

**Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины  
им. А.М. Никифорова МЧС России**

---

**ВЕСТНИК  
ПСИХОТЕРАПИИ**

**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

*Главный редактор В.Ю. Рыбников*

**№ 34 (39)**

Санкт-Петербург  
2010

### **Редакционная коллегия**

В.И. ЕВДОКИМОВ (Москва); С.Г. ГРИГОРЬЕВ (Санкт-Петербург);  
Р. МИЗЕРЕНЕ (Паланга); В.А. МИЛЬЧАКОВА (Санкт-Петербург);  
В.Ю. РЫБНИКОВ (Санкт-Петербург)

### **Редакционный совет**

С.С. АЛЕКСАНИН (Санкт-Петербург); А.А. АЛЕКСАНДРОВ (Санкт-Петербург); Г.В. АХМЕТЖАНОВА (Тольятти); А.А. БАЖИН (Санкт-Петербург); Г.И. ГРИГОРЬЕВ (Санкт-Петербург); О.Ф. ЕРЫШЕВ (Санкт-Петербург); Б.Д. КАРВАСАРСКИЙ (Санкт-Петербург); В.И. КУРПАТОВ (Санкт-Петербург); И.Б. ЛЕБЕДЕВ (Москва); С.В. ЛИТВИНЦЕВ (Санкт-Петербург); Н.Г. НЕЗНАНОВ (Санкт-Петербург); Г.С. НИКИФОРОВ (Санкт-Петербург); М.М. РЕШЕТНИКОВ (Санкт-Петербург); В.К. ШАМРЕЙ (Санкт-Петербург)

Адрес редакции:

194352, Санкт-Петербург, Придорожная аллея, д. 11  
Телефон: (812) 513-67-97

**ВЕСТНИК ПСИХОТЕРАПИИ**

*Научно-практический журнал*

**A.M. Nikiforova All-Russian Centre of Emergency and Radiation  
Medicine of the EMERCOM of Russia**

---

**BULLETIN OF  
PSYCHOTHERAPY**

**RESEARCH & CLINICAL PRACTICE JOURNAL**

*EDITOR-IN-CHIEF V.YU. RYBNIKOV*

**N 34 (39)**

St. Petersburg  
2010

### **Editorial Board**

V.I. EVDOKIMOV (Moscow); S.G. GRIGORJEV (St. Petersburg);  
R. MISERENE (Palanga); V.A. MILCHAKOVA (St. Petersburg);  
V.YU. RYBNIKOV (St. Petersburg)

### **Editorial Council**

S.S. ALEKSANIN (St. Petersburg); A.A. ALEKSANDROV (St. Petersburg);  
G.V. AKHMETZHANOVA (Togliatti); A.A. BAZHIN (St. Petersburg);  
G.I. GRIGORJEV (St. Petersburg); O.F. ERY SHEV (St. Petersburg);  
B.D. KARVASARSKY (St. Petersburg); V.I. KURPATO V (St. Petersburg);  
I.B. LEBEDEV (Moscow); S.V. LITVINTSEV (St. Petersburg);  
N.G. NEZNANOV (St. Petersburg); G.S. NIKIFOROV (St. Petersburg);  
M.M. RESHETNIKOV (St. Petersburg); V.K. SHAMREY (St. Petersburg)

### **For correspondence:**

11, Pridorozhnaya alley  
194352, St. Petersburg, Russia  
Phone: (812) 513-67-97

**BULLETIN OF PSYCHOTHERAPY**

Research & clinical practice journal

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПСИХИАТРИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

*Каданцева А.В., Щелкова О.Ю.*

Взаимосвязь особенностей структуры темперамента и характеристик личности у больных невротическими расстройствами ..... 9

*Григорьев Г.И., Мильчакова В.А., Рыбалтович Д.Г.*

Лечение пациентов с игровой зависимостью в Международном институте резервных возможностей человека ..... 18

## ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ

*Семёнов С.П.*

Рекультурация (аутогенное перепрограммирование) ..... 25

*Колов С.А.*

Применение техник мотивационного интервью в работе с «трудными» пациентами на примере комбатантов ..... 30

## ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ

*Лыков И.В., Федоткина И.В., Юсупов В.В.*

Социально-психологическая адаптация подростков в общеобразовательных учреждениях ..... 55

*Ахметжанова Г.В.*

Развитие педагогической функции будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе ..... 62

*Груздова И.В.*

Исследование особенностей проявления музыкально-эстетической культуры детей дошкольного возраста ..... 74

*Клочкова Г.М.*

Моделирование креативной образовательной среды как необходимое условие создания технологии творчества будущих бакалавров ..... 82

*Козырева Л.А.*

Интеллектуально-творческое развитие одаренных учащихся в условиях лицея ..... 88

*Налётова Е.Л.*

Технологии взаимодействия музея с субъектами воспитательного пространства ..... 96

*Сундеева Л.А., Резанова М.А.*

Технология развития критического мышления как основа преемственности ступеней профессионального образования ..... 104

<i>Удовиченко О.В.</i>	
Особенности формирования спортивной мотивации в подготовке волейболистов .....	110
<i>Андреева Л.А.</i>	
Профессиональная ориентация школьников в мультикультурном образовательном пространстве .....	116
<i>Шалимова Н.В., Горячкина Т.Г.</i>	
Технология формирования предметно-ориентированных баз данных для информационно-аналитического обеспечения инновационного развития в образовании .....	125
Новости. Информация .....	131
Рефераты .....	138
Сведения об авторах .....	149
Информация о журнале .....	151

# CONTENTS

## PSYCHIATRY AND PSYCHOTHERAPY

*Kadantseva A.V., Schelova O.Yu.*

Interrelation between temperament structure patterns and personality features in patients with neurotic disorders ..... 9

*Grigoriev G.I., Milchakova V.A., Rybaltovich D.G.*

Treatment of patients with gambling addiction in the International Institute of Human Reserve Capabilities ..... 18

## PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOLOGICAL CORRECTION

*Semyonov S.P.*

Reculturation (autogenic reprogramming) ..... 25

*Kolov S.A.*

Application of motivational interview techniques while dealing with problem patients exemplified by combatants ..... 30

## PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF EDUCATION

*Lykov I.V., Fedotkina I.V., Yusupov V.V.*

Social-psychological adaptation of teenagers in comprehensive educational establishments ..... 55

*Akhmetzhanova G.V.*

Development of pedagogical function of future teacher during vocational training in the institute of higher education ..... 62

*Gruzdova I.V.*

A study of music aesthetic culture manifestations in preschool children ..... 74

*Klochkova G.M.*

Modeling of creative educational ambience as a necessary condition for making technologies of future bachelor creativity techniques ..... 82

*Kozyreva L.A.*

Intellectual and creative development of gifted students in the lycée setting ..... 88

*Nalyotova E.L.*

Technique of interaction between a museum and subjects of educational space ..... 96

*Sundeeva L.A., Rezanova M.A.*

Technique of critical thinking development as a basis of continuity of vocational training stages ..... 104

<i>Udovichenko O.V.</i>	
Patterns of athletic motivation formation in volleyball player training ...	110
<i>Andreeva L.A.</i>	
Occupational orientation of schoolchildren in the multicultural educational space .....	116
<i>Shalimova N.V., Goryachkina T.G.</i>	
Technique of formation of subject-oriented databases for information-analytical support of innovation development in education .....	125
News. Information .....	131
Abstracts .....	138
Information about authors .....	149
Information about the Journal .....	151



# ПСИХИАТРИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

УДК 159.923 : 616.89-07

*А.В. Каданцева, О.Ю. Щелкова*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРУКТУРЫ ТЕМПЕРАМЕНТА И ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ У БОЛЬНЫХ НЕВРОТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

Санкт-Петербургский государственный университет

### *Введение*

Основная идея специальной теории индивидуальности В.М. Русалова об иерархическом соподчинении всех индивидуальных различий при определяющей роли фактора биологического характера постоянно обретает подтверждение [3, 14, 15]. Хотя формально-динамические, темпераментальные свойства человека устойчивы во времени, «природные основы могут либо усиливаться, либо, наоборот, тормозиться, ослабляя продуктивность человеческой деятельности, что может привести к возникновению неврозов» [8, с. 158]. Отсюда следует очевидная необходимость изучения взаимосвязи особенностей структуры темперамента и других подструктур индивидуальности у больных невротическими расстройствами, что позволит более глубоко оценить и понять структуру их невротического конфликта. Это согласуется с принципами патогенетического подхода и системной концепцией психической адаптации, принятыми в современной неврологии и психосоматике [2, 5, 7, 10].

В связи с этим была поставлена цель настоящего исследования – изучить взаимосвязь структуры темперамента с особенностями копинг-стратегий, с механизмами психологической защиты, внутри- и межличностной конфликтности у больных невротическими расстройствами. В соответствии с целью были сформулированы задачи:

- 1) исследовать особенности структуры темперамента у больных невротическими расстройствами;
- 2) провести сравнительный анализ:
  - а) структуры и степени выраженности копинг-стратегий,
  - б) структуры и степени выраженности механизмов психологической защиты,
  - в) структуры личностной и межличностной конфликтности у больных невротическими расстройствами, различающихся по своим темпераментальным характеристикам;

3) исследовать взаимосвязь особенностей структуры темперамента и характеристик личности у пациентов, различающихся по своим темпераментальным характеристикам.

### *Материал и методы исследования*

Для реализации цели и задач исследования использовали следующие экспериментально-психологические методики:

- «Опросник структуры темперамента» В.М. Русалова [13] позволил выявить основные характеристики темперамента. Опросник структуры темперамента В.М. Русалова позволяет получить 8 показателей: предметную эргичность (ЭР), социальную эргичность (СЭР), предметную пластичность (П), социальную пластичность (СП), индивидуальный темп предметной деятельности (Т), индивидуальный темп коммуникативной деятельности (СТ), эмоциональную предметную чувствительность (ЭМ), эмоциональную коммуникативную чувствительность (СЭМ).

Высокие показатели первых шести шкал говорят о широте сферы деятельности, высоком тоне, работоспособности, общительности, гибкости мышления, разнообразии в деятельности, легкости установления новых социальных контактов, высоком темпе поведения, легкости, плавности речи. Таким образом, первые шесть шкал отражают характеристики, высокий уровень которых способствуют адаптивности человека.

Высокие показатели шкалы ЭМ говорят о высокой чувствительности к несоответствию между ожидаемым и реальным, об ощущении неполноценности продукта своей деятельности, беспокойстве, тревожности, неуверенности, а шкалы СЭМ – о ранимости, высокой чувствительности к неудачам в общении, беспокойстве. То есть последние две шкалы отражают характеристики, низкий уровень которых способствуют адаптивности человека. Дополнительный параметр «индекс адаптивности» (ИА) вычисляется по формуле [13]:

$$ИА = (ЭР + СЭР + П + СП + Т + СТ) - (ЭМ + СЭМ),$$

где ЭР, СЭР, П, СП, Т, СТ, ЭМ, СЭМ – шкалы опросника В.М. Русалова.

Высокие показатели ИА свидетельствуют о высокой психической адаптивности человека, низкие – о низкой;

- «Индекс жизненного стиля» («Life style index» – LSI) [11] определил механизмы психологической защиты;

- «Способы копинга» [1, 6] показал индивидуальную структуру совладающего поведения испытуемых;

- «Незаконченные предложения» [4] и «Опросник для изучения интрапсихических конфликтов» установили особенности личностной и межличностной конфликтности.

Обследовано 77 пациентов – больных невротическими расстройствами, находящихся на стационарном лечении в Городской психоневрологической больнице № 7 им. акад. И.П. Павлова (Санкт-Петербург); из них мужчин было 15 (19 %), женщин – 62 (81 %). Средний возраст пациентов составил ( $34 \pm 1$ ) год. Ведущим расстройством у больных являлся тревожно-депрессивный синдром (33 пациента, или 43 %). У 57 пациентов (74 %) длительность заболевания составляет не более 1 года.

### ***Результаты и их анализ***

В соответствии с программой исследования на 1-м этапе выделены две группы больных невротическими расстройствами в зависимости от значения ИА по методике В.М. Русалова [13]. На основании индекса пациенты разделены на две группы: 1-я ( $n = 37$ ) – с низкими, 2-я ( $n = 40$ ) – с высокими показателями. Разделение происходило в соответствии со значением медианы по данному признаку. Средние значения ИА и других шкал опросника у пациентов представлены в табл. 1. Достоверность значимости различий в группах составила не менее  $p < 0,05$ .

*Таблица 1*  
*Значения шкал и ИА опросника структуры темперамента, балл ( $M \pm m$ )*

Показатель	Группа больных	
	1-я	2-я
ЭР	$4,27 \pm 0,4$	$6,70 \pm 0,44$
СЭР	$6,16 \pm 0,48$	$8,90 \pm 0,41$
П	$4,92 \pm 0,34$	$8,10 \pm 0,40$
СП	$4,84 \pm 0,42$	$6,95 \pm 0,30$
Т	$5,59 \pm 0,47$	$8,83 \pm 0,28$
СТ	$5,19 \pm 0,37$	$8,58 \pm 0,33$
ЭМ	$9,68 \pm 0,40$	$5,90 \pm 0,62$
СЭМ	$9,46 \pm 0,28$	$7,40 \pm 0,38$
ИА	$11,84 \pm 1,26$	$34,75 \pm 1,18$

Как видно из табл. 1, во 2-й группе пациентов параметры эргичности, пластичности и индивидуального темпа были существенно выше, а параметры эмоциональной чувствительности достоверно ниже, чем у пациентов 2-й группы.

На следующем этапе был проведен сравнительный анализ структуры и степени выраженности копинг-стратегий, структуры и степени выраженности механизмов психологической защиты, структуры личностной и межличностной конфликтности в сравниваемых группах. Результаты сравнения представлены в табл. 2.

Таблица 2  
Показатели психологических тестов, балл ( $M \pm m$ )

Показатель	Группа больных		p ≤
	1-я	2-я	
Копинг-стратегии			
принятие ответственности	0,73 ± 0,03	0,66 ± 0,03	–
Механизмы психологической защиты			
подавление	73,46 ± 3,89	53,23 ± 4,64	0,01
регрессия	80,24 ± 3,17	69,85 ± 3,30	0,05
проекция	74,65 ± 4,04	62,03 ± 4,64	0,05
интеллектуализация	62,30 ± 4,85	50,30 ± 4,77	–
реактивное образование	81,57 ± 2,96	71,08 ± 3,94	0,05
уровень напряженности защит	553,00 ± 13,03	474,03 ± 17,52	0,01
Конфликтность в:			
профессиональной сфере	3,43 ± 0,23	2,73 ± 0,21	0,05
сфере общения	2,38 ± 0,22	1,88 ± 0,18	–
отношении к сотрудникам	1,41 ± 0,19	0,95 ± 0,15	–
Конфликт между:			
потребностями к независимости и в получении помощи	4,21 ± 0,15	3,77 ± 0,18	–
потребностью в достижениях и страхом неудач	3,54 ± 0,20	2,93 ± 0,18	0,05
поступками и нормами	3,05 ± 0,21	2,58 ± 0,19	–
нормами и агрессивными тенденциями	3,84 ± 0,18	3,38 ± 0,20	–

Как видно из табл. 2, в 1-й группе пациентов средние показатели копинг-стратегии «принятие ответственности», механизмов психологической защиты «подавление», «регрессия», «проекция», «реактивное образование», а также общего «уровня напряженности защит» оказались выше, чем соответствующие показатели у пациентов 2-й группы. Это может свидетельствовать о более высоком уровне нервно-психического напряжения у пациентов 1-й группы по сравнению с пациентами 2-й группы.

Показатели уровня конфликтности в различных сферах системы внутри- и межличностных отношений также оказались достоверно выше в 1-й группе, по сравнению со 2-й: в сфере общения, в профессиональной

сфере, в отношении к сотрудникам, а также между потребностями к независимости и в получении помощи, между потребностью в достижениях и страхом неудач, между поступками и нормами, между нормами и агрессивными тенденциями (см. табл. 2). Это соответствует предположению о более высоком уровне нервно-психического напряжения у пациентов с более низкими показателям ИА, чем у пациентов с более высокими его значениями.

