальной гипертензией являются неприятными и даже отталкивающими. Однако заметим, что их моральные и жизненные установки являются



наиболее приемлемыми в человеческом общении.

В ходе консультирования лиц с данными личностными характеристиками важно отметить эти положительные аспекты и указать на них анализантам. Также важно ориентировать их на сотрудничество с другими людьми, а не на их критику и отвержение. Личностное развитие индивидов с такими личностными чертами может быть ориентировано на гармоничную интеграцию противоположностей и трансформацию авторитарности в лидерство, а эгоистичности — в понимание других людей. Стремление к власти в совокупности с возросшим чувством ответственности может позволить человеку лучше понимать своих близких и преданно заботиться о своем окружении.

С нашей точки зрения, изучение жизненного сценария больных психосоматическими расстройствами может способствовать выявлению тех их личностных позиций, которые могут быть или преморбидными по отношению к заболеванию, или связанными с его течением. В целом использование диартериальная гипертензияно-стического приема «Персональная сказка» предоставляет как практикующему психологу, так и лицам, обращающимся за психологической помощью, новые возможности для понимания внутреннего мира человека.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Карвасарский, Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 752 с.
2. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. — Минск : Прамеб, 1992. — 384.
3. Стюарт, И. Современный транзактный анализ / И. Стюарт, В. Джойнс. — СПб. : Социально-психологический центр, 1996. — 331 с.

4. Джеймс, М. Рожденные выигрывать / М. Джеймс, Д. Джонгвард. — М. : Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Универс», 1993. — 336 с.

5. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии : лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 214 с.

6. Ассаджиоли, Р. Психосинтез. Принципы и техники / Р. Ассаджиоли. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. — 416 с.

7. Дикман, Х. Юнгианский анализ волшебных сказок / Х. Дикман. — СПб. : Академический проект, 2000. — 256 с.

8. Некрасов, С. Н. Жизненные сценарии женщин и сексуальность / С. Н. Некрасов, И. В. Возилкин. — Свердловск : изд-во Уральского университета, 1991. — 166 с.

9. Агеенкова, Е. К. Некоторые аспекты взаимосвязи современных жизненных сценариев с сюжетами персональных сказок / Е. К. Агеенкова, Ю. А. Фондо // Вестник БГУ. — Серия 3. — 2004. — № 3. — С. 50—55.

10. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. — СПб. : Питер, 2007. — 688 с.

11. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, М. С. Морозов. — СПб. : Питер, 1999. — 528 с.

12. Соколова, Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. — М. : МГУ, 1980. — 176 с.

13. Агеенкова, Е. К. Артериальная гипертензия в свете выбора специфических личностных эталонов / Е. К. Агеенкова, Е. В. Михальчишина // Медико-социальная экология личности: состояние и перспективы : материалы XII Междунар. конф., 11—12 апр. 2014. — Минск : Изд. центр БГУ, 2014. — С. 360—362.

14. Гребень, Н. Ф. Специфика представлений о себе у больных артериальной гипертонией / Н. Ф. Гребень // Аняевские чтения—2016: Психология: вчера, сегодня, завтра : материалы Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 25—29 окт. 2016 г. : в 2 т. Т. 1 / отв. ред. А. В. Шаболтас [и др.]. — СПб. : ФАРМиндекс, 2016. — С. 71—72.

15. Клиническая психология : учебник / под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб. : Питер, 2004. — 553 с.



# ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА

---

**В** статье раскрывается процедура разработки опросника «Диагностика механизмов социальной адаптации лиц молодого возраста», его апробация и стандартизация. Указанный опросник предназначен для обнаружения и исследования особенностей познавательного, поведенческого, эмоционально-аффективного, коммуникативного и мотивационно-волевого психологических механизмов социальной адаптации.

**Актуальность темы.** Во времена стремительного социально-экономического реформирования в Украине проблема социальной адаптации населения занимает особое место. Также неоспорима значимость проблемы социальной адаптации лиц молодого возраста, поскольку именно в этом возрастном периоде решается ряд важных задач, в том числе и социальных. Перед современным молодым человеком встают проблемы профессионального становления, создания собственной семьи и другие. Переход к взрослой жизни сопровождается непростыми внутренними процессами, которые могут как затруднять адаптацию, так и способствовать успешному ее прохождению. Важное место в решении указанных задач занимает изучение особенностей психологических механизмов социальной адаптации с последующим прогно-



**Ирина  
Владимировна  
ЧУХРИЙ,**  
*докторант кафедры  
ортопедагогики  
и реабилитологии  
Национального  
педагогического  
университета  
им. М. П. Драгоманова,  
кандидат психологических  
наук, г. Киев, Украина*

зированием жизни молодого человека. При необходимости могут разрабатываться психокоррекционные средства для преодоления неблагоприятных особенностей, препятствующих адаптации личности.

**Цель:** разработать и апробировать опросник «Диагностика психологических механизмов социальной адаптации лиц молодого возраста».

**Организация и методы исследования.** Теоретические методы: философско-психологический анализ проблемы, системный анализ, обобщение теоретико-методологических подходов к проблеме; эмпирические методы: наблюдение, психологическая диагностика, контент-анализ; метод экспертных оценок, психометрическая шкала Лайкерта; математико-статистические методы: количественный и качественный анализ результатов исследования; математическая обработка полученных данных — определение коэффициента

корреляции. Статистическая обработка осуществлялась с помощью компьютерной программы SPSS16.0forWindows.

На основе анализа мирового научного опыта с целью исследования психологических процессов социальной адаптации лиц молодого возраста было установлено, что на результат социальной адаптированности влияют как психические, так и психологические механизмы. Психические механизмы формируют психические свойства индивида, которые позволяют ему адекватно адаптироваться к социальной среде, или образуют противоположные, которые квалифицируются как расстройства психики и поведения. Согласно личностноориентированному подходу было установлено, что психологические механизмы социальной адаптации личности свидетельствуют о том, что она социально адаптируется через проекции на познавательную, эмоционально-аффективную, мотивационно-волевую, коммуникативную и поведенческую сферы деятельности [5, с. 6—14].

За основу разработанной классификации психологических механизмов социальной адаптации была взята четырехмерная структура личности Рыбалки — Шевцова [1—3].

Психологические механизмы социальной адаптации группируются следующим образом (каждый из указанных механизмов имеет адаптивную и дезадаптивную стратегии действия):

1. Познавательные механизмы (социально-психолого-индивидуальное и деятельностное измерения).

2. Поведенческие механизмы (деятельностное измерение).

3. Эмоционально-аффективные механизмы (социально-психолого-индивидуальное и деятельностное измерения).

4. Коммуникативные механизмы (социально-психолого-индивидуальное измерение).

5. Мотивационно-волевые механизмы (социально-психолого-индивидуальное и деятельностное измерения).

В результате теоретического анализа проблемы психологических механизмов социальной адаптации был разработан опросник для исследования особенностей действия психологических механизмов социальной адаптации лиц молодого возраста.

На первом этапе был проведен контент-анализ в поисковой системе Google за 2012—2018 годы. Целью исследования было установление наиболее частой употребляемости словосочетаний «познавательные механизмы», «поведенческие механизмы», «эмоционально-аффективные механизмы», «коммуникативные механизмы», «мотивационно-волевые механизмы» [2].

Интерпретируя результаты контент-анализа, на втором этапе исследования были определены наиболее употребляемые словосочетания, которые вошли в разработанный опросник. К каждому из психологических механизмов было подобрано 10 утверждений, которые раскрывали адаптивную (5 утверждений) и дезадаптивную (5 утверждений) стратегии действия указанных механизмов. Общее количество вопросов в разработанном опроснике — 50.

Разработанные утверждения были предложены экспертам для рассмотрения. В экспертную группу были приглашены доктора и кандидаты психологических наук, а также специалисты в области практической психологии. Экспертам было предложено распределить разработанные автором опросника утверждения по смысловому значению по отношению к пяти психологическим механизмам (познавательный, поведенческий, эмоционально-аффективный, коммуникативный и мотивационно-волевой).

Психологические механизмы социальной адаптации группируются следующим образом.

## Практика психодиагностики

---

### Познавательные механизмы.

#### адаптивные стратегии:

1. Я изучаю ситуацию перед принятием какого-то важного решения.

3. В новой ситуации я принимаю решение в соответствии с прежним жизненным опытом.

5. Я анализирую свои поступки и действия.

7. Я придерживаюсь мнения, что люди должны брать на себя ответственность за свои поступки и действия.

9. Большую часть собственных поступков и событий в моей жизни я оцениваю как положительные.

#### дезадаптивные стратегии:

2. В большинстве жизненных ситуаций я принимаю быстрые решения, особо не задумываясь.

4. В новой ситуации я полагаюсь на «счастливый случай».

6. Я мало задумываюсь над совершенными поступками и действиями.

8. Я придерживаюсь мнения, что человек действует по обстоятельствам, и они управляют его действиями и суждениями.

10. Большинство поступков и событий в моей жизни я оцениваю как негативные.

### Поведенческие механизмы.

#### адаптивные стратегии:

11. В непривычной для меня ситуации я действую быстро, не теряя трезвости мыслей.

13. При выполнении работы я предпочитаю взаимодействие с коллегами, совместный поиск конструктивного решения.

15. В большинстве ситуаций я действую в соответствии со своими возможностями и уверен в правильности действий.

17. Мои действия естественны, а не вызваны чувством вины или тревогой.

19. За свои действия я отвечаю сам и не перекладываю ответственность на других.

#### дезадаптивные стратегии:

12. В новой, необычной ситуации я переживаю неуверенность, не могу принять решение о том, как нужно действовать.

14. В сложных производственных ситуациях я предпочитаю, чтобы каждый член коллектива работал индивидуально, так как конкуренция — эффективный способ решения групповых задач.

16. Обычно у меня много сомнений относительно моих поступков и действий.

18. Для того чтобы я начал действовать, нужно, чтобы я испытал сильное переживание: страх, чувство вины и другие.

20. Большинство моих неудач связаны с тем, что люди, которые меня окружают, ненадежны.

### Эмоционально-аффективные механизмы.

#### адаптивные стратегии:

21. Во время выполнения важной для меня деятельности меня не отвлекают личные переживания.

23. Я не чувствую волнения во время публичных выступлений.

25. Когда при выполнении моей деятельности присутствуют посторонние, я спокойно довожу дело до конца.

27. Когда у меня случаются ошибки, я спокойно продолжаю работать.

29. Утром меня сопровождают преимущественно положительные переживания.

#### дезадаптивные стратегии:

22. Во время важной для меня деятельности эмоции настолько сильны, что не дают возможности сосредоточиться.

24. Когда мне необходимо выступить с докладом или отчетом перед аудиторией, я чувствую сильное волнение или ощущение «кома в горле», что мешает обдумывать сказанное.

26. Когда при выполнении моей деятельности присутствуют посторонние, я настолько волнуюсь, что не могу довести дело до конца.

28. При возникновении в работе ошибок я испытываю сильное чувство стыда и вины.

30. Негативные душевные переживания мешают мне быть активным.

#### **Коммуникативные механизмы**

##### **адаптивные стратегии:**

31. Когда меня критикуют, я могу принять во внимание замечания.

33. Я не переживаю дефицита общения.

35. Любимое дело не заменит мне общения с окружающими.

37. Мне нравится делиться своими переживаниями.

39. Мне не сложно высказывать свои мысли в письменной и устной форме.

##### **дезадаптивные стратегии:**

32. Когда меня критикуют, я открыто выражаю недовольство.

34. Я чувствую дефицит общения.

36. Любимое дело может заменить мне общение с окружающими.

38. Мне не нравится делиться своими переживаниями.

40. Мне сложно высказывать свои мысли в письменной и устной форме.

#### **Мотивационно-волевые механизмы**

##### **адаптивные стратегии:**

41. Я выполняю работу вовремя, не откладывая ее на завтра.

43. Во время завершения отпуска я радуюсь тому, что начнется трудовая деятельность.

45. Я высказываю свою точку зрения руководству или коллегам относительно особенностей выполнения работы.

47. За результаты своей работы я отвечаю сам, не перекладывая ответственность на коллег или руководство.

49. Обычно я довожу начатую работу до завершения, несмотря на препятствия (нехватку времени, неблагоприятные условия).

##### **дезадаптивные стратегии:**

42. Если я испытываю затруднения в деятельности, я могу ее отложить на неопределенное время.

44. Во время отпуска я печалюсь и переживаю из-за того, что скоро начнется рабочая неделя.

46. Я считаю, что не нужно доказывать руководству или коллегам свою точку зрения относительно особенностей выполнения работы.

48. Результаты моей работы зависят больше от руководства и коллег, чем от меня лично.

50. Нехватка времени заставляет меня не завершать деятельность.

На третьем этапе разработки был создан бланк опросника. Опросник был разработан по принципу шкалы Лайкерта. При работе с указанной шкалой испытуемый оценивает степень согласия или несогласия с предлагаемым высказыванием от «полностью согласен» — 3 балла, до «полностью не согласен» — 0 баллов. Отношение к рассматриваемым высказываниям указывает на функционирование познавательного, поведенческого, эмоционально-аффективного, коммуникативного, мотивационно-волевого механизмов. Предлагается континуум указанных механизмов от адаптивной стратегии через нейтральную точку до дезадаптивной стратегии. Разработанный опросник позволяет определить ведущую стратегию доминирующего психологического механизма.

Четвертым этапом исследования была апробация созданного опросника. В исследовании приняли участие 150 молодых людей с типичным уровнем развития в возрасте от 21 до 35 лет.

Для определения связи между шкалами разработанного опросника и шкалами уже апробированных в психологической практике психодиагностических методик был проведен корреляционный анализ Пирсона с помощью компьютерной программы SPSS 16.0 for Windows.

Для установления надежности опросника был применен коэффициент альфа Кронбаха ( $\alpha > 0,8$ ). Указанный коэффициент вычислялся по показателям результата корреляционного анализа между показателями разработанного опросника и методиками скомпонованного психодиагностического комплекса: методикой диагностики социально-психологической адаптации Роджерса — Даймонда, методикой «Q-сортировка» В. Стефансона, методикой «Шкала самооценки» Ч. Д. Спилберга — Ю. Л. Ханина, методикой диагностики показателей и форм агрессии А. Басса — А. Дарки, тестом поведения К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной), опросником Плутчика — Келлермана — Конте, тестом для диагностики механизмов психологической защиты и методикой диагностики копинг-механизмов Э. Хейма.

По всем пяти механизмам были найдены корреляционные связи с другими методиками. Однако подавляющее большинство связей получены с поведенческими, эмоционально-аффективными и мотивационно-волевыми механизмами разработанного опросника.

Установлены следующие корреляционные связи с высоким ( $p < 0,05$ ) и средним ( $p < 0,01$ ) уровнем значимости:

При исследовании адаптивной стратегии поведенческого механизма определены положительные корреляционные связи со шкалами принятия себя ( $p < 0,340$ ) и принятия других ( $p <$

$0,406$ ), также установлена негативная корреляционная связь со шкалами «дезадаптация» ( $p < -0,452$ ), «неприятие себя» ( $p < -0,608$ ), «неприятие других» ( $p < -0,473$ ), «эмоциональный дискомфорт» ( $p < -0,550$ ), «внешние конфликты» ( $p < -0,469$ ), «ведомость» ( $p < -0,472$ ), «эскапизм» ( $p < -0,316$ ), «раздражение» ( $p < -0,440$ ), «оскорбление» ( $p < -0,338$ ), «подозрительность» ( $p < -0,311$ ), «приспособление» ( $p < -0,304$ ), «вытеснение» ( $p < -0,360$ ), «регрессия» ( $p < -0,438$ ), «замещение» ( $p < -0,395$ ), «гиперкомпенсация» ( $p < -0,421$ ), «реактивная тревожность» ( $p < -0,495$ ) и «личностная тревожность» ( $p < -0,375$ ).