В соответствии с задачами исследования, на следующем этапе был проведен анализ интеркорреляций психодиагностических показателей отдельно в 1-й и 2-й группах пациентов.

В 1-й группе пациентов длительность заболевания прямо пропорционально зависела от возраста ( $r = 0,36$ ,  $p \leq 0,05$ ). Во 2-й группе – была обратно пропорциональна некоторым показателям темперамента: с социальной пластичностью ( $r = -0,36$ ,  $p \leq 0,05$ ), с индексом уровня готовности к социальной деятельности ( $r = -0,31$ ,  $p \leq 0,05$ ) и с индексом социальной активности ( $r = -0,34$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Анализ корреляций психодиагностических показателей общей группы пациентов не выявил достоверных взаимосвязей длительности заболевания с возрастом пациентов или с какими-либо параметром темперамента. Можно полагать, что некоторые темпераментные характеристики способствуют формированию длительности заболевания при низких значениях ИА. Прямо пропорциональная взаимосвязь значений возраста и длительности заболевания у пациентов 1-й группы с «неадаптивной» структурой темперамента может свидетельствовать об относительно раннем начале заболевания, что согласуется с классическими исследованиями взаимосвязи неврозов и особенностей функционирования высшей нервной деятельности И.П. Павлова [9].

Анализ корреляций между показателями темперамента в 1-й и 2-й группах пациентов обнаружил в 1-й группе 38 значимых взаимосвязей, а во 2-й группе значительно больше – 48. Это говорит о том, что у пациентов 2-й группы компоненты структуры темперамента являются более согласованными между собой по сравнению с пациентами 1-й группы.

Анализ интеркорреляций между показателями темперамента и показателями копинг-стратегий, механизмов психологической защиты и психологической конфликтности соответствует выводам, сделанным нами ранее. В 1-й группе обнаружено 44 значимых взаимосвязи между показателями темперамента и характеристиками личности, а во второй группе – 58. Таким образом, у больных невротическими расстройствами 2-й группы компоненты структуры темперамента являются более согласованными не только между собой, но и с другими подструктурами индивидуальности, чем у пациентов 1-й группы.

Было выявлено также, что во 2-й группе больных среднее значение выраженности копинг-стратегии «конфронтация» положительно взаимосвязано со многими параметрами темперамента, а именно, с эргичностью предметной ( $r = 0,40$ ,  $p \leq 0,05$ ), пластичностью предметной ( $r = 0,41$ ,  $p \leq 0,05$ ), пластичностью социальной ( $r = 0,50$ ,  $p \leq 0,05$ ), с индексом уровня готовности к предметной деятельности ( $r = 0,54$ ,  $p \leq 0,05$ ), индексом уровня готовности к социальной деятельности ( $r = 0,41$ ,  $p \leq 0,05$ ), индексом предметной активности ( $r = 0,51$ ,  $p \leq 0,05$ ), индексом социальной активности ( $r = 0,40$ ,  $p \leq 0,05$ ), индексом общей активности ( $r = 0,58$ ,  $p \leq 0,05$ ), с ИА ( $r = 0,37$ ,  $p \leq 0,05$ ). Это говорит о том, что у больных невротическими расстройствами выраженность копинг-стратегии «конфронтация», обусловлена в том числе особенностями структуры темперамента, которая характеризуется большей выраженностью параметров эргичности, пластичности и индивидуального темпа относительно уровня выраженности параметра эмоциональности.

Анализ взаимосвязей между показателями темперамента и показателями копинг-стратегий, механизмов психологической защиты и психологической конфликтности показал также, что среди всех показателей темперамента наиболее насыщенными корреляционными связями в обеих группах оказались предметная эмоциональная чувствительность и социальная эмоциональная чувствительность. Причем во 2-й группе таких взаимосвязей с характеристиками личности было обнаружено больше, чем в 1-й группе больных.

Результаты анализа корреляций показателей темперамента предметной эмоциональной чувствительности и социальной эмоциональной чувствительности с характеристиками личности в 1-й и 2-й группах больных приведены в табл. 3. Приведенные коэффициенты корреляции значимы при  $p \leq 0,05$ .

Как можно видеть из табл. 3, во 2-й группе пациентов (с высокими показателем индекса адаптивности) по сравнению с 1-й группой наблюдается больше взаимосвязей эмоциональной чувствительности с механизмами совладающего поведения, психологической защиты, а также с психологической конфликтностью, что соответствует результатам, полученным на предыдущих этапах исследования, которые свидетельствуют о большей степени согласованности между компонентами структуры темперамента и другими характеристиками личности у больных невротическими расстройствами второй группы. Также, учитывая то, что во 2-й группе пациентов показатели эмоциональной чувствительности достоверно ниже, чем в 1-й, можно предположить, что чем ниже значение эмоциональной чувствительности у больных невротическими расстройствами, тем в большей сте-

пени она взаимосвязана со структурами психологической конфликтности, копинг-поведением и механизмами психологической защиты.

*Таблица 3*  
*Интеркорреляции показателей ЭМ и СЭМ с характеристиками личности*  
*больных невротическим расстройством*

Показатель методик	Группа больных			
	1-я		2-я	
	ЭМ	СЭМ	ЭМ	СЭМ
<b>Копинг-стратегии:</b>				
самоконтроль			0,34	
планирование			0,32	
избегание		0,40		
поиск социальной поддержки				0,51
принятие ответственности				0,40
<b>Механизмы психологической защиты:</b>				
проекция		0,42	0,47	0,38
замещение		0,41		0,33
регрессия		0,45		0,37
компенсация	0,37	0,64		0,42
реактивное образование			0,37	0,33
уровень напряженности защит		0,36	0,42	0,33
<b>Конфликтность в отношении к:</b>				
друзьям			0,38	
сотрудникам			0,32	
начальству	0,36		0,36	0,38
подчиненным		0,40		
семье	0,34			
половой жизни	0,36	0,36		
страхи				0,37
чувство вины			0,33	0,34
<b>Конфликт между:</b>				
стремлением к удовлетворению собственных потребностей и требованиями окружающей среды			0,53	0,43
потребностями к доминированию и подчинению				0,42
поступками и нормами	0,34	0,41	0,33	0,50
стремлением к достижениям во всех областях и невозможностью совместить требования различных ролей			0,32	0,42
уровнем доверенных задач и собственными возможностями		0,45	0,43	0,40
уровнем притязаний и возможностями			0,53	0,47
выраженной потребностью проявить себя и отсутствием позитивных усилий			0,37	0,48
между сильной потребностью быть полноценным мужчиной (полноценной женщиной) и наличием эмоционально-сексуальной неудовлетворенности	0,42		0,38	0,44

Показатель социальной эмоциональной чувствительности оказался очень тесно взаимосвязанным с механизмами психологической защиты в обеих группах больных. Из этого можно сделать вывод о том, что у больных невротическими расстройствами высокая социальная эмоциональная чувствительность обуславливает более высокий уровень тревоги и нервно-психического напряжения, что в свою очередь обуславливает и более высокий уровень напряженности психологических защит.

Согласно В.М. Русалову [13], эмоциональная чувствительность характеризует чувствительность к несоответствию между ожидаемым и реальным. Это объясняет столь тесную связь между уровнем данного показателя и компонентами структур внутри- и межличностной конфликтности, которая наблюдается у пациентов 2-й группы.

Интересно отметить, что эмоциональная чувствительность в 1-й и 2-й группах пациентов играет роль в различных сферах межличностной конфликтности, в 1-й группе это – подчиненные, семья, половая жизнь, во 2-й – друзья, сотрудники, страхи, чувство вины. Таким образом, настоящее исследование подтверждает вывод о том, что различия в структуре темперамента накладывают отпечаток на разнообразные проявления личности [12] и в некоторой степени определяют ее своеобразие.

### ***Выводы***

1. У больных невротическими расстройствами, имеющих низкие значения ИА, в большей степени выражены механизмы психологической защиты и психологическая конфликтность, чем у пациентов с высоким уровнем ИА.

2. У больных невротическими расстройствами особенности структуры темперамента положительно взаимосвязаны с длительностью заболевания только в случае высоких значений ИА.

3. У больных невротическими расстройствами, имеющих высокие значения индекса адаптивности, выраженность копинг-стратегии «конфронтация» положительно взаимосвязана с выраженностью основных характеристик темперамента.

4. У больных невротическими расстройствами, имеющих высокие значения ИА, компоненты структуры темперамента являются более согласованными не только между собой, но и с другими подструктурами индивидуальности, по сравнению с пациентами с низким показателями ИА.



## *Литература*

1. *Вассерман Л.И.* Медицинская психодиагностика: теория, практика и обучение / Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова. – СПб., 2003. – 734 с.
2. *Вассерман Л.И.* О системном подходе в оценке психической адаптации / Л.И. Вассерман, М.А. Березин, Н.И. Косенков // *Обозр. психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева.* – 1994. – № 3. – С. 16–25.
3. *Грошев И.В.* Психофизиологические различия мужчин и женщин / И.В. Грошев. – М., 2005. – 464 с.
4. *Евдокимов В.И.* Проективная психодиагностика / В.И. Евдокимов ; Гос. летн. акад. Украины. – Кировоград : ГЛАУ, 2000. – 200 с.
5. *Карвасарский Б.Д.* Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. – СПб., 2000. – 544 с.
6. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями / Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р. [и др.]. – СПб. : Психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева, 2009. – 37 с.
7. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы // *Мясищев В.Н.* Психология отношений. – Воронеж, 2004. – 400 с.
8. *Нартова-Бочавер С.К.* Дифференциальная психология / С.К. Нартова-Бочавер. – М., 2003. – 280 с.
9. *Павлов И.П.* О типах высшей нервной деятельности и экспериментальных неврозах / И.П. Павлов. – Л., 1954. – 191 с.
10. *Психологическая адаптация к болезни у лиц с хронической почечной недостаточностью. Результаты экспериментально-психологического исследования / И.А. Васильева, Б.В. Иовлев, Р.О. Серебрякова, Е.В. Ткалина, О.Ю. Щелкова // Обозр. психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева.* – 2008. – № 4. – С. 8–11.
11. *Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: пособие для врачей и психологов / Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б. [и др.].* – СПб. : Психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева, 2005. – 48 с.
12. *Русалов В.М.* Взаимосвязь характера и темперамента в структуре индивидуальности / В.М. Русалов, О.Н. Манолова // *Психол. журн.* – 2005. – Т. 26, № 3. – С. 65–74.
13. *Русалов В.М.* Опросник структуры темперамента / В.М. Русалов. – М., 1992. – 38 с.
14. *Русалов В.М.* Пол и темперамент / В.М. Русалов // *Психол. журн.* – 1993. – Т. 14, № 6. – С. 55–64.
15. *Русалов В.М.* Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? / В.М. Русалов // *Психол. журн.* – 2006. – Т. 27, № 5. – С. 83.

## **ЛЕЧЕНИЕ ПАЦИЕНТОВ С ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ В МЕЖДУНАРОДНОМ ИНСТИТУТЕ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА**

Санкт-Петербургская медицинская академия последипломного образования;  
Международный институт резервных возможностей человека, Санкт-Петербург

### ***Введение***

В последние годы в мире и России отмечается резкое увеличение числа лиц с аддиктивным поведением и аддиктивными расстройствами личности (от лат. *addictus* – пристрастившийся к чему-либо, полностью преданный, зависимый, поработанный, лишенный), что представляет серьезную угрозу национальной безопасности и психическому здоровью населения [4, 8].

По данным РАН, в России около 700 тыс. человек страдают игроманией. Специалисты Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии имени В.П. Сербского считают, что каждый 20-й россиянин может быть включен в группу риска игровой зависимости [1, 2].

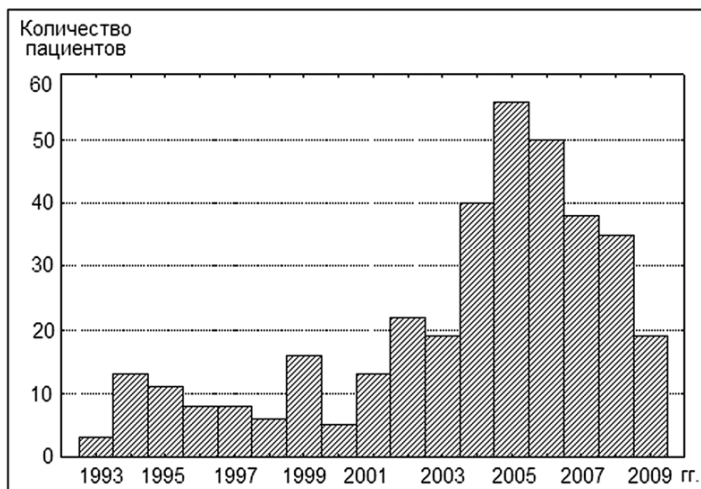
Проблема игровой аддикции является мультидисциплинарной, различные ее аспекты изучаются и рассматриваются в рамках социальных, медицинских, психологических, политических, юридических отраслей науки. В настоящее время интенсивно разрабатываются государственные социальные программы профилактики игровой аддикции, а в рамках медицинской (наркологической) науки создаются новые методы лечения игроманов [5–7, 9].

### ***Материал и методы***

В Международном институте резервных возможностей человека (МИРВЧ) накоплен достаточный для обобщения и выводов опыт лечения зависимых от азартных игр методом духовно ориентированной психотерапии в форме целебного зорока (ДОП ЦЗ). Многолетнее применение этого метода при алкоголизме, наркомании и табакокурении показало его высокую эффективность [3].

Первые пациенты с игровой зависимостью обратились в МИРВЧ в 1993 г. Год от года интенсивность обращений нарастала – от 3 пациентов в 1993 г. до 56 – в 2005 г. В дальнейшем она уменьшалась, и в 2009 г. за психотерапевтической помощью по поводу игровой зависимости обратилось

лишь 18 человек (рис. 1). В итоге к 2010 г. общее число обратившихся составило 362 человека.



*Рис. 1. Количественная динамика пациентов, обратившихся в МИРВЧ по поводу игромании*

Средний возраст пациентов составил ( $36,2 \pm 0,6$ ) лет. Самым молодым оказался пациент в возрасте 14 лет, а пожилым – 72 лет. При этом 10 % пациентов находилось в возрасте до 23 лет, 10 % – старше 52 лет, а 50 % – в возрасте от 27 до 43 лет. Таким образом, более половины пациентов представляли наиболее активную и трудоспособную часть населения.

Все пациенты нами разделены на 2 первичные группы. I группу составили 273 человека (76 %), впервые обратившиеся в МИРВЧ именно по поводу проблем, вызванных азартными играми. Им был поставлен диагноз «игровая зависимость», как правило, II стадии и проведено психотерапевтическое лечение. Средний возраст этих пациентов был ( $33 \pm 0,6$ ) года. В ходе первичного обследования пациентов I группы в МИРВЧ выяснялось, что подавляющее большинство обратившихся по поводу азартных игр, по сути дела, имеют проблемы с употреблением алкоголя, курят, некоторые эпизодически употребляют наркотические вещества (каннабиониды, психостимуляторы и др.). Таким пациентам рекомендовалось в рамках методики ДОП ЦЗ [3] одновременно дать зарок не только не принимать участие в азартных играх, но и от других, сопутствующих патологических зависимостей.

Во II группу включены 89 человек (24 %), которые до обращения по поводу игромании уже лечились в МИРВЧ в связи с другими патологиче-

скими зависимостями. Их средний возраст составил ( $45,4 \pm 1,4$ ) лет. У 78 пациентов (87,7 %) констатировали алкоголизм, у 5 (5,6 %) – курение, у 4 (4,5 %) – наркоманию, у 1 (1,1 %) – патологическое пристрастие к пище (булемию), у 1 (1,1 %) – токсикоманию.

На фоне алкоголизма период формирования дополнительной аддикции – зависимости от азартных игр – составил ( $6,6 \pm 0,6$ ) лет. У 25 % он был до 2 лет, у 27 % – от 2 до 6 лет, у остальных – более длительный срок, из них у 5 пациентов он составил 15 лет. Период формирования зависимости от азартных игр на фоне никотинизма составил ( $5,6 \pm 2,7$ ) лет, на фоне наркомании – ( $3,3 \pm 1,8$ ) лет.

### ***Результаты и их анализ***

Для последующего анализа все пациенты-игроманы разделены на 4 группы (табл. 1). Возрастные характеристики выделенных групп приведены на рис. 2. Средний возраст пациентов 1-й группы составил ( $31,8 \pm 0,8$ ) лет, 2-й – ( $36,56 \pm 0,9$ ), 3-й – ( $45,3 \pm 1,7$ ) и в 4-й – ( $45,5 \pm 2,4$ ) лет.

*Таблица 1*

*Группировка пациентов, пролеченных в МИРВЧ по поводу патологической зависимости от азартных игр*

Группа	Характеристика группы	Количество пациентов
1-я	Пролечившиеся в МИРВЧ только по поводу игромании	187
2-я	Пролечившиеся в МИРВЧ по поводу игромании и одновременно от других зависимостей	86
3-я	Ранее лечившиеся в МИРВЧ от других зависимостей, а в последующем только по поводу игромании	52
4-я	Ранее лечившиеся в МИРВЧ от других зависимостей, а при лечении по поводу игромании давшие зарок от других зависимостей	37

Составляющей психотерапевтического метода ДОП ЦЗ является психотерапевтический сеанс, основная задача которого – снятие определенной зависимости. После сеанса на индивидуальном приеме у психотерапевта пациенты дают зарок не играть в азартные игры и (или) не принимать алкоголь и при этом избирают для себя определенный срок зарока. В табл. 2 приведены распределения пациентов 4 групп по срокам принятого зарока. Из данных, представленных в табл. 2, следует, что срок зарока на всю жизнь достоверно чаще брали пациенты 1-й группы.

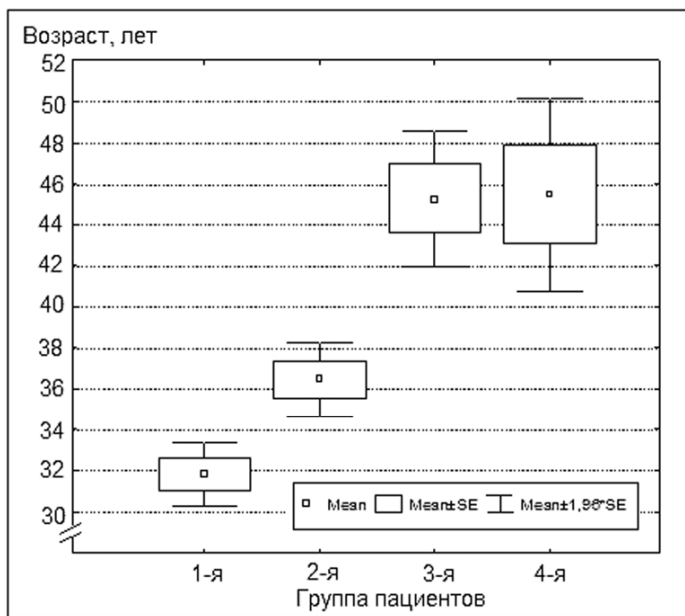


Рис. 2. Средний возраст игроков различных групп наблюдения

Таблица 2

Распределение пациентов по срокам зарока

Срок зарока	Группа пациентов								Всего
	1-я		2-я		3-я		4-я		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
1 год	12	6,4	4	4,7	2	3,8	2	5,4	20
3 года	5	2,7	3	3,5	1	1,9	3	8,1	12
5 лет	5	2,7	9	10,5	5	9,6	4	10,8	23
10 лет	4	2,1	6	7,0	0	0,0	1	2,7	11
Вся жизнь	157	84,0	63	73,3	42	80,8	27	73,0	289
Нет данных	4	2,1	1	1,2	2	3,8	0	0,0	7
Всего	187	100	86	100	52	100	37	100	362

Пациент, избирая срок зарока, демонстрирует свое отношение к проблеме зависимости. Большой срок зарока свидетельствует в пользу серьезного отношения к заболеванию или отсутствия опыта в лечении таких сложных заболеваний, к которым относятся зависимости, малый срок – о том, что пациент не осознает пагубности своего состояния и пытается с

помощью психотерапевтического лечения «отдохнуть от игры», сделать перерыв в разрешении создавшихся проблем. Из числа пациентов 1-й группы (самая молодая) 6,4 % избрали срок залога только на 1 год, 84,0 % определили для себя срок залога не играть на всю жизнь.

Пациенты других групп, наряду с зависимостью от игры, имели проблемы с другими зависимостями, в основном со злоупотреблением алкоголем. Пациенты 3-й и 4-й групп уже имели опыт предшествующего лечения от других зависимостей, поэтому, опираясь на свой опыт лечения других форм зависимостей, около 10 % пациентов этих групп избирали 5-летний срок залога.

В интересах достижения стойкой ремиссии, наряду с проведением основного психотерапевтического сеанса, снимающего влечение к игре, во время которого пациент дает залог не играть в период определенного срока, всем пациентам рекомендуется последующее непрерывное ежемесячное посещения врача-психотерапевта (психотерапевтическое сопровождение) для закрепления залога. Этой рекомендацией пациенты воспользовались по-разному (табл. 3). Из табл. 3 видно, что больше половины пациентов 1-й группы (53,5%) рекомендации не выполнили и за закреплением не обращались или посетили психотерапевта лишь единожды.

*Таблица 3*

*Распределение пациентов по количеству психотерапевтических закреплений*

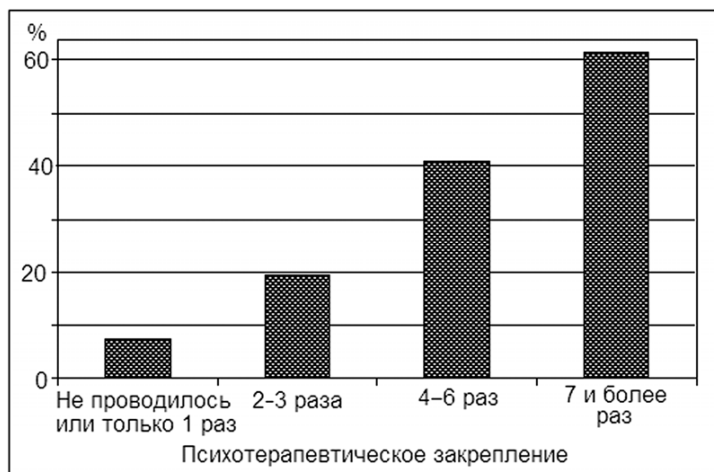
Количество психотерапевтических закреплений	Группа пациентов								Всего
	1-я		2-я		3-я		4-я		
	п	%	п	%	п	%	п	%	
Не закреплялись или 1 раз	100	53,5	29	33,7	21	40,4	8	21,6	158
2–3 раза	33	17,6	13	15,1	10	19,2	11	29,7	67
4–6 раз	20	10,7	15	17,4	7	13,5	7	18,9	49
7 и более раз	34	18,2	29	33,7	14	26,9	11	29,7	88
Всего	187	100	86	100	52	100	37	100	362

Иное поведение наблюдалось у пациентов 4-й группы. Они, имея опыт лечения зависимостей, прекрасно понимали, что залог успеха лечения – регулярное ежемесячное посещение врача-психотерапевта. В этой группе только 21,6 % пациентов в течение года не посещали врача терапевта или посещали его только 2 раз.

33,7 % пациентов 2-й группы и 29,7 % – 4-й группы имели максимальное количество посещений в течение года (более 7 раз). Они, наряду с игроманией, одновременно (в тот же день сеанса) лечились от другой зави-

симости. Частота пациентов, в день сеанса давших второй зарок от другой зависимости (в основном не принимать и алкоголь), во второй группе равна 87,2%, а в четвертой – 81,1%.

Частота годовой ремиссии в группах пациентов с различным числом закреплений (рис. 3) напрямую зависит от активности пациентов после сеанса, которая проявлялась в регулярности посещений психотерапевта.



*Рис. 3. Частота годовой ремиссии в группах пациентов с различным числом психотерапевтических закреплений*

### **Заключение**

Приведенные данные подтверждают предположение о том, что игровая зависимость не всегда бывает однородной, а протекает в сочетании с другим зависимостями и, в частности, с алкогольной. В связи с этим лечение игровой зависимости наиболее эффективно при одновременной даче двойного зарока (не играть и не принимать алкоголь). Наряду со сказанным, эффективность лечения зависит от осознанности пациентом пагубности своей зависимости, что проявляется в своевременном систематическом обращении к врачу-психотерапевту за поддерживающей психотерапией в форме закрепления зарока.

### *Литература*

1. *Болдырев О.Ю.* Игромания в России сегодня / О.Ю. Болдырев. – 2008 – <http://www.narkohelp.ru/doc.php?id=6393>.
2. *Дмитриева Т.Б.* – [www.Газета.ru/seiense/2006/06/21](http://www.Газета.ru/seiense/2006/06/21)
3. *Духовно ориентированная психотерапия* / Г.И. Григорьев, С.Г. Григорьев, С.В. Мизерас [и др.] ; под ред. Г.И. Григорьева. – СПб. : ВМедА, 2008. – 504 с.
4. *Журавлева О.О.* – E-mail: [mail@uralpolit.ru](mailto:mail@uralpolit.ru), [news@fedpress.ru](mailto:news@fedpress.ru)
5. *Зайцев В.В.* Как избавиться от пристрастия к азартным играм. Психотерапевтическая программа лечения игровой зависимости / В.В. Зайцев, А.Ф. Шайдулина. – СПб.: Нева, 2003. – 125 с.
6. *Зайцев В.В.* Патологическая склонность к азартным играм: методология, распространенность, диагностика и лечение / В.В. Зайцев, В.И. Евдокимов // Мед.-биол. и соци.-психол. пробл. безопасности в чрезв. ситуациях. – 2008. – № 2. – С. 67–74.
7. *Карвасарский Б.Д.* Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – 3-е изд., перер. и доп. – СПб.: Питер, 2006. – 944 с.
8. *Смирнова С.К.* <http://www.smirnovask.ru/newstext/news/id/431021>.
9. *Советная Н.В.* Кризисно-реабилитационная психологическая помощь при игровой зависимости на основе духовно ориентированной психотерапии в форме целебного зорока : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Советная. – СПб., 2008. – 21 с.



# ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ

УДК 615.851

*С.П. Семёнов*

## РЕКУЛЬТУРАЦИЯ (АУТОГЕННОЕ ПЕРЕПРОГРАММИРОВАНИЕ)

*Институт психической культуры, Санкт-Петербург*

Этимологически слово рекультурация предполагает два разных значения: обретение новой культуры и вхождение (возвращение) в родную культуру. В названии описываемой методики имеется в виду только первое значение. Что касается словосочетания аутогенное перепрограммирование [7], то в нем достаточно точно отражена процедурная сторона вопроса. Вообще же термины рекультурация и аутогенное перепрограммирование следует использовать как синонимы: только совокупно: так они обеспечивают ясное разграничение обозначаемой ими методики и нейролингвистического программирования [3, 5], а это практически необходимо ввиду наличия некоторого терминологического и концептуального сходства, тогда как по сути нейролингвистическое программирование — технология совершенно другая.

Аутогенное перепрограммирование (рекультурация) является одной из основных составляющих Role Switching [10]. Эта технология на протяжении уже многих лет используется для оказания комплексной помощи при избыточном весе, злоупотреблении алкоголем, табакокурении и ряде других проблем, в происхождении которых существенное значение имеют культурно-психологические факторы [8].

Круг подобных проблем довольно широк, что очевидно, если иметь в виду ту роль, которую играет культура в жизни человека и человечества. А она, как известно, чрезвычайно велика, поскольку, в отличие от любых других существ, человек строит свою жизнь, опираясь не столько на инстинкты, то есть врожденные формы поведения, сколько на алгоритмы/программы, полученные им в составе культуры, освоенной в процессе воспитания и образования.

Если под культурой понимать совокупный опыт, передаваемый из поколения в поколение [9], то ее слагаемыми являются пласты опыта, связанные с осуществлением человеком тех или иных видов деятельности, — частные направления культуры. Каждое из них, в свою очередь, состоит из алгоритмов/программ, предопределяющих достижение какого-то конкрет-

ного результата. Программа – это устойчивая совокупность взаимосвязанных представлений, ролевых, эмоциональных и когнитивных установок, суждений, правил поведения [6]. Проблемное значение отдельных факторов, являющихся компонентами различных программ, отражено во многих психологических концептах [1, 4, 14–18].

Язык, наука, религия, искусство, культура общения, политическая культура, культура питания, медицинская культура – вот лишь некоторые из наиболее важных направлений культуры. При этом основную часть культуры в целом составляет, безусловно, полезный опыт. Опираясь на него, человек взаимодействует с окружающей средой так, что его жизнь течет в целом благополучно, а сам он достаточно здоров. Однако другую и, к сожалению, все большую часть современной культуры, по понятным причинам, составляет опыт, опора на который чревата появлением различных проблем [13]. Основные категории такого опыта следующие: опыт устаревший; опыт неадекватный в силу того, что был обретен в иных природно-климатических и/или социальных обстоятельствах; опыт, безвредный по своей сути. Для обозначения последней из этих категорий довольно точно подходит термин антикультура [12]. Среди множества культурогенных проблем здоровья группу наиболее острых составляют проблемы, связанные с потреблением пищи и других биологически активных веществ, а в этой группе самыми серьезными представляются проблемы наркологического характера и ожирение.

Человек не рождается ни алкоголиком, ни курильщиком, ни наркоманом. Формирование этих проблем является следствием восприятия безвредной культуры, ее шаблонов, программ, поэтому радикально преодолеть их без того, чтобы изменить культурные установки, представления и сложившиеся на их основе стереотипы, практически невозможно. Рекультурация – это немедицинский способ решения различных безвредных проблем путем перепрограммирования, то есть системной замены порождающих их харм-программ на адекватные культурные формы [8].

Чтобы порвать с пьянством, человек должен стать трезвенником; чтобы расстаться с курением навсегда, надо избавиться от всей совокупности культурно-психологических установок, предполагающих потребление табачных изделий; чтобы вырваться из субкультуры наркоманов, надо обрести совершенно иную культурную позицию. Аутогенное перепрограммирование дает реальную возможность быстрого (часто не более одного сеанса) и радикального решения данной задачи. Эту методику можно с достаточными к тому основаниями сравнить с инсталляцией новой программы в компьютер. Но есть одно очень важное технологическое отличие: осуществить такой культурный апгрейд может только сам человек, исходя из самого себя как личности, иными словами – аутогенно. При этом никако-

го внешнего вмешательства в течение основных психических процессов, разумеется, нет.

Рекультурация – методика не медицинская и даже не вполне психологическая, а решаемые с помощью нее задачи фактически относятся к области психической культуры [11], которая включает в себя различные формы опыта самореализации, самосовершенствования, саморегуляции и т. п.

Что касается ожирения, то культурогенная природа этой проблемы не менее очевидна [8]. Пищевое поведение, как и другие виды поведения человека, предопределено, главным образом, воспринятой культурой (в данном случае культурой питания). При этом диетические представления, установки и сложившиеся на их основе стереотипы зачастую совершенно не соответствуют индивидуальным особенностям организма. Если такое несоответствие выражается среди прочего в незаметном потреблении лишних калорий, неизбежно развивается ожирение. Сеансы рекультурации для лиц с избыточным весом позволяют человеку, во-первых, наладить сбалансированное низкокалорийное питание и таким образом избавиться от лишней массы; во-вторых, по достижении нормального веса сформировать индивидуальный стиль питания, исключающий рецидив проблемы. В отличие от всех других видов помощи лицам с избыточным весом, эти сеансы ориентированы на тех, кто способен достаточно ясно понять, что по своему происхождению эта проблема является немедицинской и в основе остается таковой даже тогда, когда из-за ожирения уже выявляются различные болезненные симптомы. При этом человек, разумеется, может нуждаться и во врачебной помощи, но перекладывать на врача решение самой проблемы – значит серьезно обманывать себя.

Как осуществляется рекультурация? На практике это один сложный сеанс, в ходе которого человек, во-первых, получает в виде специальной программы всю необходимую информацию; во-вторых, путем особого самовнушения и саморегуляции «инсталлирует» эту контрпрограмму, переключая себя в состояние, позволяющее эффективно реализовать ее.