При исследовании дезадаптивной стратегии поведенческого механизма установлены его положительные связи со шкалами «дезадаптация» ( $p < 0,486$ ), «неприятие себя» ( $p < 0,569$ ), «неприятие других» ( $p < 0,418$ ), «эмоциональный дискомфорт» ( $p < 0,531$ ), «внешние конфликты» ( $p < 0,446$ ), «ведомость» ( $p < 0,426$ ), «раздражение» ( $p < 0,441$ ), «обидчивость» ( $p < 0,315$ ), «вытеснение» ( $p < 0,321$ ), «регрессия» ( $p < 0,381$ ), «замещение» ( $p < 0,328$ ), «гиперкомпенсация» ( $p < 0,406$ ), «реактивная тревожность» ( $p < 0,390$ ) и «личностная тревожность» ( $p < 0,318$ ).

При анализе результатов по адаптивной стратегии эмоционального механизма были обнаружены значимые положительные корреляционные связи по шкалам «адаптация» ( $p < 0,318$ ), «принятие других» ( $p < 0,405$ ), «принятие себя» ( $p < 0,373$ ), «независимость» ( $p < 0,308$ ). Отрицательная связь обнаружена по шкалам неприятие себя ( $p < -0,337$ ), «неприятие других» ( $p < -0,345$ ), «эмоциональный дискомфорт» ( $p < -0,538$ ).

Была обнаружена положительная корреляционная связь между дезадаптивной стратегией эмоционального механизма и шкалами дезадаптация ( $p < 0,452$ ), «неприятие себя» ( $p < 0,454$ ),

«неприятие других» ( $p < 0,427$ ), «эмоциональный дискомфорт» ( $p < 0,582$ ), «внешний конфликт» ( $p < 0,360$ ), «реактивная тревожность» ( $p < 0,459$ ) и «личностная тревожность» ( $p < 0,387$ ).

Адаптивная стратегия коммуникативного механизма имеет положительную корреляционную связь со шкалами «принятие других» ( $p < 0,316$ ) и «сотрудничество» ( $p < 0,308$ ). Отрицательная связь обнаружена со шкалой «соперничество» ( $p < -0,376$ ).

Деадаптивная стратегия шкалы коммуникативного механизма имеет положительную корреляционную связь со шкалами «подозрительность» ( $p < 0,305$ ) и «соперничество» ( $p < 0,327$ ).

Адаптивная стратегия познавательного механизма имеет отрицательную корреляционную связь со шкалами «ложь» ( $p < -0,328$ ) и «неприятие других» ( $p < -0,341$ ). Деадаптивная стратегия познавательного механизма имеет положительную связь со шкалами «деадаптация» ( $p < 0,324$ ), «неприятие других» ( $p < 0,365$ ) и «ложь» ( $p < 0,309$ ).

При исследовании мотивационно-волевого механизма выявлено, что деадаптивная стратегия указанного механизма имеет отрицательную корреляционную связь со шкалами «эскапизм» ( $p < -0,338$ ), «физическая агрессия» ( $p < -0,387$ ), «косвенная агрессия» ( $p < -0,357$ ), «раздражение» ( $p < -0,495$ ), «оскорбление» ( $p < -0,415$ ) и «подозрительность» ( $p < -0,417$ ), а деадаптивная стратегия связана со шкалами «деадаптация» ( $p < 0,440$ ), «ложь» ( $p < 0,360$ ), «неприятие себя» ( $p < 0,414$ ), «неприятие других» ( $p < 0,373$ ), «ведомость» ( $p < 0,373$ ), «эскапизм» ( $p < 0,421$ ), «оскорбление» ( $p < 0,337$ ).

Результаты экспериментального исследования показали, что большинство адаптивных стратегий психологических механизмов взаимосвязаны со шкалой адаптации, а деадаптивных стратегий — со шкалой деадаптации. Также обнаружены взаимосвязи между психо-

логическими механизмами социальной адаптации и соответствующими шкалами уже апробированных методик.

После повторной психометрической проверки опросника (пятый этап) был получен следующий результат: коэффициент ретестовой надежности для каждой из шкал опросника, соответствующих пяти психологическим механизмам, составляет более 0,7. Это свидетельствует о высокой степени надежности опросника в целом. Правильность распределения показателей каждой шкалы опросника проверялась по критериям Колмогорова — Смирнова и Пирсона. Результаты проверки показали отсутствие существенных отклонений по всем шкалам.

### **Описание опросника «Диагностика психологических механизмов социальной адаптации лиц молодого возраста»**

Опросник позволяет исследовать адаптивные и деадаптивные стратегии психологических механизмов социальной адаптации лиц молодого возраста. В опроснике предложены утверждения, которые нужно оценить по шкале от 0 до 3 баллов таким образом, чтобы сумма баллов в одной паре утверждений (Утверждение А и Утверждение Б в одной строке) была равна 3 баллам. По результатам исследования можно установить наиболее функциональные психологические механизмы социальной адаптации (познавательный, поведенческий, коммуникативный, эмоционально-аффективный, мотивационно-волевой) с их биполярным континуумом стратегий (адаптивная или деадаптивная стратегии).

#### **Инструкция.**

Ответьте на вопрос в соответствии со шкалой: 0 — почти никогда, 1 — иногда; 2 — часто; 3 — почти всегда.

Сумма баллов каждой пары утверждений должна равняться 3.

## Практика психодиагностики

### Диагностика психологических механизмов социальной адаптации лиц молодого возраста

| Утверждение А   | Балл        | Сумма баллов в ряде должна равняться 3 | Балл        | Утверждение Б  |
|---|-------------|--|-------------|--|
|   | 1<br>2<br>3 |  | 1<br>2<br>3 |  |
| 1. Я изучаю ситуацию перед принятием какого-то важного решения  |             |  |             | 2. В большинстве жизненных ситуаций я принимаю быстрые решения, особо не задумываясь   |
| 3. В новой ситуации я принимаю решение в соответствии с прежним жизненным опытом                              |             |  |             | 4. В новой ситуации я полагаюсь на «счастливый случай»   |
| 5. Я анализирую свои поступки и действия  |             |  |             | 6. Я мало задумываюсь над совершенными поступками и действиями   |
| 7. Я придерживаюсь мнения, что люди должны брать на себя ответственность за свои поступки и действия          |             |  |             | 8. Я придерживаюсь мнения, что человек действует по обстоятельствам и они управляют его действиями и суждениями  |
| 9. Большую часть собственных поступков и событий в моей жизни я оцениваю как положительные                    |             |  |             | 10. Большинство поступков и событий в моей жизни я оцениваю как негативные   |
| 11. В непривычной для меня ситуации я действую быстро, не теряя трезвости мыслей                              |             |  |             | 12. В новой, необычной ситуации я переживаю неуверенность, не могу принять решение о том, как нужно действовать  |
| 13. При выполнении работы я предпочитаю взаимодействие с коллегами, совместный поиск конструктивного решения  |             |  |             | 14. В сложных производственных ситуациях я предпочитаю, чтобы каждый член коллектива работал индивидуально, так как конкуренция — эффективный способ решения групповых задач |
| 15. В большинстве ситуаций я действую в соответствии со своими возможностями и уверен в правильности действий |             |  |             | 16. Обычно у меня много сомнений относительно моих поступков и действий  |
| 17. Мои действия естественны, а не вызваны чувством вины или тревогой   |             |  |             | 18. Для того чтобы я начал действовать, нужно, чтобы я испытал сильное переживание: страх, чувство вины и другие   |
| 19. За свои действия я отвечаю сам и не перекладываю ответственность на других                                |             |  |             | 20. Большинство моих неудач, связаны с тем, что люди, которые меня окружают, ненадежны   |
| 21. Во время выполнения важной для меня деятельности меня не отвлекают личные переживания                     |             |  |             | 22. Во время важной для меня деятельности эмоции настолько сильны, что не дают возможности сосредоточиться   |

|   |  |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
| 23. Я не чувствую волнения во время публичных выступлений   |  |  |  | 24. Когда мне необходимо выступить с докладом или отчетом перед аудиторией, то я чувствую сильное волнение или ощущение «кома в горле», что мешает обдумывать сказанное |
| 25. Когда при выполнении моей деятельности присутствуют посторонние, я спокойно довожу дело до конца                  |  |  |  | 26. Когда при выполнении моей деятельности присутствуют посторонние, я настолько волнуюсь, что не могу довести дело до конца  |
| 27. Когда у меня случаются ошибки, я спокойно продолжаю работать  |  |  |  | 28. При возникновении в работе ошибок я испытываю сильное чувство стыда и вины  |
| 29. Утром меня сопровождают преимущественно положительные переживания   |  |  |  | 30. Негативные душевные переживания мешают мне быть активным  |
| 31. Когда меня критикуют, я могу принять во внимание замечания  |  |  |  | 32. Когда меня критикуют, я открыто выражаю недовольство  |
| 33. Я не переживаю дефицита общения   |  |  |  | 34. Я чувствую дефицит общения  |
| 35. Любимое дело не заменит мне общения с окружающими   |  |  |  | 36. Любимое дело может заменить мне общение с окружающими   |
| 37. Мне нравится делиться своими переживаниями  |  |  |  | 38. Мне не нравится делиться своими переживаниями   |
| 39. Мне не сложно высказывать свои мысли в письменной и устной форме  |  |  |  | 40. Мне сложно высказывать свои мысли в письменной и устной форме   |
| 41. Я выполняю работу вовремя, не откладывая ее на завтра   |  |  |  | 42. Если я испытываю затруднения в деятельности, я могу отложить ее на неопределенное время   |
| 43. Во время завершения отпуска я радуюсь из-за того, что начнется трудовая деятельность                              |  |  |  | 44. Во время отпуска я печалюсь и переживаю из-за того, что скоро начнется рабочая неделя   |
| 45. Я высказываю свою точку зрения руководству или коллегам относительно особенностей выполнения работы               |  |  |  | 46. Я считаю, что не нужно доказывать руководству, или коллегам свою точку зрения относительно особенностей выполнения работы   |
| 47. За результаты своей работы я отвечаю сам, не перекладывая ответственность на коллег или руководство               |  |  |  | 48. Результаты моей работы зависят больше от руководства и коллег, чем от меня лично  |
| 49. Обычно я довожу начатую работу до завершения, несмотря на препятствия (нехватку времени, неблагоприятные условия) |  |  |  | 50. Нехватка времени заставляет меня не завершать деятельность  |



Таблица 1.

| Познавательный механизм |                         | Поведенческий механизм |                         | Эмоционально-аффективный механизм |                         | Коммуникативный механизм |                         | Мотивационно-волевой механизм |                         |
|-------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| адаптивная стратегия    | дезадаптивная стратегия | адаптивная стратегия   | дезадаптивная стратегия | адаптивная стратегия              | дезадаптивная стратегия | адаптивная стратегия     | дезадаптивная стратегия | адаптивная стратегия          | дезадаптивная стратегия |
| 11                      | 12                      | 111                    | 112                     | 121                               | 122                     | 131                      | 132                     | 141                           | 142                     |
| 33                      | 34                      | 113                    | 314                     | 323                               | 324                     | 133                      | 334                     | 343                           | 344                     |
| 25                      | 26                      | 115                    | 216                     | 225                               | 226                     | 135                      | 236                     | 245                           | 246                     |
| 27                      | 28                      | 217                    | 218                     | 227                               | 228                     | 337                      | 238                     | 247                           | 248                     |
| 29                      | 210                     | 219                    | 220                     | 229                               | 230                     | 339                      | 240                     | 249                           | 250                     |
| Всего по стратегии      | Всего по стратегии      | Всего по стратегии     | Всего по стратегии      | Всего по стратегии                | Всего по стратегии      | Всего по стратегии       | Всего по стратегии      | Всего по стратегии            | Всего по стратегии      |
| 2                       |                         | 3                      |                         | 4                                 |                         | 4                        |                         |                               |                         |
| Всего                   |                         | Всего                  |                         | Всего                             |                         | Всего                    |                         | Всего                         |                         |
|                         |                         |                        |                         |                                   |                         |                          |                         |                               |                         |

### Ключ к опроснику

С помощью табл. 1 подсчитывается количество баллов за адаптивные и дезадаптивные стратегии и психологические механизмы в целом. Наибольшее количество баллов соответствует наиболее часто функционирующему психологическому механизму социальной адаптации молодого человека.

**Описание психологических механизмов социальной адаптации лиц молодого возраста.**

**Познавательные механизмы:**

**адаптивные стратегии** — формы поведения, направленные на анализ

возникающих трудностей и возможных путей их преодоления, научение и получение адаптационного индивидуального опыта, повышение самооценки и самоконтроля, осознание собственной ценности как личности, веру в собственные ресурсы преодоления сложных ситуаций, умение и стратегии решать психологические задачи, связанные с социальной адаптацией, познание своей активности в контексте психосоциальной активности окружающих;

**дезадаптивные стратегии** — пассивные формы поведения с отказом преодолевать препятствия, неверие в

собственные силы и интеллектуальный потенциал, недооценка ситуации, негативный индивидуальный опыт.

**Поведенческие механизмы:**

**адаптивные стратегии** — поведение личности направлено на сотрудничество с опытными людьми, поиск поддержки в ближайшем социальном окружении или же предложение ее окружающим; молодой человек предпочитает сотрудничество и компромиссное решение конфликтных ситуаций;

**дезадаптивные стратегии** — поведение, направленное на избегание неприятных ситуаций, пассивность, уединение, изоляцию, стремление избегать активных интерперсональных контактов, отказ от решения проблем, соперничество, избегание.

**Эмоционально-аффективные механизмы:**

**адаптивные стратегии** — эмоциональное состояние с активным протестом по отношению к трудностям и уверенностью в существовании решения любой, даже сложной ситуации;

**дезадаптивные стратегии** — поведение с подавленным эмоциональным состоянием, ощущением безнадежности, податливости, переживание злости и вины, отсутствие положительных переживаний.

**Коммуникативные механизмы:**

**адаптивные стратегии** — стратегии, формы и методы коммуникации, которые приводят к социальной адаптации;

**дезадаптивные стратегии** — коммуникативные стратегии в виде неадекватных и конфликтных форм общения, которые приводят к социальной дезадаптации и межличностным и групповым конфликтам.

**Мотивационно-волевые механизмы:**

**адаптивные стратегии** — внутренние мотивационные стратегии и волевые качества, которые приводят к социальной адаптации;

**дезадаптивные стратегии** — мотивационные стратегии избегания неудач и экстернальный локус контроля.

**Заключение.** В результате научного исследования был разработан и экспериментально апробирован опросник «Диагностика психологических механизмов социальной адаптации лиц молодого возраста». В результате было установлено, что у испытуемых молодых людей преобладают познавательный и поведенческий психологические механизмы социальной адаптации, а наиболее высокие показатели дезадаптивных стратегий обнаружены при изучении эмоционально-аффективного и коммуникативного психологических механизмов, что может объясняться ментальными особенностями испытуемых.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Рибалка, В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навчально-методичний посібник / В. В. Рибалка. — Киев : Ніка-Центр, 2003. — 204 с.
2. Федорчук, А. Г. Контент-мониторинг информационных потоков / А. Г. Федорчук // Б-ка Нац. акад. наук : пробл. функционирования, тенденции развития. — Киев, 2005. — Вып. 3. — С. 141—150.
3. Шевцов, А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія / А. Г. Шевцов. — Киев : Леся, 2009. — 483 с.
4. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых / Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2009. — 704 с.
5. Shevtsov, A. Psychological mechanisms of social adaptation of young disable people / A. Shevtsov, I. Chuhrii // American Journal of Applied and Experimental Research. — № 3 (6). — NY, USA, 2017. — С. 6—14.

# СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ — чудесная и замечательная возможность выбора для родителей

**Аннотация.** В статье обсуждается семейная форма обучения детей, набирающая всю большую популярность среди родителей. В фокусе внимания вопросы о том, кто и почему ее выбирает; каковы ее краткосрочные и долгосрочные результаты; почему семейное обучение является альтернативой школьному и частному образованию; почему эксперты вписывают домашнее обучение в перечень мировых мейнстримов в образовании.

**Ключевые слова:** семейное образование, хоумскулинг, дескулинг, социализация, академические достижения.

**Д**ля начала хотелось бы задать читателю несколько вопросов:

♦ Считаете ли вы свои школьные годы счастливой порой в вашей жизни?

♦ Если бы в детстве у вас была возможность не ходить в школу, вы бы воспользовались ею? А ваши родители дали бы вам такой шанс?

♦ Хотели ли бы вы, как родитель, сами участвовать в выборе окружения, в котором ваш ребенок ежедневно пребывает на протяжении 5—7 часов в течение 11 лет?

♦ Посильна ли для современной семьи задача самостоятельного обучения ребенка, без делегирования этой ответственности современной школе?

В зависимости от ответов на эти вопросы у читателя будут возникать раз-



**Татьяна  
Ивановна  
КРАСНОВА,**

*доцент кафедры  
философии  
и методологии  
университетского об-  
разования РИВШ,  
кандидат  
психологических наук*

ные установки и восприятие предлагаемой в статье информации.

## Почему появился этот текст?

Наш ребенок пошел в школу в 2000-м году. В это время в республике заканчивался период *практического* увлечения инновационными системами обучения, но в некоторых школах по инерции еще существовала система развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Мы хотели, чтобы наш малыш учился в комфортных и продуктивных для него условиях, и поскольку в нашей семье система Эльконина-Давыдова считалась на порядок эффективнее и гуманнее, чем традиционная, были предприняты все усилия, чтобы сын попал в класс «развивающего обучения». С того момента прошло почти двадцать лет, и сегодня приходится констатировать тот факт, что диапазон выбора системы обучения у белорусских семей принципиально не расширился, но

появилась новая реальная и уникальная возможность — семейное образование. И это не просто шанс выбирать способ обучения для своих детей, но еще и серьезная возможность для размышлений об образе жизни семьи, ее ценностях и приоритетах. Собственно, данная статья — это приглашение к обсуждению ситуации сложного мировоззренческого самоопределения, перед которым осознанно или неосознанно стоит каждая семья, где есть дети, готовящиеся идти в школу.

### Как устроен текст?

Сегодня в Интернете размещено огромное количество теоретических, практических, методических, критических материалов про семейное образование, и пересказывать их бессмысленно. Так же, как и не имеет смысла с помощью данного текста убеждать и агитировать кого-то принять семейное образование или клеймить традиционную образовательную систему. На данный момент в качестве приемлемого формата я вижу текст-навигатор, задача которого выстроить ландшафт узловых точек семейного образования. Поэтому далее материал будет подан в структуре условного гипертекста (с заголовками, рамками, сносками и ссылками). Я приглашаю читать его не линейно, определять логику чтения по мере своих потребностей, исходя из предложенного поля вопросов:

- Семейное, домашнее образование: что это такое?
- Семейное образование как мировой мейнстрим: почему его сегодня выбирают родители?
- Результативность семейного образования: насколько эффективно

семейное образование с точки зрения академических достижений?

- Выбор семейного образования: почему это не технический, а мировоззренческий вопрос?

### Семейное, домашнее образование: что это такое?

Термином домашнее, или семейное (!), образование обозначают обучение детей дома, в семье, как правило, силами родителей, хотя при этом не исключается привлечение учителей, репетиторов, специалистов системы дополнительного образования детей и т. п.

### Миф «несемейников»<sup>1</sup>: «Домашники — затворники».

Так сложилось, что практика домашнего образования и само слово «домашнее» запустило процесс конструирования представления о том, что ребенок, получающий его, помещен в ограниченное пространство (дом) и, соответственно, существует в изолированном как физически, так и психологическом мире, то есть общается исключительно со своей семьей. Иными словами, использование слова «домашнее» «спутало» основной смысл данной формы обучения. Поэтому эксперты в качестве более точного предлагают использовать слово «семейное», в котором как раз и указывается его главный признак: **родители** определяют границы и горизонт образовательного пространства своего ребенка, а не простое местоположение (дом).

В мировом образовательном пространстве сегодня чаще используется простая англоязычная калька термина — хоумскулинг<sup>2</sup> — что позволяет, на наш взгляд, хотя бы внешним образом сфокусироваться на отличительных

---

<sup>1</sup> Словом «семейники» часто обозначают родителей, практикующих семейное образование, соответственно, «несемейники» — это родители школьников.

<sup>2</sup> Homeschooling — хоумскулинг, home school — домашняя школа, home education — домашнее образование, или обучение дома [1].

признаках данной формы обучения, а не подводить его под общее понятие.

Относительно аргументов, развенчивающих миф о том, что дети, получающие семейное образование, пребывают в социальной изоляции<sup>3</sup>, отметим, что на сегодняшний момент существует достаточно большое их количество.

### Результаты исследований:

«...Среднестатистический хоумскулер регулярно вовлечен не менее чем в восемь занятий вне дома, включая спортивные секции, художественные студии, музыкальные школы, собрания скаутов, регулярные встречи с друзьями, работу, волонтерскую деятельность, посещение церкви, экскурсии и участие в кооперативных программах для домашних учеников (Van Pelt, 2003)» [цит. по 1].

Возвращаясь к терминологии, отметим, что, несмотря на кажущуюся прозрачность термина «семейное образование», дискуссии относительно его содержания, тем не менее, продолжаются.

### Мнение эксперта:

«Четкого и точного определения, что есть семейное образование, или хоумскулинг, нет, но все, кто пытался дать этому термину определения, сходны в одном: это общий термин в литературе, описывающий феномен, в котором дети (всех возрастов) не посещают школу, обычно из-за **убеждений их родителей**<sup>4</sup> (выделение — ТК)» [2].

И еще одно важное различие между терминами «обучение на дому» и «домашнее обучение»: первый фиксирует ситуацию, где домашнее образование организуется для ребенка в силу медицинских показаний, а второй — при отсутствии таковых, по причине и при наличии желания родителей<sup>5</sup>.

### Семейное образование как мировой мейнстрим: почему его сегодня выбирают родители?

В настоящее время семейное образование является реальной альтернативой и государственным, и частным школам. Более того, эксперты относят развитие семейного образования к числу основных современных **мейнстримов**<sup>6</sup> в **мировом** (!) образовательном пространстве.

### Если нужны цифры:

«Наибольшее распространение домашнее образование («хоумскулинг») имеет в США (до 8 % школьников). В Соединенных Штатах это едва ли не самая быстрорастущая форма обучения (от 2 % до 8 % в год в течение последних нескольких лет). В 2015 году в США насчитывалось около 2,3 миллиона детей школьного возраста, обучающихся дома» [2].

«15 % россиян готовы не отдавать детей в школу и обучать их на дому, но решается на это только 1 % (по данным фонда «Общественное мнение»)» [3]. «По статистике интернет-сайта "Статистика российского образования" на сегодняшний день

---

<sup>3</sup> Проблему социализации мы рассмотрим чуть ниже.

<sup>4</sup> Мировоззренческий аспект темы домашнего образования требует отдельного обсуждения, и на этом вопросе мы остановимся ниже.

<sup>5</sup> В Российской Федерации семейное обучение как форма обучения было легализовано с принятием Закона об образовании 1992 года. В Республике Беларусь семейное образование как форма обучения в законодательных документах об образовании не закреплена.

<sup>6</sup> Подтверждения данного факта можно найти в отчетах и публикациях Национального института изучения домашнего образования (National Home Education Research Institute (NHERI)) США на сайте <https://www.nheri.org>.

дети из примерно 100 тысяч семей в России ежегодно проходят обучение в форме экстерната, семейного образования или индивидуально на дому. С момента принятия действующего Закона Российской Федерации "Об образовании" опыт семейного обучения получили в общей сложности более 1,5 млн россиян» [4]. «В России на начало 2015—2016 учебного года общее количество учащихся в общеобразовательных учреждениях составило 14 491 800 человек, из них 8452 (то есть около 0,058 % из 100 %) учатся в формате семейного образования» [2].

Информацию о том, сколько семей перешли на форму семейного обучения в Республике Беларусь (точнее, обучение по индивидуальному плану — именно этот термин закреплен в Кодексе Республики Беларусь об образовании), автору статьи на данный момент найти не удалось. Но на сайте <http://znaniya.by/orgos> белорусских «семейников» запущен опрос, который, надеемся, в ближайшее время позволит получить конкретную информацию.

Так почему родители выбирают для детей семейное образование?

**Результаты исследований причин выбора семейного образования:**

*Зарубежные родители:* «Возможность привить ребенку свою систему ценностей; лучшие академические показатели; возможность построения более близких и крепких отношений между родителями и детьми; желание дать ребенку возможность контактировать с людьми разного возраста и на более глубоком уровне; возможность избежать негативного влияния (наркотики, алкоголь, ран-

ний секс) с помощью контролируемых положительных контактов с ровесниками; более щадящий режим, в котором можно организовать обучение (Krumbine, 2004)» [цит. по 1].

Семейное образование «стало решением для семей, которые вынуждены часто менять место жительства, влекущее за собой постоянную смену школ, для детей, которые профессионально занимаются спортом, искусством или другими видами деятельности и, конечно же, для семей, которые считают, что образование в школе стало слишком религиозным или, наоборот, в школе не уделяют внимание вопросам религии» [2]. «В исследовании Планти и др. (2009) установлено, что популярными причинами выбора родителями хоумскулинга являются желание включить моральное или религиозное образование в рамки академического обучения, а также проблемы школьной среды и неудовлетворенность учебной программой школы» [цит. по 2].

*Российские родители:* «Причины, связанные со здоровьем ребенка (5 % из 100 %); психологические причины: потеря мотивации к обучению у ребенка, сложности в обучении в школе (трудности во взаимодействии с одноклассниками, учителями и администрацией школы) или укрепление внутрисемейных связей (38 % из 100 %); неудовлетворенность родителей школьным образованием (школа нерационально расходует время на изучение предметов, не обеспечивает достаточного качества образования) (52 % из 100 % ответивших) [2].

Таким образом, можно выделить несколько групп причин:

- связанные с образом жизни и мировоззренческой позицией семьи;
- вызванные недоверием школе и учебной программе;

- обусловленные желанием укрепления внутрисемейных связей.

Но все они строятся на одном базовом процессе: смещении фокуса **ответственности и управления процессами** обучения и воспитания с внешних институций на семью.

Любопытно, что одной из самых распространенных причин выбора родителями домашнего образования является желание избежать и уберечь своего ребенка *от особой* «социализации». О чем, собственно, здесь идет речь? Во-первых, о *насильственной* социализации: ни родитель, ни ребенок, попадая в класс, не могут выбирать окружение, в котором ребенку придется находиться 11 лет (!) каждодневно на протяжении многих часов. Во-вторых, об очень специфичной *школьной* социализации, основывающейся на трансляции и усвоении норм, которые во многих контекстах весьма проблематичны и вызывают резонные вопросы. И, в-третьих, о том, что в школьной социализации ребенок может усваивать нормы, которые противоречат семейным ценностям. Логика достаточно простая и жесткая: влияние сверстников разрушает (уменьшает, вступает в противоречие и т. п.) родительское влияние на ребенка, и это влияние по времени и по пространству сосредоточено в школе<sup>7</sup>. Как отмечают эксперты, одним из важных тезисов семейного образования является следующий: «увеличение семейного времени и сокращение времени, проведенного в государственной школе, могут помочь снизить силу влияния сверстников. Этот аргумент базируется на предположении о том, что механизмы, с помощью которых влияние сверстников заменяет влияние родителей, в основном институциональны, то есть институт госу-

дарственной школы создает условия, при которых родительское влияние постепенно прекращается и заменяется влиянием сверстников» [2].

**Миф «несемейников»: «Семейное образование десоциализирует ребенка».**

«Вы хотите воспитать ребенка эгоистом, неприспособленным к жизни, ленивым, не умеющим строить свое взаимодействие с людьми человеком? Лишить его общения?» — типичная проблематизация скептиков семейного образования. А тезис, вынесенный в формулировку мифа, является самым распространенным, самым убийственным, с их точки зрения, и самым затасканным и неинтересным, с позиции самих «семейников». В основании этого мифа лежит известная аксиома о том, что социальные навыки общения ребенок может получить преимущественно в школьном окружении сверстников.

А что действительно следует из определения понятия «социализация»? «Социализация — двусторонний процесс [1] постоянной передачи обществом и [2] освоения индивидом в течение всей его жизни социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющий индивиду функционировать в данном обществе» [5]. В этом контексте можно сделать несколько предположений.

Если сводить социализацию к *интенсивности* общения, что чаще всего и имеется в виду в данном мифе, то здесь необходимо отметить, что в семейном образовании то, что традиционно называется дополнительным (кружки, секции и т. п.), практически становится основным и насыщает жизнь ребенка общением, которое реализует-

<sup>7</sup> Существует небезосновательное мнение о том, что кризис подросткового возраста связан с перевесом влияния сверстников над семьей, что в свою очередь обусловлено многочасовым пребыванием ребенка в школьном сообществе. Доводя эту мысль до крайности, можно сказать: не было бы школы — не было бы кризиса подросткового возраста.

ся по его выбору в соответствии с интересами и увлечениями. То есть социализация насыщена и добровольна.

Если рассматривать социализацию как *выбор* образовательной среды, а не просто погружение ребенка в ближайшее окружение, то, конечно, перед родителями встает вопрос: с чем социализироваться, какие ценности и нормы должны быть усвоены их детьми? Вопрос более чем серьезный, и, наверное, не каждый взрослый семейный человек готов к ответу на него. Наверное, не случайно достаточно часто причинами выбора семейного образования является стремление родителей воспитать детей в определенной религиозной традиции или приверженность родителей к особому образу жизни, самым распространенным примером последнего являются активные путешествия по миру. В этом случае речь идет о замене задаваемого извне типичного для большинства детей окружения в формате институализированного института образовательным пространством для социализации, создаваемым и конструируемым самими родителями. В этом плане у адептов семейного образования очень хорошо развита практика поддержки друг друга — реальной (например, выезды в семейные лагеря, конференции, мастер-классы и т. п.) и виртуальной (многочисленные сайты, блоги, сетевые сообщества, вебинары и т. д.). Важным моментом является то, что в этом случае в круг общения включается разновозрастной состав участников, и большую часть в нем занимают взрослые люди — носители норм зрелой личности, в отличие от диффузной идентичности сверстников. Очень просто и элегантно отвечают эксперты и лидеры сообществ «семейников» на вопрос о том, какие навыки социализации получают / не получают дети, находящиеся на семейном образовании: в школьном окружении у детей формируются навыки взаимодей-

ствия и общения с ровесниками в искусственно созданной группе и не могут сформироваться умения коммуникации с людьми разных возрастных групп, в частности со взрослыми, а именно последнее более востребовано в реальной жизни (например, навыки решения конфликтов, навыки взаимодействия с государственными структурами, навыки компромиссного поведения и т. д.) [6].