Что касается содержания контрпрограммы, то оно при различных проблемах различно [2]. Общее строение самих программ одинаково и является трехчастным: один блок содержит информацию, нацеленную на нивелирование харм-программы; другой – информацию о том, как исправить существующее положение; а третий – как исключить рецидив проблемы в дальнейшем.

Изложение контрпрограммы составляет большую часть всего мероприятия. В зависимости от характера проблемы, внешних обстоятельств, психологических особенностей и образовательной подготовки специалиста (культурайзера) эта часть сеанса может иметь разный вид: от лекции с демонстрацией необходимых иллюстративных материалов (тексты, аудио- и

видеокomпозиции) до сложного сценического действия. Заключает сеанс процедура переключения («перезагрузка»), в ходе которой человек под руководством специалиста, проводящего сеанс, осуществляет аутогенное погружение и самовнушение способности уверенно действовать согласно инсталлированной программе с позиции определенного ею нового состояния и новой коммуникативной роли. Чтобы придать переключению психофизиологический характер и повысить реализуемость программы, их сопрягают с кистями рук – основным орудием произвольной деятельности человека. Делается это путем дополнительной концентрации внимания и соответствующего самовнушения.

### *Литература*

1. *Альберти Р.* Самоутверждающее поведение : [пер. с англ.] / Р. Альберти, М. Эммонс. – СПб. : Акад. проект, 1998. – 190 с.
2. *Акупунктурное* программирование по Семенову // Психотерапевтическая энциклопедия / под. ред. Б.Д. Карвасарского. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. [и др.] : Питер, 2006. – С. 18.
3. *Бендлер Р.* ТРАНСформация: как использовать гипноз для изменения жизни к лучшему : [пер. с англ.] / Ричард Бендлер. – М. : Эксмо, 2010. – 384 с.
4. *Берн Э.* Трансакционный анализ и психотерапия : [пер. с англ.] / Э. Берн. – СПб. : Братство, 1992. – 224 с.
5. *Гриндер Дж.* Шепот на ветру. Новый код в НЛП / Д. Гриндер, К.Б. Сент-Клер. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 445 с.
6. *Семёнов С.П.* Акупунктурное программирование // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, специальной психологии: материалы III съезда Рос. психотерапевт. ассоц. и науч.-практ. конф. – Курск : Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. – С. 115
7. *Семёнов С.П.* Аутогенное переключение и аутогенное перепрограммирование // Актуальные вопросы внебольничной психоневрологической помощи детскому и взрослому населению: избр. тр. : материалы науч.-практ. конф. / под ред. Н.Г. Незнанова. – СПб. : Изд. С.-Петербур. науч.-исслед. психоневрол. ин-та им. В.М. Бехтерева, 2009. – С. 245.
8. *Семёнов С.П.* Аутогенное переключение (Autogenic Switching) / С.П. Семёнов // Вестн. психотерапии. – 2009. – № 30 (35) – С. 38–68.
9. *Семёнов С.П.* Мотивационный анализ. Психотерапевтическая версия / С.П. Семёнов. – СПб. : ОАЗИС, 2001. – 544 с.
10. *Семенов С.П.* Role Switching (теория и практика подхода) / С.П. Семёнов. – СПб. : ТАТ, 2005. – 96 с.

11. Семёнов С.П. Психологическая профилактика наркологических заболеваний / С.П. Семёнов. – СПб. : ТАТ, 2009. – 280 с.
12. Свитчинг в наркологии / С.П. Семенов, К.Н. Кондратьев, В.А. Касаткин, В.А. Чернявский. – СПб. : ТАТ, 2008. – 244 с.
13. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – М. : АСТ ; Минск : Харвест, 2006. – 352 с.
14. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса / А. Эллис. – СПб. : Питер, 1999. – 288 с.
15. Beck A.T. Cognitive Therapy: Nature and Relation to Behavior Therapy / A.T. Beck // Behavioral Therapist. – 1970. – Vol. 1, Issue 2. – P. 184–200.
16. Broadbent D.E. Levels, hierarchies, and the locus of control / D.E. Broadbent // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. – 1977. – Vol. 29, Issue 2. – P. 181–201.
17. Salter A. Conditioned reflex therapy / A. Salter. – Wellness Institute, LA, 2002. – 272 p.
18. Wolpe J. The practice of behavior therapy / J. Wolpe. – N.Y. : Pergamon Press. – 1982. – 394 p.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИК МОТИВАЦИОННОГО ИНТЕРВЬЮ В РАБОТЕ С «ТРУДНЫМИ» ПАЦИЕНТАМИ НА ПРИМЕРЕ КОМБАТАНТОВ**

ГУЗ Волгоградский областной клинический госпиталь ветеранов войн

### ***Введение***

Ветераны боевых действий (ВБД) относятся к контингенту, который особенно нуждается в психологической помощи [1], при этом отмечается низкая обращаемость комбатантов к психологам и высокий процент раннего выхода из программ психологической коррекции и лечения [27]. Многими клиницистами категория комбатантов признается «неудобной» для терапии [5]. Трудности психологической работы с ветеранами войн обусловлены многими факторами, среди которых их личностные патологические изменения, появляющиеся в результате влияния боевого [6] и других стрессов [2].

Специфические характерологические аномалии, такие как враждебность, гневливость, агрессивность, деперсонализация, отсутствие навыков кооперации и другие, мешают установлению и поддержанию значимых терапевтических отношений. При этом необходимо учитывать, что устойчивый союз между психотерапевтом и пациентом является одной из главных составляющих эффективной психотерапии и служит основой для построения действенной лечебной работы в любом теоретическом направлении [27]. В реабилитации и коррекции ВБД эта ключевая часть психотерапевтического процесса является самой критической областью.

«Трудными» пациентами их делает также наличие низкой мотивации на поведенческие и личностные изменения. Следует отметить, что в психотерапии и психологическом консультировании ВБД нет универсальных методов, действенных при всех признаках боевого стресса, применяются методы различных теоретических направлений, которые эффективно воздействуют на ограниченное число симптомов [1, 6], поэтому в практической работе обычно применяется комбинация различных терапевтических приемов: поддерживающих техник, интерпретационных, метафорических, парадоксальных, когнитивных.

Таким образом, для психотерапии и психологического консультирования ВБД необходима модель лечения, которая учитывала бы их индивидуальные трансформации, повышала бы мотивацию к лечению, а также позволяла бы интегрировать методы психотерапии различных теоретических направлений. С нашей точки зрения, в этом случае наиболее опти-

мальным выбором будет использование внетеоретической стадийной модели готовности к изменению J. Prochaska & C. DiClemente (1983), позволяющей выстроить алгоритм применения психотехнологий в зависимости от уровня готовности ВБД к трансформациям [20], а также модифицированной нами для данного контингента методики «мотивационного интервью» (МИ), которая используется в современной психологической практике психотерапии и консультирования для повышения мотивации пациентов к изменению [16].

### *Этапы готовности комбатантов к психологическому изменению*

Теоретической основой методики является концепция изменений как стадийного феномена, процесса последовательного движения через уровни от полного неосознавания проблем и отсутствия мотивации до реальных психотерапевтических достижений. На каждом этапе пациенту необходимы специфичные для него психологические и психотерапевтические подходы и методы для усиления его мотивации, преодоления сопротивления и увеличения способности изменить свое поведение. Понимание и правильная диагностика психических процессов, через которые проходят комбатанты, пытаясь измениться, являются отправными точками для специалистов при оказании максимально эффективной психотерапевтической помощи.

Как видно из приведенной таблицы, в каждой стадии изменениям соответствуют психические состояния, поведенческий паттерн, в том числе при лечении, а также необходимость применения тех или иных стратегий лечения.

1-я ступень методики обозначается как стадия «Предразмышления». Обычно на этой стадии ВБД не считают свое психическое состояние или поведение проблемой, для них характерны непонимание или нежелание работать с проблемами, недостаточная активность. Чаще всего они попадают на терапию под давлением окружающих, которым ясно, что необходима специализированная помощь. Как правило, ВБД занимают роль оппозиционеров, и в этом состоянии они обычно постоянно спорят, опровергают, контраргументируют, кажутся клиницисту безнадежными в отношении положительной динамики. Естественной реакцией специалиста на такое поведение комбатанта будет активная попытка убедить его в необходимости изменений. Противодействие убеждениям ВБД является конфронтацией, но в данном контексте, с учетом стадии готовности к изменению (анозогнозической), такая тактика является в современном понимании ошибочной и порождает ответное активное сопротивление.

*Стадии готовности к изменению, поведенческие паттерны и методы коррекции*

Стадия	Особенности переживания и поведения	Реакции на лечение	Возможные психологические вмешательства
Предразмышления (гипо/анозогония)	Выраженность проблемного поведения; «счастлив в неведении», не осознает проблемы и/или серьезности последствий своего поведения. Стадия может маскироваться «псевдодействиями», направленными на ослабление давления окружения на себя	Сопротивление, ассоциированное с анозонозией, обычно это активное противостояние признаванию проблемы	Мотивированное интервьюирование. Клиент-центрированная психотерапия. Парадоксальные техники
Размышления	Внутренняя борьба, «взвешивание» приобретенный и потерь, затрат на изменения. Позиция «Да, но...». Продолжает осуществлять паттерны с чувством вины и последующими оправданиями перед собой и окружающими	Сопротивление, связанное с амбивалентностью	Техники мотивированного интервью и парадоксального подхода
Подготовка	Релакция, экспериментирование с маленькими изменениями (мини-действия с мини-срывами). Сомнение в собственных возможностях; стратегия «Новая жизнь с понедельника»	Сопротивление от собственного «Алтер Его» или внутренний диалог между «dog up» & «dog down» по F. Perls	Стратегия «Шаг за шагом». Предписания минимальных действий, экологическая проверка созданного мысленного образа достижения. Анализ мини-срывов со стратегией их предотвращения и преодоления
Действия	Предпринимает в течение длительного времени (минимум 3 месяца) действия по изменению поведения	Сотрудничество, кооперация	Подкрепление положительных действий, например, на основе принципа D. Premak



Стадия	Особенности переживания и поведения	Реакции на лечение	Возможные психологические вмешательства
Сохранение результата	<p>Усилия по поддержке нового поведения в течение длительного времени.</p> <p>«Реальная» проверка экологичности проведенных изменений.</p> <p>Преодоление трудностей, связанных с трансформацией микросоциальных отношений, вызванных новыми поведенческими паттернами</p>	Сотрудничество	<p>Социально-психологические, групповые методы.</p> <p>Формирование умения участвовать и оказывать поддержку окружающим; технология профилактики рецидивов</p>
Срыв (повторение цикла)	Обычно чувствует себя деморализованным, чувство вины с попытками найти «оправдание» и/или «виноватых», переход на стадию «пред-» или «размышления»	«Обоснованное» («основанное на опыте») активное пассивное сопротивление	Мотивационное интервью

На следующей, 2-й стадии – «Размышления» – ВБД уже частично или полностью осознают свою проблему. При этом их внутреннюю позицию можно было объяснить так: «...они знают, куда им надо идти, но не готовы туда двигаться», их гложут сомнения о том, способны ли они измениться, не станет ли им хуже и т. п. На этом этапе обдумывания необходимости и возможности перемен индивидуум может находиться в течение многих лет.

Далее комбатант вступает в 3-ю стадию – «Подготовка к изменению», которая связана с серьезными намерениями и принятием решений о необходимости действий. Комбатант на этом этапе уже готов измениться и даже предпринимает отдельные, несистематизированные и слабые попытки действий, часто им даже назначаются определенные даты, с которых начнется его «новая жизнь». Но все же на данной стадии заметна огромная разница по сравнению с последующей стадией действия, хотя ВБД значительно больше говорят об изменениях, чем делают что-то реальное.

После этого наступает 4-я стадия – «Действий». В это время происходят очевидные поведенческие изменения, модификация проблемы наиболее видима и получает максимальное внешнее признание. Необходимо отметить, что действия и усилия, направленные на трансформацию, не равнозначны самому изменению.

5-я стадия – «Сохранения результатов» – представляет собой непрерывную деятельность, направленную на закрепление новых форм поведения и восприятия. Здесь перед ВБД стоит задача сохранить достигнутые личностные и поведенческие изменения. Комбатант при этом сталкивается со специфическими проблемами, обычно он пытается выявить и преодолеть многочисленные провоцирующие его на рецидив факторы: межличностные, стрессовые, профессиональные и т. п. Часто это морально и физически более затратная для ВБД по сравнению с предыдущим уровнем ступень (см. таблицу).

6-я стадия – «Срыв» – является практически неизбежной частью процесса трансформации. Обычно любому человеку необходимо несколько попыток, чтобы окончательно справиться с проблемой. Рецидив возвращает ВБД на 1-ю стадию и воспроизводит защитное «неуспешное» Я-поведение, связанное с отрицанием проблемы.

Затем вновь начинается быстрое или медленное продвижение по описанным выше стадиям, но уже с новым опытом. Таким образом, позитивные изменения в проблемном поведении проходят по определенным стадиям и по спирали, с каждым витком повторений выводя личность на новый уровень достижений. При анализе стадий изменений необходимо учитывать, что в отношении различных аспектов своего поведения комбатант может находиться на разных уровнях готовности к трансформации.

Из приведенной информации понятно, что применять к человеку, находящемуся, например, на 2-й стадии трансформации, техники «предписания домашних заданий» и т. п. будет бесполезным занятием, каждая ступень требует своей терапевтической тактики.

Выявить уровень, на котором находится человек в отношении готовности к изменению, можно многими способами. Существует психологический опросник для исследования стадий психотерапии URIKA (the University of Rhode Island Change Assessment Scale), который дает возможность определить 4 терапевтические стадии изменений: предразмышление, размышление, действие и сохранение. В условиях консультирования можно использовать метод шкалирования, когда пациенту предлагают субъективно по 10-балльной шкале оценить свою готовность к изменениям. Результат 0 до 4 баллов означает нахождение на 1-й стадии, от 5 до 7 – на 2-й, от 8 до 9 баллов – на 3-й, 10 баллов – конкретные действия либо стадию поддержания изменений [16].

Пациенты, находящиеся на первых двух стадиях процесса достижения изменений, обычно являются «трудными» для врачей и психологов. Большинство ВБД, попадающих в поле зрения специалистов, находятся именно на этих уровнях, что отражает их низкую мотивацию, высокий уровень сопротивления и диктует необходимость применения специальных техник для вовлечения их в процесс психологической коррекции.

Как видно из приведенной таблицы, наиболее приемлемым методом в этом случае является метод мотивированного интервью (МИ). W.R. Miller и S. Rollnick впервые начали применять этот метод к больным алкоголизмом, продемонстрировав, что недирективный стиль взаимодействия приводил к уменьшению употребления спиртного, тогда как конфронтационный стиль провоцировал увеличение злоупотребления алкоголем [16]. МИ включает эмпатию и комбинацию рефлексивного слушания с ключевыми вопросами так, что клиницисты одновременно демонстрируют клиент-центрированный и директивный подходы. Рандомизированные контролируемые исследования доказательно подтвердили высокую эффективность такого подхода, сопоставимого, по меньшей мере, с эффектом от применения когнитивно-поведенческих техник [17, 22]. Очень важным свойством этой технологии является ее гибкость, МИ возможно адаптировать к любым проблемам, с которыми сталкивается психолог и психотерапевт в своей практике, в том числе к психологической работе с комбатантами.

### ***Особенности применения мотивационного интервью у ВБД***

МИ представляет собой неконфронтационный способ ведения беседы и взаимодействия с пациентом, предполагающий передачу информации в форме, избегающей или снижающей его сопротивление. Сами авторы определяли его как способ, который помогает клиентам исследовать и разрешать их амбивалентность [16].

В этой технологии вместо прямого убеждения «трудного клиента» психотерапевт последовательно, применяя специальные техники, получает от ВБД нужную информацию и подкрепляет основания для его озабоченности наличием проблемы и стремления к изменению.