Итак, если сводить социализацию к общению со сверстниками, то в семейном образовании ее действительно, по некоторым оценкам, может становиться меньше. Если возвращаться к вопросу о качестве социализации в школе и о практикуемых там формах насилия, то тезис «пусть учатся правде жестокой жизни» хотелось бы вернуть взрослым в форме вопроса: хотелось бы им каждый день работать в напряженном социально-психологическом климате? В этом контексте упомянем любопытный комментарий относительно ужасной перегруженности современных школьников. Дети обременены не столько учебным материалом (поскольку большинство на уроках просто присутствует), сколько далеко не всегда приятным и безобидным общением, «ничего неделанием», и скукой.

Допустим, что какая-то часть читателей сочтет все эти размышления банальными и несколько предвзятыми. Дополним их психологическими изысками, сославшись на результаты исследований. Как измерить успешность социализации ребенка? Вопрос прямой и грубый, но, тем не менее, он имеет ответ. Сегодня существует огромное количество исследований, прежде всего американских и канадских, поскольку именно в этих странах семейное образование наиболее активно практикуется, в которых по разным критериям осуществляется сравнение уровня и качества социализации детей, получивших семейное и школьное образование.



### Результаты исследований<sup>8</sup>:

**Ближняя перспектива:** у детей, обучающихся в семье, «замечено меньше уровень проблем и отклонений в поведении, более устойчивая самооценка, они без проблем включаются в дальнейший процесс образования» [4]. «Дети, учившиеся дома, гораздо менее зависимы от группового влияния сверстников» [6].

**Дальняя перспектива** (что, возможно, более важно): дети, получившие в школьные годы образование в семье, более «успешны во взрослой жизни (среди них крайне редко встречаются безработные, люди, находящиеся на соцобеспечении), **процент счастливых и удовлетворенных жизнью людей среди них в два раза больше**», они «больше участвуют в общественной деятельности, голосовании на выборах, чаще посещают церковь, и больше половины из них собираются обучать своих детей дома» [4]. «95 % респондентов сообщили, что они счастливы, что получили именно семейное образование, 82 % собирались выбрать семейное образование для своих детей (а 74 % — те, у кого уже были дети соответствующего возраста, — уже учили их дома» [6].

Если сослаться и опираться на обобщения зарубежных исследований, то их результаты таковы: семейное образование не порождает никаких проблем для социализации детей, другое дело, что необходимость возникает в различении разных аспектов социализации: «в государственной школьной системе происходит горизонтальная социализация детей, носящая временный характер и основанная на конформизме по отношению к сверстникам; родители,

дающие детям домашнее образование, ставят целью их вертикальную социализацию, направленную на приобретение ответственности, умения служить обществу и зрелости...» [6].

В этом контексте школьная социализация — это особый вид со своими особенностями и нормативными приоритетами (подстраивание под общие правила, вторичность индивидуальных желаний, превалирование внешней оценки деятельности и сравнения ребенка с другими детьми и т. д.). Именно ее особый статус не позволяет соблюсти такой важный баланс между «сохранить себя» и «вписаться в общество» [7], с одной стороны, и навязывает определенные групповые нормы, которые могут быть прямо перпендикулярны нормам и ценностям конкретной семьи, с другой стороны. Будет ли ребенок ленивым и эгоистичным, зависит от массы предлагаемых обстоятельств, а не от простого перемещения его из любящего семейного окружения в отстраненную и чужую школьную среду. Если бы качества доброты и трудолюбия так сильно зависели от пребывания в школьной среде, то, наверное, самыми неэгоистичными и добрыми были бы выпускники интернатов.

### Результативность семейного образования: насколько эффективно семейное образование с точки зрения академических достижений?

«Я прихожу в бешенство от одной мысли о том, сколько всего я узнал бы, если бы не ходил в школу» — это высказывание Джорджа Бернарда Шоу является любимым эпиграфом многих «семейников», который они выбирают для своих статей.

Некоторые исследования результативности семейного образования ошеломляюще масштабны. Их предметом

<sup>8</sup> В статье приведен очень скромный список результатов, если читателя интересует данный вопрос, рекомендуем обратиться к следующим публикациям [1; 4; 6].

выступают и академические достижения детей, и социальные и эмоциональные эффекты. Причем последние изучаются все чаще по сравнению с первыми. Здесь приходится вновь ссылаться на исследования американских и канадских коллег и сетовать на то, что в настоящее время таковые отсутствуют и в Российской Федерации, и в Республике Беларусь.

### Результаты исследований:

«Одно из самых серьезных исследований, посвященных академической успеваемости хоумскулеров, было проведено в 1998 году под руководством ведущего статистика и эксперта по измерениям университета Мэриленд Лоуренса Раднера (Rudner, 1999). Исследование измеряло результаты теста базовых умений Айова (Iowa Test of Basic Skills) 20 760 хоумскулеров из всех 50 штатов США. Медианные результаты теста показали, что хоумскулеры сильно опережают своих ровесников из государственных и частных (!) школ» [цит. по 1].

«Недавнее независимое исследование, завершённое доктором Брайаном Рэем в 2009 году и охватившее 11 739 «домашних учеников» из всех штатов США, показало: дети, обучающиеся дома, в среднем на 34—39 процентов превосходят своих сверстников-школьников по результатам тестов по всем основным предметам» (Brian, 2009) [цит. по 6].

Парадоксально, но многочисленные исследования, проводимые **научными учреждениями, экспертными комиссиями и общественными организациями**, в том числе и независимыми, в разные годы позволяют достаточно аргументированно констатировать, что академические достижения детей,

обучающихся в семье, превышают достижения детей, обучающихся в школе, в среднем на 15—30 % [4].

### **Миф «семейников»: «Заберем из школы, и учеба станет в радость».**

Мифы о семейном образовании есть не только у его скептиков, но и у начинающих «семейников». Конечно, забирая ребенка из школы, родители надеются освободить неограниченный резерв времени, который ребенок может потратить на то, чтобы поразмышлять о будущем, о своем предназначении, увлечениях и т. п. Однако, как предупреждают опытные «семейники», учеба не превращается в радость моментально и многие проблемы не уходят. Остаются и проблема учебной мотивации, и проблема самостоятельности и т. п., но меняется ответственное лицо (им становятся любящий родитель) и радикально меняются условия обучения. И в них-то и фишка: даже если родители продолжают обучение ребенка по школьной программе, фокус их внимания сосредотачивается **на работе с интересом и индивидуальностью ребенка**, а не на выполнении учебной программы. Любопытно, что этот процесс требует снятия определенных школьных клише, сформированных как у родителя, так и у ребенка, если он уже имел опыт обучения в школе (то есть начинал как школьник, а потом перешел в статус обучающегося по семейной форме). В последнем случае наблюдается любопытный феномен, который именуется «расшколивание» — снятие школьных привычек, которые проявляются в таком поведении, как отсутствие навыков самоджменента даже в подростковом возрасте (неумение планировать свой день, распределять время на конкретные виды учебы и отдыха); неумение организовать себя при выполнении учебных заданий, в том числе нечувствительность к объему времени; фор-

мальное выполнение заданий (порождение отписок) и т. п. [8]. Напомним, что во всей классической психолого-педагогической литературе прописано, что навыки учебной деятельности должны быть сформированы в младшем школьном возрасте у обучающихся в школе, но это, похоже, остается недостижимым идеалом, что и подтверждает семейное обучение.

И еще на один важный факт обратим внимание: результаты исследований свидетельствуют о том, что на академическую успешность детей, обучающихся в семейной форме, не влияют уровни образования родителей и семейного достатка [4].

### **Разные формы семейного образования: какое оно бывает?**

Несмотря на то, что семейное образование является современным мировым мейнстримом, понятно, что оно *никогда не будет массовым* по многим причинам, начиная с тех, которые зафиксированы на уровне государственных документов (так, не во всех странах семейное образование разрешено: например, в Германии и Швеции принято постановление, в соответствии с которым «семейное образование противоречит конституции и ограничивает права детей», в Испании «есть решение верховного суда о том, что семейное образование лишает детей возможностей социализации» и т. д. [9]), и заканчивая теми, которые касаются персональной истории семьи: далеко не для каждого родителей и каждого ребенка оно подходит [10].

Тем не менее, если использовать эту возможность, то надо обозначить, какие виды семейного обучения сейчас практикуются.

Самой экзотической и вызывающей непонимание порой даже у самого ближайшего окружения семьи формой является «анскулинг»<sup>9</sup>. Это вид семейного обучения, в котором образовательный процесс основывается на интересе и выстраивается исходя из интереса ребенка при полном отсутствии регламентации в формате какой-либо учебной программы (ни школьной, ни составленной родителями). То есть это обучение без программы, а порой и даже без какой-либо формы аттестации. В анскулинге исходной и конечной точкой образовательного процесса является персональный интерес ребенка, внутренняя мотивация обучения, выбираемый темп и способ обучения. Можно сказать, что анскулинг — это практическая реализация теоретических изысков Руссо и всех педагогов, ратующих за свободное воспитание. Для системы анскулинга главное — отсутствие какой-либо видимой системы обучения и воспитания, выстроенной или выстраиваемой. И тогда возникает вопрос: а чем отличается анскулинг от воспитания улицей? А тем, что это семейное обучение и воспитание, инструментом (системой, если угодно) которого является *особый образ жизни* самой семьи, основывающийся на ценностях максимальной свободы самовыражения, исследования, передвижения [11]. Данный вид семейного образования, как правило, вызывает очень много критических высказываний. Специфичность анскулинга очевидна, возможно, именно поэтому данная форма обучения законодательно элиминирована в некоторых странах, о чем говорилось выше. Тем не менее, анскулинг разрешен в Канаде, США. Конечно, по сравнению с иными видами семейного обучения, это

---

<sup>9</sup> Термин анскулинг в 1977 году впервые ввел в обращение Джон Холт в журнале «Растем без школы».

наименее распространенная форма. Однако даже в России сегодня есть семьи, которые практикуют анскулинг, считая, что это и есть самая настоящая форма семейного образования [7]. В качестве позитивных сторон анскулинга отмечают отсутствие:

- проблем с мотивацией учения, поскольку дети обучаются тому, что им интересно;
- учебных стрессов, поскольку нет давления оценки, страха ошибки и боязни выглядеть дураком;
- семейных конфликтов, связанных с типичными ситуациями школьной жизни (выполнение домашних заданий, наличие дисциплинарных нарушений и т. п.).

Свободный график, гармоничный темп, возможность выбора содержания учения и способов обучения — все это являет собой «практическое обучение без отрыва от жизни, то есть обучение в реальном мире, а не в специально созданном заведении и, как следствие, практические результаты от своей учебы» [7].

Другой формой является собственно «семейное образование» (отечественный термин, зарубежный аналог — хомскулинг). Именно данный термин используется в российской практике и закреплен в законодательстве, предполагает обучение дома по программе общеобразовательной школы, со сдачей промежуточной и итоговой аттестаций (ОГЭ и ЕГЭ) [11].

В практике также встречается и промежуточная форма, эксперты называют ее «семейники». Она предполагает, что ребенок параллельно обучается и по индивидуальной программе, выстраиваемой родителями по любой методике, и готовится к промежуточной и итоговой аттестациям по программе общеобразовательной школы [11].

На постсоветском пространстве в последние годы существовала очно-заочная форма получения среднего образования и экстернат, а также понятие «надомное обучение» для детей, которые по состоянию здоровья не могли посещать школу, сегодня к ним добавилось дистанционное и семейное обучение. Очно-заочное обучение предполагает, что ученик посещает часть предметов с классом, а часть изучает самостоятельно, и это прописывается в индивидуальном плане, наряду с формами отчетности. Форма экстерната предполагает самостоятельное обучение и аттестацию в школе. Как отмечают эксперты, на эту форму обучения на протяжении последних лет активно переходили учащиеся выпускных классов в Москве [12]. У наших соседей россиян на сегодняшний день<sup>10</sup> «согласно действующему российскому законодательству образование может быть получено не только в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, но и вне данных организаций (в форме семейного образования и самообразования) (п. 1 ст. 17 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»)» [13]<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> В Законе «Об образовании», действовавшем ранее и утратившем силу, были «предусмотрены следующие формы обучения: очная, очно-заочная (вечерняя), заочная, семейное образование, самообразование, экстернат. Все они были названы как отдельные и самостоятельные формы обучения. Однако за все годы существования Закона об образовании и этих форм обучения федеральное Положение было принято только по экстернату и семейному обучению, причем Положение о семейном обучении утратило силу в 2004 году. Никак не регламентировалось самообразование» [12].

<sup>11</sup> Более детально с законодательной ситуацией, регулирующей семейное образование, можно ознакомиться в статье [12].

### Эксперты и ресурсы:

*Российские эксперты — «живые книги», которые надо просто увидеть:*

*Ирина Шамолина* — советник по вопросам развития домашнего образования протоиерея Димитрия Смирнова, председателя Патриаршей комиссии по вопросам семьи, защиты материнства и детства; член Совета директоров Международной конференции по домашнему образованию. Персональный блог: <https://shamolina.ru>.

*Игорь Чапковский* — ведущий специалист семейного образования, один из первых (!) практиков семейного образования (обучал своих детей в 80-е гг.). Сайт: <http://www.familyeducation.ru> — проект Игоря и Валентины Чапковских «Общение и обмен информацией родителей из разных регионов России».

*Рекомендуем его выступление: «Семейное образование. Кризис классно-урочной системы»:* <https://www.youtube.com/watch?v=X5tQL-GIVqw>.

*Павел Парфентьев* — генеральный директор Аналитического центра «Семейная политика. РФ», председатель Межрегиональной общественной организации «За права семьи». Персональный блог: <http://parfentiev.ru/ob-avtore>.

*Оксана Агеева* — мама-практик семейного обучения и ведущая обучающих мастер-классов. Группа «ВКонтакте» «Семейное обучение Агеевых»: <https://vk.com/ourhomeedu>.

Проводит очень душевные обучающие семинары с массой под-

робностей и деталей из реальной практики семейного обучения: от вопросов, как наладить быт, до вопросов, какие интернет-ресурсы использовать и как организовывать учебный процесс в семье.

Рекомендуем ее выступления:

«Ужасы семейного обучения»: <https://www.youtube.com/watch?v=KFs5uR60nwo>.

«Мифы и сомнения по поводу семейного (домашнего) образования»: <https://www.youtube.com/watch?v=dJWa1oWLZr0>.

*Русскоязычные интернет-ресурсы:*

◆ Сайт «Центр домашнего обучения»: <http://school4you.ru> — Центр «Алгоритм» оказывает следующие виды услуг: организационно-правовая, методическая и психолого-педагогическая поддержка и сопровождение учащихся различных форм обучения: очной, заочной, очно-заочной, семейной, самообразования; предлагает большой перечень интенсивных, дистанционных и индивидуальных программ обучения.

◆ Сайт «Свобода в образовании»: <http://freeedu.ru> — площадка для просвещения и обмена опытом по реализации домашнего обучения в России и во всем мире.

◆ Сайт «Центр поддержки семейного образования»: <https://www.hss.center> — оказывает следующий ряд услуг: юридическая поддержка, в том числе и в оформлении документов в школу; онлайн-доступ к ежегодной промежуточной аттестации, доступ к дистанционным тренажерам по каждой дисциплине для подготовки к аттестации; вебинары, лекции и т. п.

Этот далеко не полный перечень ресурсов призван продемонстрировать, насколько волна семейного обучения в настоящий момент захлестнула русскоязычное пространство, как современные родители «включились» в школьную ситуацию. Более того, 18—19 мая 2018 года впервые (!) в России (в Москве) состоится III Международная конференция семейного образования (МКСО) (<https://www.hss.center/mkso2018>), организованная для «обмена мнениями и методиками между лидерами движения, практиками семейного образования, политиками, исследователями и родителями, обучающими детей в семье»<sup>12</sup>.

Очень важная деталь организационно-технологического порядка, о которой необходимо сказать отдельно, поскольку она связана с возможностью использовать семейное обучение практически в любой семье, — это масштабное развитие электронных информационно-образовательных ресурсов и услуг. Цифровое образование — это не просто модный тренд, а уникальный ресурс, который многократно облегчает организацию семейного обучения. Это возможность сегодняшнего дня, которой не было еще вчера. В сфере высшего и дополнительного образования активно говорят о растущей конкуренции между массовыми открытыми онлайн-курсами и дистанционным образованием и очным обучением. Для семейного образования, которое является альтернативой школьному, образование электронное — это и помощь, и возможность, и перспектива<sup>13</sup>. В то же время это и ответ критикам семейно-

го образования, которые считают, что родителю, организующему его, необходимо быть профессиональным педагогом-предметником [6]. Задача родителя — стать для ребенка навигатором в информационно-образовательном пространстве и менеджером его образовательных будней. Роль родителей в семейном образовании заключайте не в том, чтобы заменить педагогов-предметников, а в том, чтобы научить детей учиться самостоятельно, помогая им организовать процесс учебы и справляться с конкретными трудностями, а также контролировать результаты их самостоятельной работы.

Теперь рассмотрим, как развивается ситуация с семейным образованием в Республике Беларусь. На законодательном уровне на сегодня данная форма обучения не закреплена, однако в Кодексе об образовании есть понятие «обучение по индивидуальному плану» (ОПИП)<sup>14</sup>. И именно эту возможность могут использовать родители, желающие перевести ребенка на семейное обучение. Хотя на этом пути есть нюансы и затруднения, сегодня они разрешимы. В последние годы в Беларуси интенсивно формируется сообщество родителей, практикующих опыт семейного обучения и уже накопивших арсенал средств преодоления трудностей, связанных с переходом на ОПИП. Причем это реально активные родители, которые готовы поделиться накопленным опытом и развивать данное направление родительства, ответить на стартовый вопрос, как это сделать организационно в реальном и в виртуальном пространстве.

---

<sup>12</sup> Предыдущие конференции прошли в Берлине (2012 г.) и Рио-де-Жанейро (2016 г.).

<sup>13</sup> Обзор интренет-ресурсов, на которых можно найти практически все виды учебно-методических материалов (от видео-решений учебных заданий по разным предметам с разверткой процесса обсуждения до всего инструментария для подготовки к ЕГЭ), представлен мастер-классе Оксаны Агеевой: «Восстановление собственного школьного образования как уверенность родителей обучать своих детей»: <https://www.youtube.com/watch?v=IsCgog09OAM>.

<sup>14</sup> Статьи Кодекса об образовании, которые связаны с семейным обучением: ст. 3 п. 7; 17; 31; 158; 160; 167 [14].

### Путеводитель для белорусского родителя:

«Живые книги»:

**Вероника Михалко.** Рекомендуем:

Статья: «Есть ли жизнь на Марсе?» или домашнее образование в Беларуси. ОПИП, или обучение по индивидуальному плану: <http://mamamia.by/node/1971>. В статье можно познакомиться с опытом оформления ребенка на домашнее обучение (с примером заявления), а также с конкретными деталями и трудностями из практики.

Доклад на конференции «Семейное образование», Минск, 27.09.2015: «Семейное образование как альтернатива школьному обучению»: <https://www.youtube.com/watch?v=ZoyUPFcvtg8>.

**Татьяна Апет.** Рекомендуем:

Выступление на TEDx Talks «Семейное образование: можно ли учиться без школы?»: <https://www.youtube.com/watch?v=7ao1-351z4Y>.

Интернет-ресурсы:

◆ Сайт «Домашнее образование»: <http://znaniya.by>

◆ Открытая группа в «Фейсбуке» «СОдружество родителей Беларуси»: <https://m.facebook.com/groups/familyedu/?view=group>.

### Выбор семейного образования: почему это не технический, а мировоззренческий вопрос?

В последнем разделе этой масштабной проблематики вернемся к теме ответственности и выбора семейного образования в контексте образа жизни семьи. Кто сможет этим заняться и почему? По факту, в основном семейное образование в России и Беларуси сегодня практикуют многодетные семьи, предприниматели и фрилансеры. Но

это, что называется, «сухая» статистика. Что же касается существа вопроса выбора, то, как фиксируют эксперты, сегодня в тренде «закат “естественного” родительства и его переход в область сознательно планируемых стратегий (выделение ТК)» [16]. Выстраивание собственного родительского поведения — это итог размывания идеала семьи и разрушения традиций, следствие ряда обстоятельств: во-первых, автономности молодой семьи, минимизации общения с расширенной родительской семьей; во-вторых, доступности информации и экспертного мнения в интернет-среде, которое вызывает интерес и доверие и используется для конструирования семейного образа жизни. С точки зрения исследователей «суть современной ситуации не в том, что общественные запросы изменились, что изменились формы семьи и число детей, а в том, что они сегодня разнонаправлены и мозаичны (выделение ТК)». Это источник основного социального требования — выстроить собственную осознанную позицию и быть готовым ее защищать» [16].

### Мнение автора альтернативного образовательного проекта:

«Сегодня родителям приходится нести бремя ответственности за каждый свой выбор, отстаивая его перед бабушками и дедушками, соседями по лестничной клетке, на детской площадке, а порой и перед государственными учреждениями — поликлиникой, детским садом, школой... Быть родителем — гораздо более ответственная роль, нежели быть президентом или министром. И сегодня, как никогда прежде (выделение ТК), мамы и папы находятся под давлением огромного количества факторов даже не с рождения ребенка, а с момента первой мысли о нем. Вредно

УЗИ или нет? Рожать или кесарево? Как долго кормить грудью? Прививки: за или против? Сон: совместный или отдельный? Слинг? Кенгурушка? 4 кружка в 4 года — много или мало? Подготовка к школе в 5 или 6 лет? Выбирать школу или учителя? Не хочет ходить в школу — что делать?» [17].

И в этом контексте выбора семейное образование рассматривается сегодня не как некая экзотика, реализуемая родителями-маргиналами, или образовательная практика для больных деток, а как реальная альтернатива школьному образованию. Оно вызывает интерес, о чем свидетельствует количество информации в Интернете и рост родительских сообществ, практикующих данную форму образования. Эксперты фиксируют, что оно стало общественным явлением, и сегодня уже можно говорить о сформированном запросе на методическую поддержку семейного образования [18].

Важный момент заключается в том, что родители, практикующие семейное обучение, очень кооперативны: в складчину арендуют помещение, нанимают репетиторов, оказывают консультационную и педагогическую поддержку друг другу, участвуют в интернет-сообществах и т. п. В целом взаимопомощь присуща хоумскулерам разных стран. Более того, в странах, где семейное обучение существует достаточно давно, работают специальные юридические структуры и организации, оказывающие поддержку и помощь таким семьям (например, в США — некоммерческая правозащитная организация «Home School Legal Defense Association»; в Шотландии существует благотворительная организация «Schoolhouse Home Education Association») [2]. Есть определенные подвижки и у наших соседей

россиян: в 2017 году была зарегистрирована Ассоциация развития семейного образования (АРСО), целями которой является защита участников семейного образования и содействие их взаимодействию (сайт организации: <http://arsof.ru>).

**Подведем итоги и вернемся к названию статьи.** В нем есть два важных слова: «ЧУДЕСНАЯ» — однокоренное от «чудо» и ЗАМЕЧАТЕЛЬНАЯ — однокоренное от «метка», которые качественно характеризуют эту возможность выбора. «Неприметное поначалу движение за домашнее обучение за 40 лет своего существования превратилось в полноправную альтернативу как государственным, так и частным школам. Домашнее обучение — все еще не норма, оно не является и никогда не будет являться идеальным или доступным для всех семей» [1], оно требует огромной веры родителей в себя и в своего ребенка. Но, учитывая фактор многообразия современных родительских культур [16], можно достаточно аргументированно утверждать, что семейная форма обучения, при ее осознанном принятии (а последнее требует анализа не только предпочтений, но и уязвимых моментов этой системы [19; 20]), может помочь хотя бы небольшой части наших детей вырасти счастливыми людьми.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Писарик, О. Домашнее образование в США и Канаде: от экстрима к мейнстриму / О. Писарик [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: [freedu.ru/modx/domashnee-obrazovanie-v-ssha-i-kanade-ot-ekstrima-k-mejnstrimu](http://freedu.ru/modx/domashnee-obrazovanie-v-ssha-i-kanade-ot-ekstrima-k-mejnstrimu).
2. Поливанова, К. Н. Семейное образование в России и за рубежом / К. Н. Поливанова, К. А. Любичкая // Современная зарубежная психология. — 2017. — Т. 6. — № 2. — С. 72—80 [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: [https://psyjournals.ru/files/86638/jmfp\\_2017\\_n\\_2\\_Polivanova\\_Lyubitskaya.pdf](https://psyjournals.ru/files/86638/jmfp_2017_n_2_Polivanova_Lyubitskaya.pdf).
3. Домашнее образование набирает популярность. Что не так со школой? [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: [www.rosstat.gov.ru](http://www.rosstat.gov.ru).



рон. ресурс] — Режим доступа: <https://otr-online.ru/programmi/prav-da-domashnee-obrazovanie—59812.html>.

4. Риммер, К. Семейно-домашнее образование: родители как учителя и воспитатели своих детей / К. Риммер [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <https://riss.ru/demography/demography-science-journal/5272>.

5. Ковалева, А. И. Энциклопедия гуманитарных наук [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya.pdf>.

6. Парфенов, П. Без школы: юридический путеводитель по семейному образованию и экстернату / П. Парфенов. — М., 2011 [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <http://semeynoe.com/magazine/obzory/bez-shkoli>.

7. Анскулинг: как учиться, не посещая школу [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <https://daily.afisha.ru/relationship/397-anskulning-kak-i-zachem-uchitsya-ne-poseshaya-shkolu>.

8. Шамолина, И. Расшkolивание во всей красе / И. Шамолина [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <https://shamolina.ru/2017/02/12/%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%B2%D0%BE-%D0%B2%D1%81%D0%B5%D0%B9-%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%81%D0%B5>.

9. Иванова, Н. Семейное образование: разные страны — разные подходы [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <http://www.familyeducation.ru/?module=articles&c=Vzgliad&b=1&a=34>.

10. Михалко, В. Опросник в помощь родителям. «Нужно ли вашей семье домашнее образование детей» / В. Михалко [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <http://freedu.ru/modx/o-domashnem-obuchenii> <http://freedu.ru/modx/oprosnik-v-pomoshh-roditelyam-nuzhno-li-vashej-seme-domashnee-obrazovanie-detej>.

11. Лукьянова, И. Анскулинг и хоумскулинг / И. Лукьянова // Фома. — 2016. — Февраль (154) № 2 [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <https://foma.ru/anskulning-i-houmskulning.html>.

12. Семейное образование и Закон об образовании в РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://school4you.ru/semejnoe-obrazovanie-i-zakon-ob-obrazovanii-v-rf>.

13. Касаткин, М. Н. Семейное образование как правовая форма получения образова-

ния в России и Великобритании / М. Н. Касаткин // Вестник Московского университета МВД России. — 2015. — № 4 [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-obrazovanie-kak-pravovaya-forma-polucheniya-obrazovaniya-v-rossii-i-velikobritanii>.

14. Михалко, В. «Есть ли жизнь на Марсе?» или домашнее образование в Беларуси. ОПИП, или обучение по индивидуальному плану / В. Михалко [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <http://mamamia.by/node/1971>.

15. «1 сентября в школу не пойдешь!»: почему все больше детей переводят на семейное обучение [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <http://1prof.by/news/society/e3a36e0fc290b92.html>.

16. Поливанова, К. Н. Современное родительство как предмет исследования / К. Н. Поливанова // Психологическая наука и образование — 2015. — Т. 7. — № 2. — С. 1—11 [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/data/2017/12/19/1159916015/%D0%A1%D0%BE%D0%B2%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%20%D0%BA%D0%B0%D0%BA%20%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BC%D0%B5%D1%82%20%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf>.

17. Самсонова, С. Семейное образование так же бессмысленно, как и государственное / С. Самсонова [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <https://newtonew.com/parenting/family-education-will-not-save-you>.

18. Чапковский, И. Семейное образование стало общественным явлением / И. Чапковский [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <http://www.familyeducation.ru/?module=articles&c=Vzgliad&b=1&a=41>.

19. Агеева, О. Мифы и сомнения по поводу семейного (домашнего обучения) / О. Агеева [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=dJWa1oWLZr0>.

20. Зандман, Р. Школьный учитель про учебу дома: что нужно знать, прежде чем решаться / Р. Зандман [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: <https://foma.ru/shkolnyiy-uchitel-pro-uchebu-doma-cto-nuzhno-znat-prezhde-chem-reshatsya.html>.

# Психологические особенности восприятия образа компьютера у представительниц женского пола

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования восприятия женщинами разных возрастных категорий образа компьютера по методике исследования образа компьютера А. Гордеевой. Было обнаружено, что женщины имеют высокую степень персонификации. Они наделяют компьютер активностью и инициативностью, чаще воспринимают его как коммуникатора, эмоциональный фон общения у них более окрашен положительными эмоциями.

**Ключевые слова:** информационная компетентность, диалог с компьютером, персонификация, образ компьютера.

## Актуальность

Актуальность развития информационной компетентности личности определена бурным развитием всеобщей информатизации общества. Динамическое использование новых средств телекоммуникации, в частности Интернета как мощного глобального информационного ресурса, привлекает широкие слои населения независимо от возраста, образования и социального статуса. Высокие технологии развиваются небывалыми темпами и становятся неотъемлемой частью любой сферы жизнедеятельности человека. Современный мир называют об-



**Людмила Александровна МАТОХНЮК,**

*профессор кафедры психологии КВУЗ «Винницкая академия непрерывного образования» (Украина), кандидат психологических наук, доцент*

ществом риска, поэтому интенсификация влияния социальной среды на развитие личности приводит к ослаблению факторов противодействия негативным тенденциям, вызывает изменения в сфере психического развития и формирования личности, нивелирует ценностные ориентации.

Содержание информационной компетентности личности постоянно обновляется по мере развития технологий, изменений в системе медиа, состояния информатизации общества. Соглашаясь с мнением А. Гордеевой, экспериментальное изучение феномена персонификации компьютера чаще всего ограничивалось лишь констатацией факта ее наличия или отсутствия по некоторым произвольно выбранным признакам. Неоднозначность влияния этого феномена на эффективность деятельности человека в диалоге с компьютером вызывает потребность в новых психологических исследованиях.

### **Анализ последних исследований и публикаций**

Использование информационных технологий в психолого-педагогических, организационных, технических, теоретических и практических направлениях исследовали М. Жалдак, В. Кухаренко, М. Моисеева, Н. Морзе и др.

Отдельные аспекты формирования информационной культуры и компетентности специалистов изучали Н. Белявская, А. Барановская, В. Быков, М. Головань и др.