При проведении МИ специалисту настоятельно рекомендуют избегать открытой конфронтации, предполагается, что любой совет и даже минимально выраженное давление на пациента могут вызвать у того обратную негативную реакцию отторжения. Информирование, которое часто подспудно подразумевает неявное «запугивание» пациента, также является неприемлемым в данном контексте, к тому же разработчики МИ считают, что знание практически не коррелировано с поведением, направленным на изменение.

Общие рекомендации для специалиста при проведении МИ также включают: максимальное проявление эмпатии и поддержки, необходимость отражать больного в диалоге (и слова, и эмоции, и поведение), применение так называемых открытых вопросов, фиксирование и использование самомотивационных утверждений больных. Особенно стоит подчеркнуть отношение МИ к сопротивлению, как процессу, к которому необходимо присоединиться, играть с ним в унисон, что значительно снижает интенсивность оппозиционных взаимоотношений. Специфическим для МИ является также тактика развития несоответствия, когда акцентируется внимание на контрасте между настоящими паттернами поведения комбатанта и его стремлениями, желаниями и целями на будущее.

### ***Психотерапия и консультирование на стадии «Предразмышления»***

На этом этапе перед специалистом стоят две цели. Первая из них состоит в установлении и поддержании доверительных терапевтических отношений, что, как уже указывалось, является критической проблемой в психологической коррекции ВБД. Эта задача будет актуальной на всем протяжении психокоррекционной работы, и клиницист должен постоянно уделять этой теме особое внимание, периодически возвращаться к вопросу о взаимных ожиданиях от терапии и/или консультирования так, чтобы ни комбатант, ни клиницист не попали в ситуацию фрустрации (обескураженности).

Для достижения этой цели в основном используются различные технологии рефлексивного, недирективного слушания. Задача именно такого поведения специалиста состоит в том, чтобы подтвердить внутреннее состояние комбатанта, дать ему информацию, что его поняли и приняли без осуждения. При этом желательно добиться от него конгруэнтного, однозначного согласия, признания, что психотерапевт (консультант) верно и правильно его отражает. В метафорической форме такая отражающая позиция для клинициста может быть обозначена как «зеркало», «эхо» и т. п. Рефлексивное слушание может осуществляться на нескольких уровнях:

– содержание: «Вы видите связь между своим курением и возможностью возникновения сердечного приступа»;

– чувства: «Вы боитесь, что, если Вы продолжите курить, у Вас может быть повторный сердечный приступ»;

– значение: «Ваши дети важны для Вас, и Вы хотите подать им пример здорового образа жизни»;

– поведение: «Вы, как Марк Твен, легко бросали курить – до двадцати раз за один день».

Наиболее простой по описанию, но не выполнению является техника отражения, которое может быть разным:

- прямое;
- акцентированное (избирательное);
- усиленное;
- двухстороннее;
- акцентированное на одной из противоположностей.

Рассмотрим более подробно эти варианты.

Для достижения обозначенной выше цели – поддержания и укрепления терапевтических взаимоотношений – обычно достаточно правильного применения двух первых вариантов отражения.

*Прямое отражение.* Цель этой техники, как и всего поведения отражения, – передать комбатанту безоценочное принятие (позитивное, без осуждения) его самого, его убеждений, сопротивления, поведения, эмоций. В этой технике необходимо использовать собственные слова ВБД и стараться произносить их нейтральным тоном, не привнося в них своего отношения и эмоций, что часто оказывается самым трудным, так как комбатанты вызывают у работающих с ними специалистов мощные реакции контрпереноса [3]. Поэтому применение этого приема невозможно без тщательной проработки специалистом контртрансфера.

Вариант применения простого отражения может использоваться для того, чтобы помочь ВБД продолжать говорить при возникновении длительной паузы, тогда психотерапевт повторяет последние сказанные себе-

седником слова, мимикой и повышением интонации голоса побуждая его к продолжению.

*Пример.*

Комбатант: «Я даже не знаю. о чем говорить, что начинать рассказывать...» (пауза).

Психотерапевт: «Итак, вы не знаете как начать разговор...» (мимикой побуждая того продолжить мысль).

*Избирательное (акцентированное) отражение.* В этом случае психотерапевт и/или консультант повторяет слова собеседника с ударением на тех моментах, которые он хотел бы в процессе консультации обсудить более подробно. Обычно эта техника используется для того, чтобы помочь ВБД глубже рассмотреть те или иные вопросы. В русском языке для выделения и подчеркивания особого смысла слов обычно переносят их в конец предложения.

*Пример.*

Комбатант: «У меня все хорошо, я даже не знаю о чем говорить, что начинать рассказывать...» (пауза).

Психотерапевт (вариант 1): «Итак, вы не знаете с чего начать разговор, потому что у Вас все *хорошо*».

Психотерапевт (вариант 2): «Итак, у Вас все хорошо, и, о чем говорить, *Вы не знаете*».

*Перефразирование* применяется в начальных стадиях психотерапии ВБД. Цель данной техники состоит не просто в передаче обратной связи, а в уведомлении ВБД о том, что специалист правильно понял главный смысл его сообщения, его суть. Считается, что эта форма ответа особенно полезна, когда пациента захлестывают эмоции, что часто случается с участниками войн, это помогает им сфокусировать свои мысли. Но эта же методика может быть и совершенно непродуктивна, если используется попугайски, монотонно, механически [9]. Если перефразирование проведено правильно, то комбатант не просто слышит сказанное им самим со стороны, но в большей степени сосредоточивается на смысле произнесенных слов, а не на форме их выражения. Консультант (психотерапевт) меняет форму или средства изложения, например, используя отличные, но близкие по смыслу слова. Перефразирование может быть общим, а также осуществляться либо на основе сенсорных модальностей, либо в метафорической (образной) манере.

*Пример общего перефразирования.*

ВБД: «Так происходит с каждым заданием на работе, я дотягиваю до последнего момента, а затем как ошпаренный начинаю ее выполнять. Мне кажется, результат от этого сильно страдает».

Психотерапевт: «Вы считаете, что это вошло у Вас в привычку, и думаете, что из-за этого успехи на работе не так хороши, как могли бы быть».

*Пример модального перефразирования.*

Комбатант: «Когда я вижу, что нахожусь в напряженной ситуации, моя рука сама тянется к сигарете, и я закурываю».

Психотерапевт: «Вы рассматриваете различные ситуации, в которых начинаете курить».

*Пример образного (метафорического) перефразирования.*

Комбатант: «Моя жена очень придирчивая, она постоянно твердит мне, чтобы я не задерживался на работе, не курил и не пил. Особенно меня достает, когда она делает это при гостях, за общим столом».

Психотерапевт: «Вы словно молодой солдат, а она как поучающий и строгий сержант».

*Комментарий.* Применение метафор наиболее эффективно, когда используются образы, исходящие от самого ВБД, либо необходимо применять такие, которые соответствуют его жизненному или профессиональному опыту. В данном случае приведена метафора, которая может быть связана с его военной службой, что повышает вероятность ее принятия.

Применение технологии перефразирования наиболее приемлемо в начале процесса психотерапии (консультирования), обычно оно побуждает комбатанта более открыто обсуждать свои проблемы. Но у этой техники есть и ограничения, например она недостаточно углубляет диалог. Однако характерная для ВБД повышенная подозрительность, определяет для клиницистов рекомендацию не торопиться слишком быстро устанавливать доверительные отношения, так что в этом контексте данное ограничение является плюсом. Перефразирование особенно полезно, если ВБД высказывается расплывчато, абстрактно, неопределенно, оно конкретизирует, кристаллизует для самого ВБД его мысли.

Часто бывает необходимо повести перефразирование проблемы из того, как ее видит ветеран, в терапевтическую гипотезу с целью сделать ее разрешение более реальным.

*Пример.*

Комбатант: «Я хочу, чтобы жена считалась со мной» (Такая цель психотерапии недостижима, так как психотерапевт не может помочь изменить в чем-либо другого человека).

Психотерапевт (вариант 1): «Вы хотели бы разобраться, что заставляет жену спорить с вами».

Психотерапевт (вариант 2): «Вы хотели бы что-то изменить в себе, чтобы жена стала вас уважать».

*Итоговое отражение или обобщение.* Эта техника важна для консультанта (психотерапевта) со многих сторон. Ее применение способствует запоминанию содержания консультации, а также позволяет сохранять контроль за беседой, не оказывая при этом на ВБД давления. Так, например, в итоговом отражении комбатанту может быть показан его уход от болезненных тем: «Итак, сначала вы говорили о том, что Вас раздражает жена и ребенок, которые не хотят подчиняться вашим правилам, после этого Вы озаботились тем, что мы уже слишком долго разговариваем и пора завершить беседу».

Обобщение устанавливает связи между отдельными темами, которые упоминались в ходе интервью психотерапевтом или ВБД. Применяться обобщение может на разных этапах сессии. Например, когда специалист хочет структурировать начало беседы, чтобы объединить ее с темами прежних встреч, в ситуации, когда комбатант говорит очень долго и запутанно, когда одна тема беседы уже исчерпана и намечается переход к следующей теме или следующему этапу диалога, при стремлении придать некое направление беседе. Оно используется в конце встречи при стремлении подчеркнуть существенные моменты беседы и дать задание на промежуток времени до следующей встречи. Принципы проведения обобщения:

- неформальность, есть масса различных способов, чтобы подвести итоги: перечислить их по пунктам, объединить единым знаменателем и т. д.;
- интерактивность, желательно, чтобы комбатант начал обобщение (в любой форме и объеме) первым;
- оказание поддержки ВБД, например, «Вы столько рассказали...».

Чаще всего при проведении обобщения клиницист выбирает главное, наиболее значительное из сказанного ВБД, сжато и четко передает содержание своими словами, тем самым проясняя и структурируя сказанное, как для самого себя, так и для ВБД. Такое резюме объясняет комбатанту, что именно различные заявления означают для него самого и, возможно, для окружающих. При этом происходит неявное обучение ВБД тому, как структурировать и анализировать свои проблемы [4], то, что в стратегической системной психотерапии называется мета-коммуникацией.

Обобщение неразрывно взаимосвязано с подведением итогов, что является крайне важной технологией в МИ. Эта значимость определяется тем, что позволяет передать ВБД ответственность за любое свое поведение, решение и выбор, повысить его интернальность, а локус контроля, как известно, есть наиважнейший компонент эффективного личностного реагирования. При подведении итогов и обобщении разговора с участниками войн на стадии «Предразмышления» сосредотачиваются на утверждениях относительно признания ими проблемы и необходимости, причин для изменения. При этом вне зависимости от его ответов, даже связанных с со-



противлением, без осуждения и давления подчеркивают, что это только его решение и его выбор. После получения подтверждения правильности сделанного резюме, описывающего позицию ВБД, можно попросить его повторить своими словами итог беседы, прибавив к этому вербальную технику из гештальт-подхода: «...и это Я, и это мой выбор». Одновременно, если комбатанта не удалось мотивировать на действия, необходимо «оставить дверь открытой», даже если ВБД отказывается продолжать процесс изменения: «Я знаю, что Вы взрослый и ответственный человек и сами сможете решить, когда начинать борьбу со своими проблемами».

*Прояснение.* Это активный вид получения психотерапевтом обратной связи от комбатанта на свои реакции. Если в других вариантах активного слушания побуждение ВБД к ответу только подразумевается и давление при этом минимальное, то в этом случае специалист открыто побуждает его реагировать на высказывания и поведение. Эта техника ярко иллюстрирует двойственность всей описываемой нами технологии: с одной стороны, следования за клиентом, с другой – давления на него. Обмен посланиями в форме обратной связи и попыткой безоценочного понимания является клиент-центрированным подходом, а прямое побуждение давать обратную связь – принуждением, что противоречит принципам следования за больным.

Наиболее часто форма прояснения состоит из двух частей: повторения сказанного ВБД и уточняющего вопроса. Прояснение может осуществляться в нескольких формах;

1-я – повторение сказанного в сочетании с предшествующим или последующим вопросом. Пример: «Если я Вас правильно понял, вы хотели бы продолжать употреблять спиртное, но делать это понемногу, не теряя контроля?»;

2-я – альтернативный вопрос. Пример: «Так Вы хотите совершенно прекратить употребление спиртного или уменьшить количество выпиваемого?»;

3-я основная – позиция непонимания. Пример: «Кажется, я не совсем Вас понял, не могли бы Вы уточнить, что именно имели в виду?». Этот вариант является более предпочтительным в связи с тем, что применяется так называемый открытый, «раскрывающий» вопрос.

Описанная проверка эмпатического понимания подразумевает, что если комбатант после вопроса психотерапевта (консультанта) о том, правильной ли (тактичной, корректной) по его личному восприятию была попытка отражения, отвечает как о неудачной и/или плохой, специалисту необходимо просить его описать проблему еще раз, изменяя и улучшая при этом процесс своей эмпатии. Необходимо еще внимательнее слушать и смотреть как на невербальные, так и вербальные проявления, оценивать

соответствие (конгруэнтность), подтверждение или не подтверждение обратной связи. Обычно этот прием применяется после любых техник рефлексивного слушания. Часто при использовании прояснения задают дополнительный открытый вопрос о том, может ли ветеран что-то добавить к сказанному (отражению, перефразированию, обобщению) психотерапевтом.

Следующая группа техник отражения сосредотачивается на уровне эмоций и чувств.

*Недирективное отражение (или базовая эмпатия).* Многие специалисты, особенно экзистенциально-гуманистического направления считают, что это больше, чем психотехника. J. Bugental (1987) очень образно сравнивал эмоции в консультировании и психотерапии с кровью в хирургии, считал их неизбежными, а также выполняющими, как и кровь, очистительную, стимулирующую и заживляющую функцию [9].

Понятно, что при этом происходит не просто сосредоточение на аффекте. В отличие от перефразирования, фокусирующегося на содержании, отраженные чувства показывают ВБД, что на самом деле скрывается за высказанными им мыслями. Необходимо учитывать, что при вопросе о чувствах ВБД часто рассказывает факты из своей жизни, но когда мы спрашиваем его о жизненных перипетиях, он никогда не раскрывает своих чувств.

Цель данной техники – это эмоционально ориентированное перефразирование для сообщения о настройке в процессе лечебного взаимодействия. Отражать необходимо только те чувства, которые, как кажется специалисту, он понял совершенно ясно. При отражении эмоций необходима максимальная точность передачи как содержания, так и интенсивности, чтобы ВБД в психотерапевте, как в зеркале, смог увидеть смысл и значение собственных чувств.

Общие правила применения приема. Нет необходимости отражать каждое чувство ВБД, обязательно это делать в следующих случаях: когда эмоции вызывают проблемы в процессе консультирования (сессии), когда эти отраженные аффекты могут поддержать комбатанта, реально помочь ему.

Эта техника может оказаться сложной для применения, так как способность отражать все нюансы эмоций и чувств комбатанта требует от психотерапевта (консультанта) собственного большого аффективного спектра, а если он незначителен, то выполнение этой методики затруднено, если вообще возможно. Чаще всего речь идет об отражении основных, так называемых культурально свободных эмоций, которые понимаются одинаково всеми людьми вне зависимости от пола, возраста, расы, вероисповедания и т. п. [14].

*Пример недирективного отражения чувств.*

Комбатант: «Эта медсестра меня достала, когда сказала, что это я разбил флакон с физраствором. Я чуть ей в морду не заехал».

Психотерапевт (перефразирование содержания): «Похоже, это вызвало у тебя некоторое раздражение» (*нейтрально*).

Комбатант: «Какое, блин, раздражение! Она меня достала».

Психотерапевт (недирективное отражение чувств): «Так ты говоришь, она тебя достала» (интонационно соответствует эмоциональному окрасу слов ВБД).

Комбатант: «Конкретно» (удовлетворенно).

При удачном применении этого приема обогащается эмпатический опыт ВБД и стимулируется дальнейшее выражение им своих эмоций. Это, в свою очередь, помогает им разобраться в себе, а также углублять, дополнять и расширять область своих чувств, что крайне важно именно для ВБД, так как эмоциональное оскудение, чувственный дефицит, неспособность проявлять любовь, сочувствие, сопереживание и т. п. являются одним из главных симптомов в психопатологии боевой травмы.