Различные аспекты информационной компетентности личности в психологии исследовали А. Гордеева, К. Демьянюк, С. Максименко, Ю. Максименко, Л. Матохнюк, Ю. Машбиц и др. [1—3].

**Целью данной статьи** является освещение результатов исследования восприятия женщинами образа компьютера.

### **Основная часть**

Изучение особенностей информационной компетентности личности мы проводили на двух уровнях: теоретическом и эмпирическом. В нашем исследовании теоретический уровень изучения был дополнен практическим, экспериментальным исследованием. С помощью теоретических методов (анализа, синтеза, обобщения, классификации, группировки и т. д.) была разработана модель информационной компетентности личности, раскрыта ее структура, сущность и др. Данная информация освещена в наших предыдущих публикациях.

Практические методы исследования были направлены на получение эмпирической информации об особенностях, причинах и динамике становления информационной компетентности личности в системе непрерывного образования. Экспериментальное изучение

особенностей состояло не только в организации исследования, выборе методов, адекватных целей, но и в выявлении логической связи между фактами, в обобщении результатов отдельных опытов, в установлении определенных зависимостей и свойств.

Учитывая тот факт, что степень персонификации обусловлена социальным (в частности, профессиональным) статусом, образованием, уровнем владения информационными технологиями, возможностями доступа к компьютеру, а также другими индивидуальными особенностями человека-пользователя, возникает необходимость исследования психологических особенностей восприятия женщинами различной возрастной категории образа компьютера.

Для данного исследования была выбрана «Методика исследования образа компьютера» (МИОК), разработанная А. Гордеевой. Методика позволяет исследовать как процесс развития личности, так и составляющие профессиональной компетентности, выявляет типичные, наиболее распространенные ответы испытуемых, при соблюдении принципа равновероятности и сбалансированности ответов на противоположные по значению категории («субъективность — объективность», «коммуникативность — реципиентность», «лидер человек — лидер компьютер», «эмоции положительные» — «эмоции отрицательные»).

Данная методика включает девять шкал, содержание каждой перечислено ниже:

«Субъектность» — объединяет ответы, или непосредственно относит компьютер к классу субъектов, или отмечает присутствие в нем черт, необходимых для признания его субъектом.

«Объектность» — характеризует восприятие компьютера как объек-

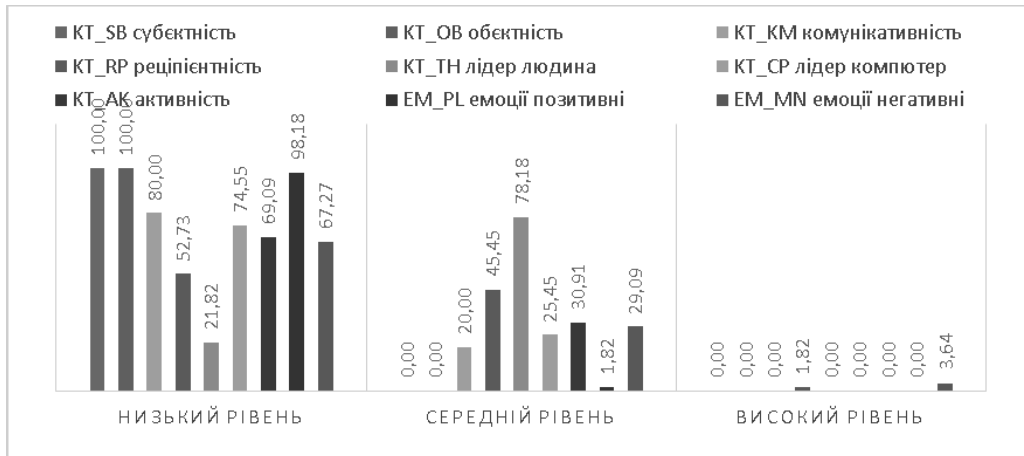


Рис. 1. Результаты исследования восприятия девочками до 6 лет образа компьютера по методике МИОК А. В. Гордеевой

та, сюда относятся его внешний вид, устройство, функции.

«Коммуникативность» — включает в себя приписывание компьютеру субъективных качеств партнера-коммуникатора.

«Реципиентность» — наделяет компьютер субъективными качествами партнера-реципиента, способностью быть «слушателем».

«Лидер человек» — имеются в виду пассивные качества компьютера во взаимодействии, присутствие роли ведомого в диалоге с человеком.

«Лидер компьютер» определяет субъективные качества компьютера, такие как способность брать инициативу на себя, зависимость человека от компьютера, перекалывание ответственности на действия компьютера.

«Активность» — приписывает компьютеру субъективные качества, которыми предусмотрена активная позиция во взаимодействии с человеком.

«Эмоции положительные» — характеризует компоненты в восприятии компьютера человеком, которые несут

положительное отношение к существованию ПК.

«Эмоции отрицательные» — выражает совокупность общего скептицизма, недоверия, ненужности компьютеризации, страх человека перед компьютером.

Исследование проводилось на базе Коммунального высшего учебного заведения «Винницкая академия непрерывного образования» среди учителей г. Винница и Винницкой области; детей дошкольного учебного заведения № 75 «Березка» (Украина). Всего в исследовании принял участие 351 человек.

Результаты исследования восприятия женщинами образа компьютера по методике МИОК А. Гордеевой представлены на рисунках 1, 2, 3.

Осуществим детальный анализ восприятия образа компьютера девочками до 6 лет (рис. 1).

Как видно из рисунка 1, результаты восприятия компьютера девочками до 6 лет находятся на низком уровне.

Именно в этом возрасте ребенок добивается внимания и положительной

оценки. У детей появляется чувство самолюбия, что проявляется в повышенной обидчивости и чувствительности к непризнанию их достижений взрослыми.

Так, показатель категории «субъектность и объектность» у девочек до 6 лет достиг отметки 100 %. Примеры ответов, определяющих субъектность, — «человек», «живая», «друг». Данная категория испытуемых относит образ компьютера к классу субъектов или объектов, отмечает присутствие (отсутствие) у него черт, необходимых для признания его субъектом. Они называют его «помощником», «он неживой», «игрушка», «вещь». Компьютер привлекает детей, как любая новая игрушка, и именно так в большинстве случаев они на него смотрят. Это может быть обусловлено неосознанностью дошкольников по отношению к данному объекту.

Вторую ступень данного исследования занял показатель категории положительных эмоций (98,18 %). Удовольствие от обладания компьютером для детей этой возрастной категории приносит не профессиональное владение компьютерными программами, а игры, в которые играют девочки данной возрастной категории: «Барби», «Одевалки», «Магазин», «Смешарики», «Раскраска», «Пазлы» и др.

80 % девочек оценивают роль компьютера как коммуникатора. Чаще всего компьютер воспринимается как партнер для общения. Во время виртуального общения с компьютером дети не всегда могут понимать размещенную в Интернете информацию, в частности, отличать полезную информацию от бесполезной.

52,73 % занимает категория «реципиентность». Ребенок предпочитает видеть в компьютере коммуникатора или реципиента во время диалога с ним. Ответы этой категории были таки-

ми: «плохой», «полезный», «скучный», «хороший».

74,55 % девочек до 6 лет демонстрируют позицию «лидер компьютер», отдавая лидерство компьютеру. Для этой категории испытуемых компьютер — «друг», «учитель», «взрослый», «умный», «удивительный», «мыслящий». Ребенок играет с компьютером как со взрослым человеком, вступая во взаимодействие с теми сторонами жизни, которые недоступны ему в реальной практике.

«Активность» — следующая категория восприятия образа компьютера. Субъективные качества, которые предусматривают активность компьютера во взаимодействии с человеком, находятся на низком уровне — 69,90 %.

Самую низкую ступень исследования занимает категория «лидер человек». Компьютер для 21,8 % испытуемых «равнодушен», «бездейственный», «неактивный», «инертный».

Восприятие образа компьютера исследуемыми данной возрастной категории также зафиксировано и на среднем уровне. Это означает, что в данной возрастной категории есть некоторый интерес к использованию информационно-коммуникационных технологий.

Из результатов ответов был составлен портрет компьютера, где из общего списка лидирует результат 78,8 % категории «лидер человек». В частности, «активность» занимает второе место нашего исследования — 30,91 %. А 29,09 % исследуемых получают негативные эмоции от общения с компьютером.

Примерами негативных эмоциональных качеств выступили следующие ответы: «беспощадный», «нечувствительный», «капризный», «хитрый», «он рычит, когда нажимаешь неправильно кнопку».

Следующая категория «лидер компьютер». 25,45 % испытуемых принад-

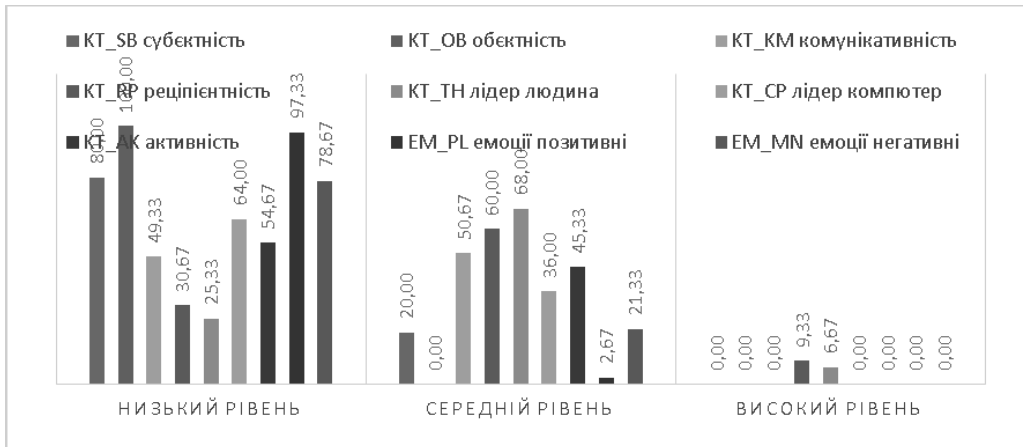


Рис. 2. Результаты исследования восприятия девочками от 7 до 14 лет образа компьютера по методике МИОК А. В. Гордеевой

лежат к этой категории, главная особенность которой рассматривается с точки зрения степени активности компьютера в диалоге с пользователем. Исследуемые этой возрастной категории характеризуют его как «надежного друга», «помощника», который готов прийти на помощь.

Категория «эмоции положительные» составляет лишь 1,82 %. Компьютер для них — это источник информации, фактор формирования эмоциональной стабильности, открытой коммуникативной позиции по отношению к другим, они воспринимают его «добрым», «хорошим», «удивительным», «загадочным». Негативные же эмоции в восприятии компьютера преобладают над положительными. В данной категории результат испытуемых составляет 29,09 %.

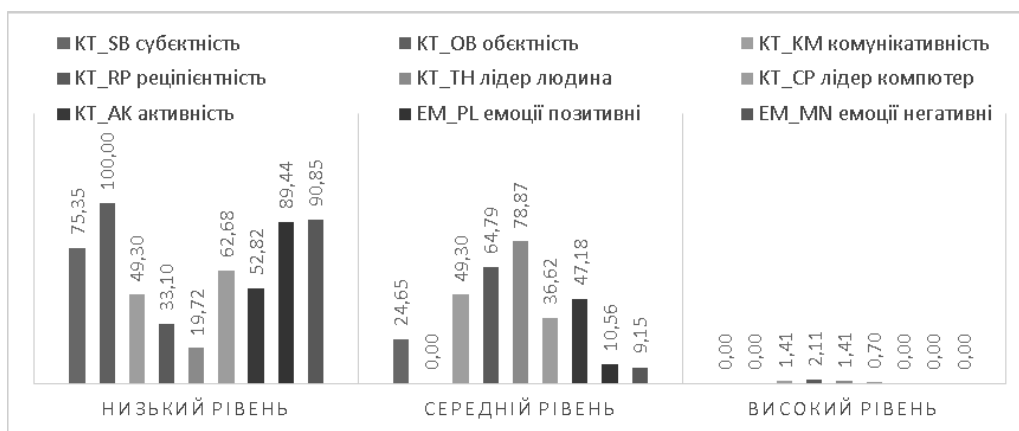
Показатели категории «субъектность», «объектность» не выражены. Результаты этой категории составляют 0 %.

Следующая возрастная категория испытуемых — **девочки в возрасте от 7 до 14 лет** (рис. 2).

Как видно из рис. 2, в восприятии компьютера девочками от 7 до 14 лет тоже лидирует низкий уровень показателей. Эта возрастная категория пользуются компьютером не только дома, но и у друзей, в школе. Они уже могут понимать увиденное, критически воспринимать материал, который предлагает Интернет, но они еще не умеют его осознать. И поэтому восприятие образа компьютера у них на низком уровне.

100 % испытуемых данной возрастной категории выбрали категорию «объектность» и 80 % категорию «субъектность». И так, субъектность и объектность к компьютеру находятся в зависимости от уровня владения им.

В данной возрастной категории испытуемых персонификация наблюдается по-разному. 49,33 % воспринимают компьютер как коммуникатор. Эмоциональный фон общения у них окрашен положительными эмоциями — 97,33 %. Они характеризуют его как «хороший», «удивительный», «загадочный». Негативные эмоции восприятия компьютера у 78,67 %. Примерами негативных эмоциональных качеств выступили следующие ответы: «бес-



**Рис. 3. Результаты исследования восприятия женщинами от 15 и более лет образа компьютера по методике МИОК А. В. Гордеевой**

пощадный», «нечувствительный», «капризный», «хитрый».

Результаты в категории «лидер компьютер» достиг 64 % и позволили составить профиль личностных свойств компьютера: он эмоционально устойчив, выдержан, дисциплинирован, настойчив, действует практически и логично, немного строгий, справедливый и надежный.

54,67 % относятся к категории «лидер / человек». В то же время довольно невысокий результат наблюдается в категориях «реципиентность» — 30,67 % и «активность» — 25,3 %.

Некоторые испытуемые могут быть отнесены и к среднему уровню восприятия образа компьютера.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что категория «субъектность» составляет 20,00 %, объектность на этом уровне не выявлена. В то же время категории «реципиентность» (60,00 %) и «лидер человек» (68,00 %) довольно слабо дифференцируются. Испытуемые данной категории используют компьютер как «машину» или «игрушку», чтобы провести свободное

время. Компьютер для них не живой предмет (машина, средство и др.).

«Коммуникативность» в данной категории достигла показателя 50,67 %, а 36,00 % испытуемых в своих ответах показали, что «лидер / компьютер». Так, большинство из них отметили, что персональный компьютер имеет хорошо развитый интеллект. Он эмоционально устойчив, выдержан, дисциплинирован, настойчив, действует практично и логично, немного строгий.

Относительно эмоционального восприятия компьютера были выявлены значительные различия между положительными (2,67 %) и отрицательными эмоциями (78,67 %). Примерами негативных эмоциональных качеств выступили ответы «нечувствительный», «капризный».

В данной возрастной категории зафиксирован и высокий уровень восприятия компьютера. Этот процент исследуемых достаточно правильно и грамотно ориентируется на восприятие компьютера.

На данном уровне категория «реципиентность» составляет 9,33 % и категория «лидер человек» — 6,67 %.

Следующая возрастная категория испытуемых — **женщины от 15 и более лет** (рис. 3).

В исследовании данной категории лидирует низкий уровень, на втором месте — средний уровень восприятия. Третье место занимает высокий уровень восприятия женщинами образа компьютера.

Как следует из рис. 2, восприятие образа компьютера в основном детерминируется факторами, связанными с социальным статусом, возрастом и уровнем владения информационными технологиями.

Более выраженные показатели — 100 % категории объективности, менее выражены — 75,35 % — показатели субъективности.

Испытуемые воспринимают компьютер как «устройство», «машину», которая выполняет функции хранения, обработки и передачи информации.

Относительно эмоционального восприятия компьютера обнаружено, что в данной группе испытуемых показатели отрицательных и положительных эмоций находятся почти на одинаковом уровне. Результат отрицательных эмоций составляет 90,85 %, а положительных — 89,44 %. Это означает, что более выраженное восприятие компьютера наблюдается у новичков и пользователей.

Показатель категории «лидер компьютер» составляет 62,68 %. Приблизительно на том же уровне находится и активность исследуемых — 52,82 %. Ком-





муникабельность составляет 49,30 %, а реципиентность — 33,10 %. Самый низкий показатель у категории «лидер человек» — 19,72 %. Несмотря на то, что чаще всего компьютер воспринимался как партнер для общения, более выраженными в его восприятии были не коммуникативные качества, а волевые и интеллектуальные («строгий», «объективный», «терпеливый», «требовательный», «умный», «интеллектуальный», «рассудительный», «мыслящий»).

Средний уровень восприятия образа компьютера женщинами показал следующие результаты исследования: среди соответствующих категорий лидирует категория «лидер человек» — 78,87 %. Это означает, что пользователи разного уровня владения компьютером являются инициаторами и коммуникаторами в компьютерном общении. Коммуникативность в данном исследовании составила 49,30 %, реципиентность — 64,79 %, активность — 47,18 %. Негативные эмоции (9,15 %) связаны с особенностями компьютерного диалога. Категория «эмоции положительные» достигла отметки 10,56 %. Большинство испытуемых отмечают, что во-первых, компьютер имеет хорошо развитый интеллект; во-вторых, он эмоционально устойчив, выдержан, дисциплинирован, настойчив, действует практически и логично, надежный.

24,65 % испытуемых относятся к категории «субъектность». Категории «объектность» не обнаружено (0 %). Это объясняется тем, что в разновозрастной группе исследуемые воспринимают компьютер как «устройство», «машину», которая выполняет функции хранения, обработки и передачи информации.

В данной возрастной группе зафиксирован также и высокий уровень восприятия компьютера. Категория «коммуникативность» и категория «лидер человек» находятся на одном уровне — 1,41 %, реципиентность — 2,11 %.

**Вывод.** На основе проведенного исследования было обнаружено, что женщины имеют высокую степень персонификации компьютера. Они надеются на компьютер активностью и инициативностью, чаще воспринимают его как коммуникатора, эмоциональный фон общения у них окрашен преимущественно положительными эмоциями.

Проведенный анализ динамики изменения персонификации компьютера с возрастом показал, что девушки-подростки меньше одушевляют компьютер, чем пользователи постарше. У девочек восприятие компьютера характеризуется противоречивостью в отношении к нему, что отражается в тенденции роста как субъектных, так и объектных оценок. С возрастом повышается степень восприятия компьютера как инициатора и коммуникатора. Инициативнее в общении с компьютером девушки подросткового возраста.

**Перспективой дальнейших исследований** в данном направлении будет исследование восприятия образа компьютера представителями мужского пола.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева, А. В. Психологические особенности персонификации компьютера у различных категорий пользователей / А. В. Гордеева // Вестник Харьковского университета. Сер. психология. — Харьков, 2002. — № 550. — Ч. 1. — С. 58—60.
2. Матюхнюк, Л. А. Теоретический анализ проблемы информатизации общества / Л. А. Матюхнюк // Проблемы современной психологии : сб. науч. тр. Каменец-Подольского национ. ун-та им. Ивана Огиенко, Ин-та психологии имени Г. С. Костюка АПН Украины / науч. ред. С. Д. Максименко, Л. А. Онуфриев. — Вып. 37. — Каменец-Подольский : Аксиома, 2017. — 540 с.
3. Машбиц, Ю. И. Учебная технология (психологический анализ) / Ю. И. Машбиц // Актуальные проблемы психологии: Психологическая теория и технология обучения. — М.: Изд-во НПУ им. М. П. Драгоманова, 2009. — Т. 8, вып. 6. — С. 166—177.

# Категория переживания в культурно-исторической психологии и практики майевтики

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СЕМИНАР «НА СКОРИНЫ, 15»

---

**Л. А. Пергаменщик.**

Наше очередное заседание методологического семинара «На Скорины, 15» будет посвящено работам Л. С. Выготского — мы будем обсуждать умение читать тексты. Сегодняшний наш семинар — это результат чтения, не больше и не меньше. Как мы читаем тексты? И вообще, как можно читать Выготского? Я выделил два варианта.

*Первый подход — подход историко-научной реконструкции.* Один из наших семинаров был посвящен результатам историко-научной реконструкции, которую проделал В. С. Собкин с театральными рецензиями Выготского с последующей публикацией статьи на эту тему в журнале «Диалог». Это была первая статья В. С. Собкина на эту тему на постсоветском пространстве. После этого вышла книга В. С. Собкина «Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского». А совсем недавно вышел первый том полного собрания сочинений Выготского.

Что представляет собой подход историко-научной реконструкции? Вот В. С. Собкин дал текст и комментарии, а теперь давайте попытаемся понять: почему из театральных рецензий появился Выготский? А то, что Выготский вышел из театра, по крайней мере, по текстам — это действительно так. Он

обладал культурой Серебряного века, знал философию, языки, но практика написания текстов у него была театральная.

Еще один вариант историко-научной реконструкции был сделан Николаем Вересовым. Этот текст был опубликован в 2007 году в журнале «НЛО». Текст большой, но я приведу вам только одно определение и покажу, как три категории этого определения по-новому анализируются с позиции закона культурно-исторического развития, которую мы с вами хорошо знаем. Сам по себе закон очень прост: всякая функция в культурном развитии появляется на сцене дважды, в двух планах — сперва в социальном, психологическом, как категория интерпсихическая, а потом внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Теперь я покажу, как Николай Вересов проанализировал этот закон, взяв за основу только три слова: категория и сцена и, когда он анализировал эти два слова, появилось третье, которого в этой формулировке закона нет, — это слово «переживание». Итак, что такое категория? Категория — это предельно общее понятие. Обычно так утверждается. Однако Выготский так не считал. Это мы думаем, что в его определении категория — предельно общее понятие. Например, стол, стул, а общее понятие — мебель. Это уже

категория, условно говоря. В языке той культуры под словом «категория» понималось нечто весьма определенное: «категория есть острое столкновение позиций, характеров, драматическая коллизия, конфликт между людьми или внутри человека, столкновение, сопровождаемое острыми эмоциональными переживаниями». Почему это определение? Потому что Выготский взял его в театральном словаре Мейерхольда, с которым они дружили, и использовал в дальнейшем для определения понятия «категория». То есть для людей, живущих в культуре 20—30-х годов XX века, это было само собой разумеющимся. И то определение, которое я дал вначале, к этому слову не подходит.

Второе слово — сцена. Мы говорили о двух уровнях: *интер-* и *интра-*. У Выготского никаких уровней нет. Есть одна сцена. Сцена — наша жизнь. Вот из книги В. С. Собкина «Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского» это можно извлечь. И на этой сцене есть два плана: передний план — авансцена, на которой происходят внешние коллизии (то, что мы видим, когда приходим в театр). Но в театр мы идем затем, чтобы понять: что же происходит за этим передним планом, что люди переживают, что думают о том, что они говорят, что они думают о своем поведении. Поэтому не каждые социальные отношения, социальное взаимодействие может стать внутренней высшей психической функцией. В театре тем, что происходит на сцене, все может и заканчиваться.

И третье понятие — это переживание. В понятие категории входит не только столкновение позиций (то, что мы называем *интер-*), но и эмоциональное переживание этих столкновений. И все это происходит на одной сцене. Поэтому у Выготского уже в этом законе, а не только в последних лекциях, опу-

бликованных в 1924 году, переживание присутствует как категория, без которой вообще закон не работает.

Но что делает Николай Вересов? Как он строит стратегию изучения человека? Мы заменяем сцену уровнем развития, то, что у Выготского называется «сцена жизни», у Вересова описывается как категория «переживание». Для методологии классического бихевиоризма это вполне годится. Поэтому, когда Холл, ученик и аспирант Лурии, переводил Выготского, он сделал Выготского социальным бихевиористом, как отметила Зоя Престес. Потому что человека формирует социальная среда, если об этом говорить семантически. Тогда возникает вопрос: что же там у Выготского есть, если тот же Джерджен считает, что Выготский много сделал для возникновения направления социального конструктивизма.

*Второй подход — посмотреть на текст Выготского с позиции современного состояния психологии.* Здесь я назову только одну фамилию — мне кажется, лучше всего это сделал А. А. Пузырей, один из самых культурных психологов современной России. Андрей Андреевич Пузырей в 1986 году выпустил учебное пособие, где хорошо соединяется поэзия, музыка и методология. В методологии он идет от Щедровицкого и Мамардашвили. У него есть хорошие работы и о том, и о другом. Анализируя Выготского, Пузырей взял методологический принцип Мамардашвили и подошел к тексту Выготского с этой позиции. Он пишет: «В случае с Выготским, поколение спустя, мы, по сути, читаем совсем другой текст». А если бы сегодня, спустя 50 лет, мы начали читать Выготского — какой бы текст мы сейчас получили? Кстати, статья А. А. Пузырея была принята очень плохо. Его критиковали за то, что он неправильно читает Выготского. Это отдельная, очень интересная тема.

Итак, Выготский наверняка гениален. Но он настолько противоречит сам себе, что если читать его буквально, то взять у него можно не много. Только посмотрев на Выготского с позиции той психологии, в которой мы живем, имеет смысл его читать. Исторически — да, нужно обязательно сказать, что был такой ученый, что для Беларуси это знаковая фигура, как и для России, наверное, который сделал вот это и вот то. Но, если говорить о Выготском, не зная ту культурную среду, в которой он находился, начиная от Троцкого и кончая Мандельштамом, ничего не выйдет. Помните, как Зинченко на одном из семинаров, на котором председательствовал, сказал, что один из эпиграфов Выготского — это текст Мандельштама. И возник вопрос: как Мандельштама? Дело в том, что у Выготского очень много всего зашифровано. Он цитирует и не называет фамилии и т. д.

Завершая свое выступление, я хочу сказать, что читать тексты — это всегда хорошо, читать их нужно медленно, как в одном из немецких университетов читают Хайдеггера. Когда у студентов спросили, что они сделали за полтора года, те ответили: прочли Хайдеггера, 12 страниц.

### **С. Н. Жеребцов.**

Уважаемые коллеги! Я благодарен вам, что вы пришли на сегодняшний семинар. Я взволнован, поскольку, во-первых, проблема, о которой мы сегодня говорим, для меня очень важна, а во-вторых, я никогда не обсуждал идеи, связанные с Выготским, на таком уважаемом собрании. Каковы были мои послылы или намерения, чтобы обратиться к теме «Категория переживания в культурно-исторической психологии и практики майевтики»? Кстати, есть еще одно определение понятия «категория» в дополнение к тем, которые озвучил Леонид Абрамович. Категория — это наиболее важное понятие в той или

иной научной системе, как основной понятийный строй.

Мы с вами часто обращаем внимание на то, что есть расхождения между теоретическим уровнем каких-то процессов и их практическим использованием. Мне кажется, что если мы обращаем внимание на культурно-историческую психологию, то здесь разрыв между теорией и практикой, особенно в нашей социокультурной ситуации, очень велик. И мы действительно достигли этого вопиющего разрыва, когда практика не соответствует теории, когда есть предпосылки, которые определены до нас и за нас в некотором смысле, но которые мы могли бы использовать, но, к сожалению, не всегда это делаем.

Многие ученые говорят о том, что Выготский, несмотря на то, что он был психологом начала XX века, остается во многом не понятным и не ассимилированным современным научным гуманитарным познанием. И в этом, как мне кажется, заключается еще одна причина того, почему мы можем обращаться к Выготскому.

В дополнение к тому, что говорил Леонид Абрамович о том, как читали Хайдеггера, я вспомнил, как Зоя Престес рассказывала нам о том, как Выготского читают в Бразилии: есть кружок, люди (в основном педагоги и психологи, но и не только, что показатель!) собираются вокруг психолога Зои Престес, которая переводила многие работы с русского (хотя обычно Выготского переводят с английского на тот или иной язык), так как хорошо знает русский язык, на португальский. На каждой встрече они читают буквально по 2—3 абзаца. Каждый читает по предложению, а Зоя Престес пытается им это разъяснить, ссылаясь на ассоциации, которые возникают у людей в процессе чтения. Так в результате медленного чтения возникает понимание и, как мне кажется, и нам не плохо было бы когда-нибудь так же прочесть Выготского.

Цель моего сегодняшнего доклада — обозначить продуктивность культурно-исторической психологии в понимании переживания и его роли в развитии личности, что имеет крайне важное значение для осмысленного использования различных так называемых практик майевтики, к которым относятся любые взаимодействия людей по созданию условий для личностного развития (воспитание, обучение, психотерапия, психологическая помощь и др.). Также принципиально важным является анализ посредством аппарата культурно-исторического подхода психологических механизмов личностных изменений, которые осуществляются в различных педагогических, психологических, психотерапевтических системах. В целом, как это видится автору, потенциал культурно-исторической психологии с удовлетворительной полнотой в гуманитарной сфере не осмыслен и, тем более, не использован.

Культурно-историческая психология содержит принципиальные положения *о развитии (историзме), социальной природе, опосредствованном строении психических функций, а также о переживании как интеграторе этих функций и механизме саморазвития личности.*

### **Историзм развития как усложнение системы значения**

Основные кризисы становления личности (от ситуации «пра-мы» в младенчестве — через 3-летний и 7-летний кризисы — к подростковости) демонстрируют нам, что необходимость удовлетворения потребностей в социальном мире, в мире готовой культуры, который застаёт человека в момент его рождения, требует от него постоянного конструирования и развития системы средств влияния на окружающих людей с целью получения всего необходимого. Именно аффект (как мотивационно-эмотивная тенденция) заставляет

человека открывать, создавать и развивать систему средств воздействия на другого, использовать означение и символизацию как стержневые механизмы этого воздействия. Способы воздействия на другого позволяют осуществлять самовоздействия, конституировать и активизировать внутреннюю динамику — переживания человека. Социальность и опосредствованность, таким образом, суть одно — то, что обеспечивает целостный процесс психического развития в мире культуры.

Поясним это единство кратко. Если человек, используя знаки, первоначально адресованные другому, как-либо фиксирует (обозначает) свою аффективную тенденцию (стикер на зеркале, точка на руке, один из пунктов в списке дел на следующий день), он, как и индеец с узелком на память, в этом знаке концентрирует многие свои психологические феномены, связанные с реализацией аффекта. Более того, он может отстраненно (с позиции этого знака) обозревать эти феномены, они становятся локализованными, ограниченными, осознаваемыми и управляемыми. Система такого управления есть не что иное, как интеллектуальная операция. Мы видим, что образуется *единство интеллекта и аффекта*, которое, как повторял Л. С. Выготский, и есть переживание. Заметим, что вне культуры и вне созданной посредством культуры в живом общении интеллектуальной системы переживание невозможно. Если в начале пути культурного развития аффект доминирует над интеллектом, то потом соотношение между этими функциями переворачивается, и интеллект способен овладеть аффектом, его преобразовать, развить.