При неправильном отражении чувств происходит прямо противоположная реакция, комбатант замыкается и может вообще прекратить разговор, что соответственно увеличивает его эмоциональный дефицит, подозрительность и ведет к распаду терапевтического альянса. Чтобы снизить эти риски, применяется так называемое пробное отражение чувств [21], которое фактически соответствует технике прояснения в отражении на уровне содержания.

К. Rogers уточнял у своих клиентов, адекватно ли его эмоциональное отражение их чувствам, после этого корректировал свою обратную связь. Такое уточнение (прояснение) позволяет проверить точность эмпатического отклика психотерапевта (консультанта) [21]. При этом следует ориентироваться не только на вербальный ответ ВБД, но и на невербальное подтверждение – минимальные сигналы доступа. Такими ответами могут быть: молчание и заметное мимическое удовлетворение клиента, которое часто сопровождается расслаблением всего тела и углублением дыхания, расширением глазной щели, ослаблением круговых мускулов рта и т. п. Признаками неправильности эмпатического понимания служат попытки ВБД повториться, проявляемая им сконфуженность, увеличение напряжения, в том числе мышечного и т. п.

При вербальном и/или невербальном подтверждении неточности отклика, психотерапевту необходимо переформулирование, переотражение, модификация или исправление своей обратной связи с последующей повторной проверкой правильности. Типичными ошибками эмпатического отражения будут следующие фразы: «Я знаю, что вы чувствуете» или «Я

понимаю», «Я тоже через это прошел», «Должно быть, это было кошмарно», «Бедняга» или «Это страшно. Вы мужественный человек, если смогли через это пройти».

Комбатанту в случае правильного применения данных методик клиницистом очень трудно сохранять противостояние и оппозиционность, ему придется следовать в направлении углубления контакта и взаимодействия.

Дополнительно на этой стадии, если, применяя ранее описанные приемы, удалось добиться приемлемого контакта, можно в том же контексте перейти к обсуждению проблемных паттернов ВБД.

*Техника «измерения проблемности».* В ситуации, когда окружающие воспринимают какое-то поведение ВБД как патологическое, а он так не считает, продуктивной может оказаться техника «определения проблемности (дисфункциональности)» симптома [16]. Во-первых, в этой технике при оценке каких-то аспектов выражения личности ориентируются на частоту проявления, значимость последствий и реальность достигаемых таким поведением целей. Например, гнев, который эпизодически, не более одного раза в месяц, возникает в ситуациях явной несправедливости и необходимости защитить более слабого, нельзя назвать дисфункциональным. Гнев, который возникает ежедневно, как на работе, так и в семье, который вместо восстановления справедливости приводит к нарушению межличностных отношений и социальной изоляции, является дезадаптивным и патологическим, требующим коррекции. В этой технике ВБД буквально просят вспомнить количество и интенсивность проявления патологических паттернов за последние несколько месяцев, а затем дать им оценку. И в этом случае комбатанты часто стремятся преуменьшить информацию об этом, поэтому завершать этот подход необходимо обобщением и подведением итогов.

Второй главной целью на стадии «Предразмышления» является непосредственная работа с сопротивлением, которое связано с анозогнозией и часто наличием так называемой неявной или вторичной выгоды от симптома. Основная тактика в рамках МИ при этом состоит в выявлении и расстановке акцентов на всех проявлениях несоответствия и двойственных реакций ВБД. Такое сопротивление основано на амбивалентных тенденциях в психике: пока одна часть личности протестует против изменений, другая этого страстно желает.

Психотерапевт может сосредоточить внимание на контрасте между проблемным поведением ВБД в настоящее время и его ценностями, какими могут быть сексуальная привлекательность, финансовая независимость, высокий профессиональный и социальный статус и т. п., а также те цели, которых он хочет достичь в жизни. Взгляд под таким углом может оказаться сильной мотивирующей силой для движения к следующей стадии

изменения (расхождения между его поведением на данный момент, реальным Я и желанными целями, идеальным Я). Чем сильнее такое разделение, тем выше возможность запуска поведенческих изменений. Возможные варианты открытых вопросов в рамках этого подхода: «Что-то мешает достигать Вам цели? Что мешает Вам сейчас получить то, что Вы хотите?». Как проблема (или, точнее, поведение, «не являющееся проблемой») влияет на общение с родственниками, женой, детьми, родителями? общение на работе? на занимаемое социальное место, возможность находиться в компании, принадлежать к группе? привлекательность для противоположного пола? на достижение жизненных целей: финансовое благополучие, карьера, социальное положение и т. п.

Такое вызванное или спонтанное двойственное отношение обычно проявляется в форме неконгруэнтности, например возникает разница в значениях вербальной и невербальной информации, когда интонации голоса, движения, мимика не соответствуют его высказываниям. Существуют различные подходы психологического реагирования на противоположные сигналы пациентов. Один из них состоит в том, что после идентификации таких проявлений просто обращают на этот паттерн поведения внимание клиента: «Вы только что изменили тему разговора», «Вы опять переключили внимание с себя на меня, но при этом выглядите совсем не заинтересованным».

Мнения психотерапевтов по поводу эффективности данной техники расходятся. I.D. Yalom (2003) считал, что это часто побуждает клиента к анализу своего поведения и конструктивным переменам [26]. A. Fuhrinan и соавт. (1986) включили описанный прием в свою интегрированную систему эффективных техник фокусирования при психологическом консультировании. Когда пациент «топчется на месте», специалист постоянно возвращает его к одной и той же теме, чтобы обеспечить поступательное движение: «Я заметил, что вы говорите о чем угодно, только не о том, что вас ко мне привело» [11].

L. Cameron-Bandler (1978) отмечала, что простое комментирование психотерапевтом неконгруэнтности пациента (мета-комментирование) может вызывать его ответное агрессивное поведение [10]. Учитывая личные изменения у ВБД, особенно наличие деструктивного нарциссизма и повышенной подозрительности, можно с высокой вероятностью прогнозировать их негативные реакции на такую простую обратную связь, что по нашему опыту часто и происходит. Но и игнорировать такие проявления амбивалентности также нецелесообразно, так как в этом случае терапия просто останавливается.

С нашей точки зрения, оптимальным в этом случае будет применение специальных форм отражения на уровне содержания, таких, как уже

упомянутое выше усиленное и двухстороннее отражение в рамках технологии МИ.

Усиленное отражение заключается в повторении утверждений ВБД с преувеличением, эмоциональным или содержательным. При этой технике особенно необходимо чувство меры и настроенность на реакции ветерана, так как легко вызвать его гнев–агрессию–враждебность. Эта техника позволяет перевести неконгруэнтное поведение в однозначное и искреннее, часто с аргументами так называемой вторичной выгоды.

*Пример.*

Комбатант: «Людям нельзя доверять».

Психотерапевт: «Действительно, *никому* из людей доверять нельзя».

При двухстороннем (двухфазном, двойном) отражении, специалистом повторяются в одной фразе оба противоположных заявления участника войны о своей проблеме, которые он обычно разделяет в конструкции «Да, но...». Консультант (психотерапевт) соединяет их в своей обратной связи союзом «и», подчеркивая этим противоречия между желаемым и реальным. Обязательное условие данной техники – сохранение нейтрального тона при произнесении обеих высказанных частей. Двойное отражение указывает на амбивалентность и при этом признает ее правомерность: «Вы говорите, что хотите сохранить работу, *и* (без «но» и «однако», явного противопоставления) при этом за последнюю неделю дважды опоздали на нее». Это компромиссный (смягченный) вариант комментирования амбивалентности ВБД. Большое принятие такой обратной связи обеспечивает не противопоставление, а соединение проявлений различных частей личности ветерана союзом «и», что создает контекст кооперации, а не конфронтации.

*Пример.*

Комбатант: «Я хотел бы уменьшить свой гнев, *но* не могу этого сделать, люди перестанут уважать меня».

Психотерапевт: «Вы хотите уменьшить свой гнев *и* не можете этого сделать, потому что потеряете уважение окружающих».

Следующая применяемая в данном случае и в контексте МИ техника относится к парадоксальным технологиям.

*Отражение противоположного (идентификация контрмотивирующей частью).* При выполнении этого приема, специалист фиксируется и отражает только ту часть высказывания, которое противоположно изменению, то есть именно той, которая следует после «но» в конструкции «Да, но...».

*Пример.*

Комбатант: «Я хотел бы уменьшить свой гнев, *но* не могу этого сделать, люди перестанут уважать меня».

Психотерапевт: «Нет необходимости уменьшать гнев, чтобы не потерять уважение людей, а это действительно важно для Вас».

Эта процедура является частью техники «адвоката дьявола» [12]. Специалист при этом выдвигает аргументы против изменения и приверженности терапии, поскольку изменение болезненно и требует больших усилий. В идеале ВБД при этом должен занять диаметрально противоположную позицию и отстаивать необходимость изменения и лечения. Чтобы достичь такого результата, необходимо соблюдать определенные требования. Психотерапевт должен создать убедительную картину собственной прямолинейности и довольно наивного экспрессивного стиля, но его позиция должна быть достаточно обоснованной, чтобы казаться ВБД «реальной», но вместе с тем достаточно нарочитой для того, чтобы вызвать его противодействие. Идеальной будет позиция, которая одновременно признает приверженность комбатанта к определенной идее и отрицает ее смысл [15]. Правильное применение этой технологии позволяет получить так называемые самомотивирующие утверждения комбатанта, которые следует зафиксировать и пользоваться ими в дальнейшем для углубления несоответствия между различными частями личности ВБД.

*Интерпретативное отражение чувств.* Так как для многих ВБД при проявлении двойственности характерно расхождение между поведением и чувствами, то отражающие техники должны включать отражение на уровне эмоций. Техника, которая обнажает частично осознаваемые эмоции, в разных литературных источниках называется по-разному: интерпретативное отражение чувств или продвинутая эмпатия [24]. Интерпретативной эта техника является, потому что трансформирует неосознаваемое в осознанное, но, как любая интерпретация, должна применяться очень осторожно, своевременно, когда ВБД будет к этому готов, так как одно из правил правильного применения интерпретации гласит, что слишком точное интерпретирование приводит к усилению сопротивления. Обозначение аффекта в этом случае состоит в том, чтобы объяснить, что именно означают высказывания комбатанта о своих переживаниях.

Смысл такого поведения психолога состоит в том, чтобы помочь ВБД понять свои эмоции, вербализуя их. Отражение в данном случае состоит в определении того чувства (страх, гнев, удовольствие), которое опосредует высказывания и поведение клиента. Психотерапевт помогает понять ветерану, как именно эмоционально окрашено его поведение. Это достаточно сложная техника, так как предполагает проявление развитого (опережающего) уровня эмпатии, когда отражается не только то, что комбатант говорит, но и те эмоции, что он одновременно испытывает, но осознает лишь отчасти. Например, гнев выражается многими способами. Иногда он виден по выражению лица, по взгляду или телодвижениям. ВБД

может вовсе отказаться говорить или отвечать односложно, только «да» или «нет». Состояние гнева может проявляться в восприятии ВБД вопросов специалиста как враждебных и реагирования на них с неожиданной, чрезмерной злостью. В этом случае он обычно превратно истолковывает слова консультанта, который при этом часто может и не узнать, что именно имел в виду ВБД, отвечая на поставленный вопрос. Гнев не позволяет участнику боевых действий говорить то, что клиницисту действительно нужно знать, и вынуждает отвечать заранее заготовленным рассказом, не имеющим никакого отношения к действительности. Он может опоздать или вовсе не прийти на прием. И т. д. и т. п. При этом ветераны демонстрируют признаки гнева, хотя и не любят признаваться в этом.

*Пример* (этот диалог уже использовался ранее, в данном случае он частично повторяется, чтобы подчеркнуть разницу между обычным и интерпретативным отражением чувств – базовой и опережающей эмпатией).

Комбатант: «Эта медсестра меня достала, когда сказала, что это я разбил флакон с физраствором. Я чуть ей в морду не заехал».

Психотерапевт (недирективное отражение чувств): «Так ты говоришь, она тебя достала» (интонационно соответствует эмоциональному окрасу слов ВБД).

Комбатант: «Конкретно».

Психотерапевт (интерпретативное отражение чувств): «Мне кажется, что ее слова вызвали у Вас еще какие-то чувства. Может быть, Вы обиделись, что она не верит и не доверяет Вам?».

Эта техника близка к так называемому многомодальному отражению чувств. Моноэмоции – достаточно редкое явление у комбатантов, обычно это целый комплекс взаимосвязанных аффектов, которые и отражаются. Например, «Значит, вы сердитесь, когда начальник просит делать что-то неправильное, а гнев вызывает у вас чувство вины за то, что вы боитесь возразить ему».

Отражение таких опосредованно проявляемых чувств может быть полезно во многих аспектах. Безоценочная фраза «Вы сейчас на меня сильно злы!», показывает, что, во-первых, сердиться и гневаться можно, во-вторых, психотерапевт-консультант не боится гнева ВБД, и, в третьих, что назвать гнев своим именем – значит сделать первый шаг к овладению этим состоянием. Отражение не выраженных чувств может быть полезным для перевода он (она, они) – когда комбатант убежден, что источник его проблем в другом человеке – в Я-утверждения, то есть перевода локуса контроля вовнутрь.



*Пример.*

Комбатант: «Моя проблема в том, что жена совершенно меня не понимает, я прихожу уставший домой, она начинает ругаться, говорить, что я не уделяю времени семье, плохой отец, мало зарабатываю».

Психотерапевт: «Наверно, это Вас злит...».

Комбатант: «Да, я временами готов убить ее...».

Начало предложения с Я-фразы для ВБД – это первый шаг к осознанию того, что и сама проблема, и ее решение заключаются в нем самом. Необходимо отметить, что и такое опережающее отражение чувств должно быть как можно более точным. Как уже указывалось выше, реакция психотерапевта на чувства клиента должна отражать не только саму эмоцию, но и ее интенсивность.

На этом этапе вполне возможно соединять различные техники, обычно опережающее отражение чувств комбинируется с обобщением. Например: «Судя по всему, Вас страшно злит, когда кто-то пытается жить не по правилам, и Вам хочется сразу резко ответить».

Желательно эффективно поддерживать баланс обмена посланиями с ВБД, так как наряду с неконгруэнтным поведением ВБД демонстрирует и другие аспекты поведения, полезные для терапии, например сообщая терапевту о своих чувствах, открываясь. Специалисту необходимо обязательно замечать и реагировать, подкреплять такие позитивные «проблески» в терапевтических отношениях.

Более эффективными в ситуации неконгруэнтности L. Cameron-Bandler (1978) считает вопросы к пациенту о том, все ли части его личности (психики) согласны с его высказыванием, или есть что-то внутри, что противостоит этому высказыванию [10]. Такой подход практикуется и в других психотерапевтических направлениях. I.D. Yalom в диалоге с амбивалентными клиентами разделяет эти части: «Сейчас я хотел бы поговорить с той Вашей частью, которая привела вас сюда» [26]. Этот прием близок к детально разработанным техникам реагирования (играм, экспериментам) в гештальт-психотерапии. ВБД можно предложить усилить невербальную часть его сообщения в качестве игры или эксперимента [19], предварительно проведя прием «присоединения к контрмотивирующей части». На этой технологии хотелось бы остановиться подробнее.

С одной стороны, при таком подходе обращается внимание на исключительную важность телесных проявлений в психотерапии, а F. Perls считал, что сопротивление у человека выражается исключительно в виде «мышечной брони», и придавал особое значение в преодолении сопротивления клиента работе с его телом [19].

С другой стороны, при этом используется методика «предписания симптома», являющегося одним из основных приемов парадоксальных

психотерапевтических техник [25], когда больного просят сознательно осуществлять то, что он делает бессознательно, часто с незначительными вариациями, в данном случае – просьбой об усилении симптома. При этом пациент попадает в ситуацию «двойной связки» [13] и необходимости при любом выборе включиться в терапевтический процесс, что и является целью на данном этапе «Предразмышления». Не согласиться с предложением специалиста – это прекратить невербальное сопротивление, а согласиться означает начать сотрудничать с психотерапевтом в рамках собственного сопротивления и одновременно прийти к инсайту (осознанию) в отношении своей проблемы и продвинуться на следующий уровень, в процесс трансформации «Размышления».