Но есть различные способы обозначения, обобщения, ограничения. Есть различные системы значений, которые развиваются и в культуре, и на жизненном пути отдельной личности. Более того, человек оперирует *многими* си-

стемами значений, с помощью которых он конструирует различные смысловые реальности. Он способен занять позицию «над» любой семиотической системой. Думается, в этом и заключается психологическая сущность субъектности личности — в способности обзирать одну систему значений (и связанную с ней смысловую систему) с позиции другой системы значений. Становление такой субъектности может выступать ориентиром для всех майевтических практик.

**От общения — к обобщению  
как условию переживания**

В соответствии с одним из любимейших афоризмов Л. С. Выготского «*каково общение — таково и обобщение*» люди общаются и понимают друг друга в меру общего для всех толкования ситуации. Ситуация эта переживается также через осмысление, через операцию обобщения, которая строится на основе системы означения. И этот момент принципиально отличает культурно-историческую психологию от когнитивизма, который фактически игнорирует эту генетическую роль общения в этиологии мышления. В когнитивной терапии контекст общения практически не анализируется (как, например, в психоанализе), когниции изучаются по критериям реалистичности и прагматичности.

Обобщенное представление реальности — это план сознания, план ирреального. Сознание — это не просто отражение реальности, но ее концептуализация для удовлетворения потребностей жизни, обнаружения возможностей более полного бытия. Переживание в нашей трактовке будет выступать процессом соотнесения реального и ирреального, действительно и возможного, когда аффект означает и становится понимаемым, когда для него определяется предмет и условия удовлетворения. Действительно,

у культурно вооруженной личности отдельные эмоции и реакции, будучи означенными, становятся переживанием — «единством аффекта и интеллекта».

Сознание возникает не для простого восприятия, а как акт понимания. Понимание и есть преодоление чувственно воспринимаемого, того, что перед глазами. Осмысленное, понимающее видение — это концептуализация ситуации посредством идеальных образов, фиксированных знаками. Такое понимание — необходимое условие собственно человеческого бытия. Э. Хемингуэй «срезонировал» на эту тему: «Мне все равно, что такое мир. Все, что я хочу знать — это как в нем жить».

**Через развитие новообразований —  
к развитию свободы**

Итак, обращение к другому с помощью средств есть условие обращения к себе, когда возникает мир переживаний человека как данность своего внутреннего мира себе самому. Такое самообращение Выготский понимал как овладение человека собой, как способность видеть в себе то, что можно изменить, создать *новообразование* — новое качество, новый функциональный орган. Кстати, усвоенное понятие — это наиболее распространенный во внутренней жизни и наиболее эффективный функциональный орган, с помощью которого человек и открывает себя, и овладевает собой, обретая свободу. Еще один афоризм, который в связи с этой логикой нам оставил Выготский, гласит: «*свобода — аффект в понятии*» (сравнить это можно с расхожим марксистским утверждением о свободе как осознанной необходимости: необходимость — в действии аффекта, осознанность — в понятийном мышлении).

Любое понятие — это орган осознания, отвлечения от частных, ограничения и иерархизации внутренней феноменологии человека. Поэтому любое понятие — орган овладения

собой и эмансипации от воспринимаемой ситуации, включая эмансипацию от внутренней ситуации организма — вплоть до свободы от витальных потребностей (как человек, восходящий за идею на костер). Понятие — это психологический орган свободы.

### **Понятийное мышление как возможность гибкости, богатства и осмысленности переживания**

Понятие в системе переживания имеет еще одну важную функцию. Оно является обобщением в том смысле, что *связывает различное*, оно позволяет человеку осуществлять свободную комбинаторику данных, которые у него есть, чтобы получить то, чего нет. Понятие в этом смысле обогащает человека самыми различными образами, неожиданными решениями. Бедность, обыденность переживания — это его фиксированность, неспособность увязать то, что относится к разным смысловым гнездам. Повторяемость паттернов переживания — это скука, а хроническая их повторяемость — депрессия. Переживание обыденности — свойство сознания, отказавшегося от поиска. Б. Рассел говорил, что многие готовы скорее умереть, чем подумать. Сопротивление визиту к психологу, сопротивление в психотерапии, сопротивление жизни вообще тому свидетельство. Несчастный человек готов скорее гордиться своим несчастьем, чем изменить свои паттерны переживания. Необходимость нового переживания требует усилия по созданию нового средства, которым будет иницирован новый опыт (по принципу «создать, чтобы испытать, почувствовать»).

Однако свобода не является простой независимостью от чего-то. Независимость — это негативная сторона свободы («свобода от»). В этом контексте в психологии обсуждаются такие проблемы, как адаптация, управление

стрессом, копинг-стратегии. Позитивный смысл свободы («свобода для») состоит в осознаваемой возможности реализовать аффект, какую-нибудь значимость. В этом контексте в психологии изучаются самореализация и осмысленная жизнь, свобода и творчество. Эти категории и обуславливают здоровое бытие, причем не просто соматическое, но и психологическое, духовное.

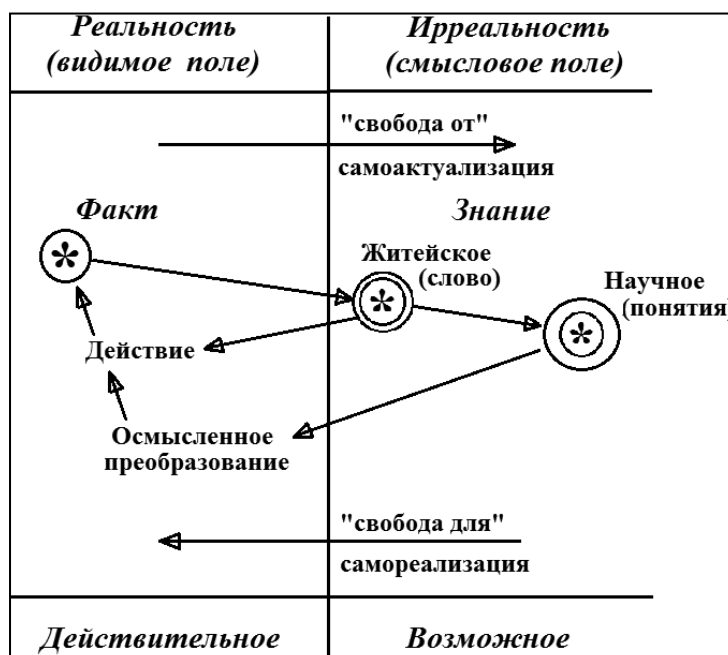
Схематически эту последовательность идей культурно-исторической психологии можно представить в виде рисунка (см. рис. 1 на с. 71).

Л. С. Выготский описывает ситуацию, когда у животных и маленьких детей восприятие сразу определяет моторику, т. е. воспринимаемое поле — это руководство к действию, восприятие связано непосредственно с действием. Совсем другую ситуацию мы имеем, когда между восприятием и действием стоит знак, слово, особенно научное понятие. Интересно, что разрушение речи даже у взрослого человека (при афазии) приводит вновь к этой зависимости от видимого поля. «Лишенная речи, которая сделала бы его свободным от видимой ситуации и позволила планировать связную последовательность действий, афазик оказывается рабом непосредственной ситуации в сто раз больше, чем ребенок, владеющий речью» [1, с. 26]. При распаде сознания, который отнимает субъекта у него самого, вся внутренняя единая динамика распадается на отдельные процессы, которые подчинены только инстинктивному, рефлексорному поведению в воспринимаемой ситуации, человек становится реагирующим организмом.

### **Новые отношения — приглашение к развитию**

Использование знаков, понятий делает человека особым живым существом. Если все другие живые существа болеют по причинам, заложенным в теле или в среде, то человек

Рис. 1.  
Переживание  
как соотнесение  
действительного  
и возможного



имеет еще *отношение* к своей жизни, к своему телу, к своему окружению. И это *отношение* принципиально. Оно либо раскрепощает, приумножает силы организма, либо угнетает их, приводя к болезням и даже к смерти. Само это отношение возможно благодаря смысловой системе личности, порожденной знаками, символами, словами, понятиями. Также важно осознавать, что высокоорганизованный интеллект может обслуживать деструктивные характерологические тенденции (нарциссизм, психопатия, паранойя, маниакальность, депрессивность, шизоидность и др.), усиливать функциональную фиксацию прошлого опыта. Понятийное мышление играет разные роли в драме развития, оно — не гарантия, но возможность здоровья и жизнеутверждающего переживания. Весь вопрос заключен не в самой логике мышления, а в том, чему служит эта логика, какую ценность она обслуживает. И тогда именно *новые значимые отношения могут создать возможность переосмысления себя и мира, возможность выработать на*

*базе этих отношений новую смысловую систему.* Если в психоанализе мышление — это то, что, как правило, обслуживает сексуальные, эмоциональные, характерологические тенденции человека, то в культурно-исторической психологии оно создает и перестраивает и сексуальность, и эмоциональность, и тенденциозность психики.

Выготский обращал наше внимание на то, что *мысль не выражается в слове, но рождается в нем.* Применительно к переживанию мы можем сказать, что оно не выражается в жесте, мимике, голосе, слове, но рождается в них. Отметим, что и жест, и мимика, и голос, и слово — это то, что обращено к Другому, все это используется как знак и имеет значение. Переживание по сути — это живая обращенность прежде всего к Другому, а потом к себе как другому. Переживание можно определить как процесс создания ситуации понимания, жизненно значимого для субъекта. Если человек что-то чувствует, всегда уместен вопрос о том, что и кому это чувство сообщает. Для того, кто зани-



мается практикой майевтики, принципиален вопрос и о содержании высказывания, и о его значении в контексте данного взаимодействия. Только такая трактовка поможет взаимодействующим субъектам быть в зоне ближайшего развития и создавать новообразования.

### **Посредническая деятельность как магистральный путь майевтики**

Далее можно зафиксировать тезис, в соответствии с которым внутренний мир человека, его переживания будут развиваться по линии развития понятийной системы, и в целом системы значений. В различии Выготским житейских и научных понятий, в продвижении от одних к другим, кроется эта логика развития. Вообще мы можем констатировать, что *в развитии отношений между знаком и значением сосредоточен центральный вопрос генеза внутреннего мира человека*. Этот вопрос может звучать так: с помощью чего я что-то могу увидеть (воспринять, понять, пережить), или видеть по-другому, изменить свои переживания? Или: как я могу жить более наполненной жизнью? И здесь посредническая деятельность — магистральный путь развития или терапевтического процесса. *Человек переживает теми средствами, которые он вырабатывает в межличностном общении*. (Заметим, что именно посредническая деятельность психолога, педагога — необходимое условие овладения средствами внутренней деятельности). Инициация нового опыта, нового переживания возможна только с помощью нового средства или нового использования старого средства. Сама жизненная необходимость толкает человека к развитию, а страдание — к излечению (по Н. А. Бернштейну «задача рождает орган»). Каждый практикующий психолог не раз убеждался, что, если у человека есть ясно представляемое желание и если отсутствует вторичная выгода при его фрустрации, он находит (создает) и средства для удовлетворения

этого желания. Конечно, этот процесс не автоматический, но вполне действенный при посреднической роли психолога. (Р. Лэйнг в этой связи заметил, что «теория — это ясно выраженное переживание»).

Конечно, при постановке вопроса «Как я могу жить по-иному?» возникает образ человека-собеседника — психолога или психотерапевта. Но крайне редко проблемы психологической помощи и психотерапии осмысляются в контексте идеи о соотношении знака и значения, об извлечении каких-то значимостей и наполнении ими своей жизни посредством знака, идеи о развитии системы значений личности, характере используемых понятий, создании функциональных органов. Заметим, фактическое игнорирование этих вопросов, стихийное развитие системы значений мы имеем практически во всех направлениях психологической помощи, системах обучения и воспитания (кроме, пожалуй, системы развивающего обучения и практики специальной психологии, базирующихся на фундаменте культурно-исторической психологии). Призывы когнитивных терапевтов, психоаналитиков, гештальттерапевтов к осознанности должны опираться на понимание природы и сущности сознания.

### **Трансфер и контртрансфер в контексте зоны ближайшего развития, связь средств и содержания переживания**

3. Фрейд, построивший свою психотерапию на анализе переноса и контрпереноса, полагал, что лексика пациента скрывает патогенное бессознательное содержание, поэтому он практически игнорировал психологию речи, которая использовалась его пациентом, а также вопрос о том, насколько она способствовала или препятствовала новому видению. Нужное слово или систему понятий человек, подвергнутый

анализу, обретает (изобретает) стихийно, часто в многолетних поисках, что и переживается им как инсайт, открытие нового жизненного мира. Даже свои собственные интерпретации психотерапевт далеко не всегда дает с позиции их соответствия понятной системе клиента, *зоне его ближайшего развития*. Динамика смысла, изменение отношения к происходящему, порождение новой реальности — все это зависимо от знаково-символических артефактов — знаков, слов как знаков, понятий как слов. Действительно, как вы лодку назовете... «Лишь слову жизнь дана», — отмечал И. Бунин. Важными в связи с этим выступают идеи П. Флоренского об органопроекции и А. Ухтомского о функциональном органе. По выражению М. Твена, если изо всех существующих инструментов у вас имеется только молоток, то рано или поздно многие люди вокруг покажутся вам гвоздями. Все это принципиально важно для работы переживания и развития человека. Однако то, чем человек переживает (какими средствами), в психологии систематически изучается крайне редко. В такой трактовке об опосредствовании переживаний культура — не только и не столько репрессивная сила, источник травм, сколько «приглашение к развитию», источник средств и образцов, потенциал жизнеутверждающих переживаний, возможность субъектности личности. И личность формирует свои свойства не только и не столько в переживании травм, сколько *в переживании значимых событий*. И детство — хоть и существенная, но не исключительная эпоха жизни человека, когда его свойства формируются. Напротив, развитие личности взрослого и есть способ его бытия, а развитость сознания — это интенсивность переживания, ведущего к новообразованиям. Только человек, напоминая М. К. Мамардашвили, постоянно находится в состоянии заново-рождения.

### Превращение симптома в знак в динамике сознания

Убеждения гораздо вероятнее становятся болезнетворными предубеждениями в пространстве сознания, организованного житейскими понятиями. Именно научные понятия — средства ориентировки в сложном мире. Они более адекватны сложности, противоречивости, изменчивости мира. Научные понятия как основа субъектности позволяют говорить о человеке как единстве разнообразия, соответствующем разнообразию мира. Смысловые системы сознания, построенные на научных понятиях, не избавляют, конечно, от психосоматической симптоматики. Но характер этих симптомов, их роль в личностной динамике будет совершенно иной, если сознание человека научно, основано на диалектической логике. Сам симптом в пространстве творческого человека, рефлексиирующего себя и свою жизнь на научной основе, становится знаком личности, а не ее поработителем.

Внутренний мир человека становится динамичным, действительно живым и наполненным, если он имеет определенную культурную вооруженность. Она — возможность диалогизма переживаний, что Выготский поясняет посредством идеи о *сознании как динамической смысловой системе*. Динамика смысловой системы — это и есть работа переживания. Такая работа состоит в построении и разрушении границ смысла, в его превращении. Ж. Батай назвал этот опыт постоянного преодоления границ трансгрессией [2], которая есть постоянное преодоление очевидности в познании, постоянное преодоление себя. Требование от жизни новизны и полноты оборачивается для человека требованием к себе по созданию соответствующих функциональных органов. Внутренний мир, разворачивающийся в переживании, — это потенциал свободы, новизны, полноты, вовлеченности.

*Продолжение в № 4 за 2018 год.*