В этой связи необходимо отметить, что в психотерапевтической литературе до сих пор встречается отношение к парадоксальным техникам психотерапии как к нетрадиционным методам, хотя они часто включаются в различные традиционные психотерапевтические программы как первичный (начальный) метод, позволяющий вызывать минимальные изменения у пациента. Они также используются как вспомогательные процедуры для установления отношений сотрудничества с клиентами [8].

Первым, кто систематически предложил применять парадоксальную стратегию, был А. Adler (1956), который развивал свой вариант психоаналитического направления – индивидуальную терапию и в значительной степени базировался не только на гипотезах З. Фрейда, но и на идеях диалектики Гегеля для создания собственной концепции парадокса. Он синтезировал на этой основе много парадоксальных приемов и методов [18] и рекомендовал использовать их врачам для «борьбы за власть» с пациентом во время терапии. А. Adler указывал, что комплекс негативного, сопротивляющегося поведения пациента дает врачу шанс упрочить способность пациента к сотрудничеству и конструктивному взаимодействию [7].

Парадоксальные техники особенно эффективны, когда имеют дело с жесткими поведенческими образцами и высоким уровнем сопротивления, которое препятствует эффективному применению других психотерапевтических или консультативных техник [23], это как раз поведение, являющееся характерным для ВБД, находящихся на первых двух уровнях процесса трансформации.

Первый обязательный шаг в парадоксальном применении техник состоит в позитивном переопределении симптома для ВБД. Если первоначально это переопределение профессионал должен провести для себя, то в дальнейшем он это делает для комбатанта. Каждый негативный или симптоматический поведенческий образец несет в себе позитивные и конструктивные возможности, так, например, гнев участника локальных конфликтов создает значительное напряжение во время психотерапии и одно-

временно подавляет страх, мешающий его раскрытию и вовлечению в более глубокие терапевтические отношения, уменьшает сопротивление, связанное с тревогой, делает его более искренним. Отношение психотерапевта к сопротивлению комбатанта как к желанию сотрудничать также является парадоксальным. Главное же при предписании симптома – не иронизировать, не раздражаться, это не должно выглядеть критикой, унижающей ВБД. Более выгодна, по нашему опыту, в данном контексте позиция любопытства, интереса. Правильное применение парадоксальных техник для «трудного» поведения участников боевых действий дает значительное улучшение терапевтических отношений и развития психотерапевтического процесса.

J. Bugental (1989), так же как и L. Cameron-Bandler (1978), полагал, что простое вербальное описание (обратная связь) клиенту его паттерна сопротивления скорее всего не будет значимым. J. Bugental считал, что более эффективным будет не просто раскрытие самого факта сопротивления, но его психологической цены, осознание пациентом констелляции паттернов в их связи с более глубокими структурами потребностей [9]. Думается, что такая стратегия для ВБД более полезна на продвинутых стадиях психотерапии и психологического консультирования. При хорошем осознании ветераном своего сопротивления и его хорошем контакте со специалистом возможна интерпретация сопротивления и прямое объяснение специалистом факта и причин негативного поведения.

Например, I.D. Yalom (2003) на этой стадии терапии/консультирования предлагает обсуждать с клиентом вопрос о том, почему в сопротивлении возникла необходимость. Пример: «Очевидно, вы не хотите говорить о смерти. Давайте лучше обсудим, почему Вам так трудно об этом говорить» [26]. Более щадящим является проективный вариант техники «Как если бы» из адлеровской индивидуальной терапии. «Что бы произошло, если бы Вы все-таки стали говорить о смерти?» [7]. I.D. Yalom (2005) обращает особое внимание на важность формулирования вопроса. Вопросы безадресные и бесполезные: «Почему Вы нарушаете правила терапии?» – не приводят к терапевтическому результату [26]. К тому же можно заметить, что их подтекст носит обвинительный характер. А вот задав вопрос: «Как получается, что вы саботируете свое собственное лечение?», можно получить возможность проникнуть в самую сердцевину сопротивления.

Таким образом, реализация описанных выше психологических техник, направленных на акцентирование амбивалентности, часто помогает переместить ВБД на другой уровень изменения, со стадии «предразмышления» на стадию «размышления», от «нет» к «я буду об этом думать».

### ***Психотерапия и консультирование на стадии «Размышления»***

Эта стадия характеризуется значительной противоречивостью. Как уже говорилось ранее, на всех стадиях необходимо заботиться о поддержке и укреплении контакта, поэтому первым шагом будет отражение и принятие двойственной позиции: «Я понял, что Вы думаете о том, что надо уменьшить гнев, но Вы определенно не готовы принимать какие-то меры прямо сейчас».

В рамках МИ на этой стадии проводится техника «про-» и «контра-» («за» и «против», «плюсов» и «минусов»). Эта техника облегчается применением листка бумаги, где комбатант в виде таблицы отмечает все «за» и «против» проблемного поведения, после этого он может четко увидеть, какие плюсы и минусы есть в том, чтобы или изменить, или оставить при себе деструктивное поведение.

Так, например, гнев приводит к социальной изоляции, но при этом экономит душевные силы, которые требуются на поддержание теплых и близких взаимоотношений. Из-за гнева можно потерять работу, но одновременно получить удовольствие от высказанного в глаза начальнику своего мнения о нем. Сначала гнев поднимает самооценку, но затем чувство вины опускает ее ниже исходного уровня; гнев помогает преодолевать страх, но заводит при этом в рискованные и опасные ситуации. Гнев приводит к сердечно-сосудистым заболеваниям, но кардиологические болезни помогут досрочно выйти на пенсию с хорошим выходным пособием и т. д.

Такая инвентаризация не только помогает принятию решения об изменениях, но и часто ведет к личностно значимым инсайтам, а также за счет большей осмысленности помогает ветеранам принять или повысить ответственность за свое поведение. При этом выполняется двойная задача, одна – сделать выбор в пользу изменения, другая – разработать контраргументы сомнениям, которые неизбежно существуют на этой стадии готовности к изменениям. Тонкость применения этого метода психотерапевтом состоит в том, что в данном случае он соединяется с мотивирующей частью и следит за тем, чтобы доводов у нее было больше. Ему необходимо постараться связать «плюсы» с жизненными паттернами ВБД, реалистическими ожиданиями будущего и реалистическими ожиданиями от изменения поведения. Необходимо поощрять и поддерживать стремление к ВБД к самоисследованию.

На этой же стадии можно поговорить о ресурсах ВБД: «Да, это трудно. Каких трудных вещей Вы достигли в прошлом? Как Вам это удалось?», расспросить пациентов об их предыдущих попытках и применяемых ими методах как-либо изменить свое проблемное поведение. Это может выявить барьеры и пробелы в их знаниях, что даст пищу для дальнейшего обсуждения.

На последующих стадиях готовности к изменению применяются другие техники психотерапии.

### *Заключение*

В заключение хочется подчеркнуть, что описанная технология не является панацеей и не всегда приводит к продвижению по стадиям процесса изменений, но систематическое применение МИ, техник присоединения и ведения комбатанта, значительно улучшает терапевтический альянс, повышает готовность ВБД, снижает сопротивление, конфликтность, уменьшает опасность неконтролируемых действий со стороны ВБД. Поэтому описанная технология может быть рекомендована для широкого применения с «трудными», сопротивляющимися пациентами, в том числе комбатантами.

### *Литература*

1. *Александровский Ю.А.* Пограничные психические расстройства : руководство для врачей / Ю.А. Александровский. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 720 с.
2. *Колов С.А.* К вопросу о системной (биопсихосоциальной) модели психопатологических нарушений у ветеранов боевых действий / С.А. Колов // *Фундаментальные науки и практика: с материалами 1-й междунар. телеконференции.* – Томск : Крокус, 2010. – С. 48–50.
3. *Колов С.А.* Контрперенос и терапевтические отношения в психотерапии и психологическом консультировании ветеранов боевых действий // *Вестн. психотерапии.* – 2009. – № 31 (36) – С. 58–67.
4. *Мишина Т.М.* Исследование семьи в клинике и коррекция семейных отношений // *Методы психологической диагностики и коррекции в клинике/ М.М. Кабанов, А.Е. Личко, В.М. Смирнов.* – Л. : Медицина, 1983. – С. 255–281.
5. *Решетников М.М.* Психическая травма / М.М. Решетников. – СПб., 2006. – 322 с.
6. *Снедков Е.В.* Реакции боевого стресса : учеб. пособие / Е.В. Снедков, А.М. Резник, С.А. Трущелев. – М. : Медкнига, 2007. – 272 с.
7. *Adler A.* The individual psychology of Alfred Adler / A. Adler ; Eds. H.L. Ansbacher, R.R. Ansbacher. – N.Y. : Harper & Row, 1956. – 282 p.
8. *Ascher L.M.* Paradoxical Intention and Related Techniques / L.M. Ascher // *Encyclopedia of cognitive behavior therapy* // Eds. Freeman S.H. [et al.]. – Springer US, 2006. – P. 264–268.
9. *Bugental J.* The Art of the Psychotherapist / J. Bugental. – N.Y. : London : W.W. Norton & Company, 1987. – 321 p.
10. *Cameron-Bandler L.* They Lived Happily Ever After / L. Cameron-Bandler. – Cupertino, CA, Meta Publications, 1978. – 278 p.

11. *Fuhriman A.* Eclectic Time-Limited Therapy / A. Fuhriman, S. Paul, G. Burlingame // Handbook of Eclectic Psychotherapy / ed. J. Norcross. – N.Y. : Brunner/Mazel, 1986. – P. 226–259.
12. *Goldfried M.R.* Reduction of test anxiety through cognitive restructuring / M.R. Goldfried, M.M. Linehan, J.L. Smith // J. Cons. Clin. Psychol. – 1978 – Vol. 46, N 1. – P. 32–39.
13. *Haley J.* Uncommon Therapy: The Psychiatric. Techniques of Milton H. Erickson / J. Haley. – N.Y. : W.W. Norton, 1973. – 299 p.
14. *Izard C.E.* Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations / C.E. Izard // Psychol. Rev. – 1992. – N 99. – P. 561–565.
15. *Linehan M.M.* Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder / M.M. Linehan. – N.Y. : Guilford Press, 2002. – 558 p.
16. *Miller W.R.* Motivational Interviewing: Preparing People for Change / W.R. Miller, S. Rollnick. – N.Y. : Guilford Press, 2002. – 325 p.
17. Motivational interviewing to improve adherence to a behavioral weight-control program for older obese women with NIDDM. A pilot study / D.E. Smith [at al.] // Diabet. Care. – 1997. – N 20. – P. 52–54
18. *Mozdzierz G.* The paradox in psychotherapy: An Adlerian perspective / G. Mozdzierz, F. Macchitelli, J. Lisiecki // J. Individ. Psychol. – 1976. – N 32. – P. 169–184.
19. *Perls F.S.* The Gestalt Approach and Eyewitness to Therapy / F.S. Perls. – London : Science and Behavior Books, 1973. – 121 p.
20. *Prochaska J.O.* Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change / J.O. Prochaska, C.C. DiClemente // J. Cons. Clin. Psychol. – 1983. – N 51. – P. 390–395.
21. *Rogers K.* Client-Centered Therapy / K. Rogers. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1951. – 251 p.
22. *Rollnick S.* Helping smokers make decisions: the enhancement of brief intervention for general medical practice / S. Rollnick, C.C. Butler, N.C. Stott // Patient Educ Couns. – 1997. – N 31. – P. 191–203.
23. *Sherman R.* Handbook of structured techniques in marriage and family therapy / R. Sherman, N. Fredman. – N.Y. : Brunner/Mazel, 1986. – 250 p.
24. *Sommers-Flanagan J.* Clinical Interviewing / J. Sommers-Flanagan, R. Sommers-Flanagan. – 3rd Ed. – NJ. : Hardcover : John Wiley & Sons, 2002. – 456 p.
25. *Weeks G.R.* Paradoxical psychotherapy: Theory and practice with individuals, couples, and families / G.R. Weeks, L.L'Abate. – N.Y. : Brunner/Mazel, 1982. – 345 p.
26. *Yalom I.D.* The Gift of Therapy: An Open Letter to a New Generation of Therapists and Their Patients / I.D. Yalom. – N.Y. : Hardcover, 2003. – 288 p.
27. *Yalom I.D.* The theory and practice of group psychotherapy / I.D. Yalom. – 4th ed. – N.Y., 1995. – 595 p.

# ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.923 : 371.78

*И.В. Лыков, И.В. Федоткина, В.В. Юсупов*

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

1469-й Военный морской клинический госпиталь, Североморск;  
Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова, Санкт-Петербург

### *Введение*

Отклонения в поведении свойственны почти всем подросткам. Чувствительность, частая резкая смена настроения, боязнь насмешек, снижение самооценки и другие – характерные черты этого возраста. Однако в последнее время в литературе все чаще приводится тревожная статистика относительно широкого круга проблем подростков в современном российском обществе [1]. Отмечается неуклонный рост пограничных нервно-психических расстройств у подростков, сопровождающихся, как правило, социальной дезадаптацией в виде различных девиаций поведения. Медицинские наблюдения показывают распространенность патологических проявлений в психике подростков, которые, несомненно, усиливают социальную дезадаптацию [2, 3, 4]. Наряду с проблемой социальной дезадаптации у части современных подростков предметом многочисленных исследований становится недостаточная социально-психологическая адаптация подрастающего поколения [3, 5]. На сегодняшний день более 50 % подростков, не обнаруживающих отклонений от нормы, отрицательно относятся к обучению в школе и не признают дисциплинарных требований учебного заведения. В группе слабо адаптированных доля подобно настроенных по отношению к школе подростков достигает 72 % [6]. Анализ обращений детей и подростков за помощью к специалистам разного профиля (психиатрам, невропатологам, логопедам, психологам и др.) свидетельствует об явном превалировании среди всех проблем именно «школьных» [7].

### *Материалы и методы*

При комплексном исследовании школьной адаптации и ее динамики у учащихся общеобразовательных учреждений разных типов 1-ю группу составили учащиеся кадетского корпуса (n = 120) – юноши в возрасте 12–14 лет, 2-ю – учащиеся 8-го класса (n = 21) государственного образовательного учреждения (ГОУ) Санкт-Петербурга – девушки и юноши в воз-

расте 14–15 лет. Исследование в ГОУ проводили по запросу педагогов, родителей и самих учащихся, переживающих по поводу неблагоприятного психологического климата, сложившегося в классе.

### ***Результаты и их анализ***

В результате проведенных исследований установлено, что определенный уровень тревоги в школе представляет собой достаточно устойчивое психическое состояние у подростков и в процессе обучения не снижается, а даже, наоборот, может возрастать. В табл. 1 представлены значения показателей уровня школьной тревожности в обследованных выборках подростков.

*Таблица 1*  
*Уровень школьной тревожности у подростков, балл (M ± m)*

Фактор тревожности	1-я группа		2-я группа
	Исходные данные	Через 1 год	
Общая тревожность в школе	32,5 ± 3,7	41,4 ± 3,7	31,4 ± 4,8
Переживание социального стресса	36,2 ± 2,8	41,2 ± 3,8	37,2 ± 3,1
Фрустрация потребности в достижении успеха	34,7 ± 2,7	30,2 ± 3,7	41,5 ± 2,7 *
Страх самовыражения	47,4 ± 3,8	53,4 ± 4,8	40,6 ± 5,6
Страх ситуации проверки знаний	44,8 ± 4,5	47,3 ± 4,1	43,5 ± 6,2
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	38,4 ± 5,4	43,1 ± 4,9	47,8 ± 4,3
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	38,4 ± 5,4	43,1 ± 4,9	15,7 ± 3,6
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	41,9 ± 2,6	45,6 ± 2,4	38,6 ± 4,4

\*  $p < 0,05$ .

При этом в тревожных синдромах (факторах) у подростков имеются различия, обусловленные особенностями учебного заведения. 33 % учащихся 2-й группы имели высокий уровень тревожности по одной или нескольким шкалам опросника, среди обследованных кадетов 1-й группы доля таких подростков составляла 43,4 %. В 1-й группе преобладали: страх самовыражения, проблемы и страхи в отношениях с учителями, в то время как у школьников 2-й группы наиболее значимыми факторами являлись: тревога по поводу своего несоответствия ожиданиям окружающих и фрустрация потребности в достижении успеха.

У подростков 1-й группы, по сравнению со 2-й, в среднем, были выше уровень общей тревожности, страх самовыражения, вероятность неаде-



кватного, деструктивного реагирования на тревожные факторы среды, больше психологических проблем и страхов в отношениях со взрослыми; существенно ниже – физиологическая сопротивляемость стрессу, но статистически значимо выше потребность в достижениях, благоприятнее психический фон мотивации достижения высоких результатов ( $30,2 \pm 3,9$ ) и ( $41,5 \pm 2,7$ ) балла при  $p < 0,05$ . Во 2-й группе мотивация достижений чаще блокировалась у юношей, чем у девушек ( $46,8 \pm 3,0$ ) и ( $34,6 \pm 4,0$ ) балла при  $p < 0,05$ . Общим для всех групп подростков был значительный уровень тревоги в ситуации проверки знаний.

Кроме результатов методики определения уровня школьной тревожности Филлипса для анализа стрессогенных факторов в жизнедеятельности подростков в исследовании использовались проективные методы: в 1-й группе проводилась рисуночная проба (юношей просили изобразить ту из своих «неприятностей», которая вспомнилась в ходе исследования), во 2-й – методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви.

Результаты рисуночной пробы показывают, что наиболее часто в качестве стрессоров подростки 1-й группы воспроизводили свои конфликтные отношения с одноклассниками: ссоры, драки, насмешки, издевательства с их стороны, неудачи в учебе (20,1 %), а также дискомфорт в учебном заведении: плохие оценки, быт учебного заведения, контрольные работы и ответы у доски (20,4 %). Значительным было число воспроизведенных переживаний по поводу конфликтов с родителями и наказаний, дисциплинарных взысканий в учебном заведении (14,8 %). Кроме этого подростки вспоминали о чувстве вины (13 %), болезнях, травмах, о нанесении вреда здоровью, в том числе иногда в результате курения или пробы наркотика (9,3 %), о переживании утрат (10,8 %). В 4,6 % изображенных ситуациях были воспроизведены генерализованная тревога, страх («все плохо»), в 4,3 % – как они были участниками или свидетелями ДТП, пожаров, наводнений, в 1,5 % – краж.

По результатам обследования школьников 2-й группы выявлено, что большинство из них также переживает негативные эмоции, связанные со школой, одноклассниками и учителями. Часть из них оценивали отношение к себе близких людей как негативное (мои близкие думают обо мне, что я: «глупый», «ленивый», «глупее, чем есть на самом деле», «невнимательная и несерьезная», «очень глуп» и т. д.). Очевидно, это связано с заниженной самооценкой. У большинства юношей имелись проблемы во взаимоотношениях с отцами.

Таким образом, на социальную адаптацию подростков существенное влияние оказывает общение со сверстниками и учителями. Сама по себе подростковая среда может быть фактором асоциального давления и дезорганизации. Можно сказать, что подросток живет в относительно обособ-

ленном, замкнутом мире и взрослые нередко только усиливают чувство тревоги.

Кроме средовых факторов тревожности, в исследовании рассматривались личностные адаптационные ресурсы учащихся 2-й группы. Использовались МЛЮ «Адаптивность» Маклакова – Чермянина и опросник акцентуаций характера Леонгарда – Шмишека.

Анализ результатов показал, что лишь 5 % учащихся 2-й группы обладали удовлетворительным уровнем развития адаптационных способностей личности, который характеризуется достаточным уровнем нервно-психической устойчивости и работоспособности, в том числе толерантностью к психическим и физическим нагрузкам в усложненных условиях деятельности.

29 % учащихся 2-й группы имели недостаточный уровень адаптационного потенциала личности: сниженный уровень нервно-психической устойчивости и работоспособности, неумение правильно строить межличностные взаимоотношения, заниженная или завышенная самооценка, недостаточная гибкость в коррекции своего поведения.

67 % подростков 2-й группы характеризовались низким уровнем адаптационного потенциала: выраженными признаками нервно-психической неустойчивости, низким уровнем коммуникативных навыков, значительными затруднениями в адаптации к коллективу, болезненной реакцией на критику, наличием акцентуаций характера.

В исследовании были установлены некоторые гендерные различия в психологических свойствах личности подростков. Используемые методики, оценки и результаты сравнения показателей личностных особенностей юношей ( $n = 11$ ) и девушек ( $n = 10$ ) представлены в табл. 2.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для 52,4 % подростков, из которых большинство – юноши (73 %), характерна высокая импульсивность поведения, при этом значения по данной шкале статистически значимо выше у них, чем у девушек ( $p < 0,05$ ). С высокой вероятностью 2-й группе учащихся, особенно юношам, присущи признаки социальной дезадаптации, повышенная агрессивность, межличностная конфликтность, склонность к частой перемене настроения, интересов и привязанностей, а также обидчивость и аффективность, особенно в ситуациях ущемления чувства собственного достоинства.

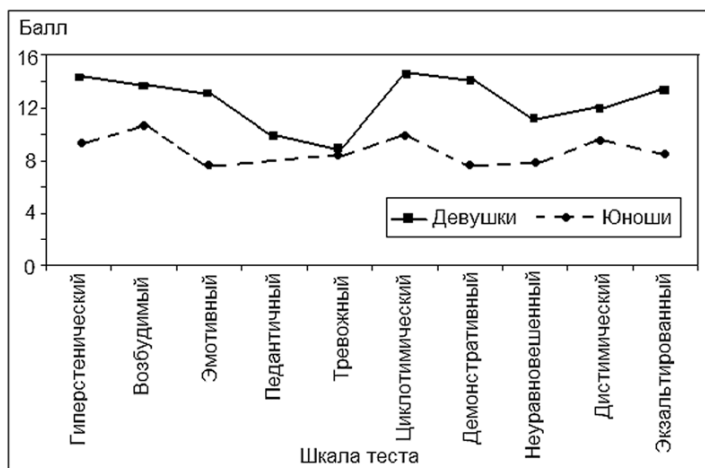
По показателям нервно-психической устойчивости (шкала ПР МЛЮ «Адаптивность») и личностного адаптационного потенциала (шкала ЛАП) между психологическими особенностями личности юношей и девушек выявлена статистическая тенденция к различию ( $p < 0,1$ ) – у девушек эти показатели были несколько выше, чем у юношей.

Таблица 2  
Личностные особенности учащихся 2-й группы, балл ( $M \pm t$ )

Психологические характеристики	Юноши	Девушки
МЛЮ «Адаптивность», шкала		
Импульсивность (Pd)	76,7 ± 4,1	62,8 ± 3,4 *
Поведенческая регуляция, нервно-психическая устойчивость (ПР)	39,5 ± 4,6	32,8 ± 2,7
Личностный адаптационный потенциал (ЛАП)	67,5 ± 5,7	58,8 ± 4,2
Методика Леонгарда – Шмишека, тип акцентуации характера		
Гипертимический	9,4 ± 1,7	14,4 ± 1,9
Возбудимый	10,7 ± 1,2	13,6 ± 0,9
Эмотивный	7,6 ± 1,8	13,2 ± 1,6 *
Педантичный	7,08 ± 1,2	9,8 ± 1,1
Циклотимический	9,8 ± 1,9	14,7 ± 1,7
Демонстративный	7,8 ± 1,2	14,2 ± 1,2 **
Неуравновешенный	7,8 ± 1,5	11,1 ± 1,3
Дистимический	9,5 ± 0,9	12 ± 1,0
Экзальтированный	8,5 ± 2,1	13,4 ± 2,4

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

Сравнительный анализ акцентуаций характера по методике Леонгарда – Шмишека у юношей и девушек 2-й группы представлен на рисунке.



Выраженность акцентуаций характера юношей и девушек 2-й группы

Как видно, «профили» характеров учащихся различных полов различались незначительно. Статистически значимые различия между юношами и девушками были установлены по шкалам эмотивности ( $p < 0,05$ ) и демонстративности ( $p < 0,01$ ). Девушки были эмоциональнее, впечатлительнее, тревожнее, менее искренними, но более общительными и честолюбивыми, в то время как у юношей, как уже отмечалось выше, выявлен более неблагоприятный психический фон, не позволяющий развивать свои потребности в успехе (фрустрация потребности в достижениях, см. табл. 1)

В дальнейшем результаты исследований использовались для консультирования подростков. Каждому учащемуся 2-й группы в индивидуальном порядке были представлены результаты его тестирования с целью раскрытия как сильных сторон его личности, так и психологических источников неэффективного поведения в школе, а так же индивидуальных ресурсов повышения уровня социально-психологической адаптации. Кроме этого, учитывая то, что основным источником проблем подростков были их межличностные взаимоотношения, была проведена групповая консультация, на которой всем присутствующим были представлены результаты исследований, выявившие присущие им всем возрастные личностные особенности и факторы школьной тревожности. В дальнейшем, по отзывам подростков, осознание того, что индивидуально переживаемые тревоги и страхи присущи большинству одноклассников, помогло существенно улучшить взаимоотношения, отношения с родителями и педагогами.

### *Заключение*

На сегодняшний день в российском обществе наметилась явная тенденция к возрастанию количества подростков с пограничными нервно-психическими расстройствами, сопровождающимися социальной дезадаптацией. Среди многочисленных проблем, ведущих к девиациям поведения, преобладают школьные.

Школьная тревожность представляет собой достаточно устойчивое психическое состояние подростков и в процессе обучения не снижается, а даже, наоборот, может возрастать, оказывая тем самым негативное влияние на социально-психологическую адаптацию и формирование личности. Высокий уровень тревоги наиболее часто обусловлен такими факторами, как конфликтные отношения с одноклассниками и психологический дискомфорт в отношениях со взрослыми.

В тревожных синдромах у подростков имеются различия, обусловленные особенностями учебного заведения. Строгость дисциплинарных требований и нивелирование индивидуальных различий подростков в образовательном учреждении закрытого типа ведет к страху самовыражения, проблемам и страхам в отношениях с учителями. У «обычных» школьни-

ков наиболее значимыми являются тревога по поводу своего несоответствия ожиданиям окружающих и фрустрация потребности в достижении успеха. В силу своих возрастных психосоциальных и личностных особенностей дезадаптированные подростки оказываются не в состоянии самостоятельно снизить психологический дискомфорт, так как не обладают достаточным уровнем адаптационного потенциала и характеризуются выраженными признаками нервно-психической неустойчивости, низким уровнем коммуникативных навыков, значительными затруднениями в адаптации к коллективу, болезненной реакцией на критику, наличием акцентуаций характера.

Школьная дезадаптация юношей чаще проявляется во фрустрации потребности в достижениях, в повышенной агрессивности, межличностной конфликтности, склонности к частой перемене настроения, интересов и привязанностей, а также обидчивости и аффективности, особенно в ситуациях ущемления чувства собственного достоинства. Девушки, в целом, эмоциональнее, впечатлительнее, тревожнее, менее искренни, но более общительны и честолобивы.

Психологическая помощь подросткам, направленная на повышение уровня социально-психологической адаптации в учебном заведении, должна быть ориентирована на раскрытие как сильных сторон личности, так и психологических источников неэффективного поведения в школе, в частности осознание субъективной «уникальности» тревог и страхов, присущих большинству одноклассников.

### *Литература*

1. *Российский статистический ежегодник, 2009* [Электронный ресурс] – М., 2009. – Режим доступа [http://www.gks.ru/bgd/regl/b09\\_13/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b09_13/Main.htm). – Загл. с экрана.
2. *Бочарова В.Г.* Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М. : Аргус, 1994. – 208 с.
3. *Попов Ю.В.* Концепция саморазрушающего поведения как проявления дисфункционального состояния личности / Ю.В. Попов // *Обозр. психиатрии и мед. психологии.* – 1994. – № 1. – С. 6–13.
4. *Озерецкий С.Д.* Депрессивные состояния при психопатии конституционально-угнетенного типа у подростков / С.Д. Озерецкий // *Обозр. психиатрии и мед. психологии.* – 1995. – № 1. – С. 70–75.
5. *Личко А.Е.* Подростковая психиатрия : руководство для врачей / А.Е. Личко. – Л. : Медицина, 1985. – 336 с.
6. *Дербенев Д.П.* Социальная адаптация подростков / Д.П. Дербенев // *Социол. журн.* – 1997. – № 1/2. – С. 142–147.

7. Головнева Н.Я. Анализ результатов комплексного изучения детей с проблемами психического развития и адаптации / Н.Я. Головнева // Обзор психиатрии и мед. психологии. – 1995. – № 1. – С. 87.

УДК 37.013.8 : 378.1

*Г.В. Ахметжанова*

## **РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

Тольяттинский государственный университет

### ***Введение***

Педагогическое образование традиционно понимается как часть образовательной системы, обеспечивающая воспроизводство кадров для ее нормального функционирования. В связи с этим отметим специфику педагогического образования:

– подготовка кадров в педагогических учреждениях ведется для всей сферы образования;

– в педагогическом образовании должны быть отражены все процессы и стороны сферы образования;

– качество и уровень подготовки педагогических кадров определяют перспективы развития образования в целом.

Вместе с тем цели и функции педагогического образования являются производными от основной функции образования в обществе. Таким образом, проблема профессионального развития будущего учителя в условиях коренной перестройки системы образования и профессиональной деятельности учителя становится чрезвычайно актуальной.

Кроме того, эффективное профессиональное развитие специалиста предполагает формирование совокупности профессиональных качеств в определенной системе и последовательности. Заметим, что под эффективным профессиональным развитием педагога мы понимаем высокую специальную подготовленность, органично сочетающуюся с общей культурой и высокими нравственными качествами, со стремлением к достижению наивысших результатов в работе, к профессиональному совершенствованию, что предполагает непрерывное развитие педагогической функции.

### *Методологические аспекты исследования*

Развитие педагогической функции рассматривается нами в непрерывном процессе возвышения от родовой, потенциально присущей субъекту педагогически-ориентированной деятельности до профессиональной деятельности будущего педагога, направленной на сохранение и поддержание целостности образовательных систем, обеспечивающей тем самым жизнеспособность общества, частью которого они являются.

Таким образом, педагогическая функция на разных возрастных этапах развития личности проявляется в различных аспектах педагогически-ориентированной деятельности (и спонтанной, сопровождающей социальную адаптацию человека, и профессиональной, реализуемой педагогом-профессионалом).

Для определения структуры педагогической функции как единой целостности был применен метод мысленного поочередного исключения элементов, из которых она состоит. Обнаружилось, что функциональными блоками, без которых педагогическая функция перестает существовать и соответствовать своему назначению, являются: «защита», «обучение», «воспитание», «развитие». Это константы в структуре педагогической функции, все остальное может меняться.

Мы уделили особое внимание ранее не рассматривавшемуся в педагогике блоку «защита», так как у человека важно сформировать защитные механизмы от опасности, которые могут оказаться востребованными в случаях негативного воздействия внешней среды либо негативного воздействия со стороны других людей.

Функциональный блок педагогической функции «обучение» предполагает формирование у человека ключевых компетенций и новых форм деятельности путем приобретения знаний и умений.

Для успешного развития человека необходимо умелое воспитание, которое заключается в формировании положительного отношения к окружающей среде. Блок «воспитание» позволяет человеку осознать культурное пространство и идентифицировать себя с той или иной культурой.

«Развитие» – еще один блок педагогической функции, он предполагает умение человека адаптироваться к новым условиям, а также вносить коррективы в способы деятельности.

Таким образом, педагогическая функция неотъемлема от педагогической деятельности и должна непрерывно развиваться, так как определенный уровень ее развития есть основное условие готовности личности к профессиональной педагогической деятельности.

Нет ни одной страны в мире, которая была бы удовлетворена качеством подготовки своих учителей. Педагогическое образование является слабым звеном системы профессиональной подготовки кадров. Прежде

все это связано с высокими требованиями к профессиональным и личностным качествам учителя. Однако и подготовка выпускника высшего педагогического учебного заведения недостаточна: на низком уровне находится психолого-педагогическая готовность, а общекультурная и социальная готовность личности к профессиональной педагогической деятельности, в сущности, зависит только от самого человека, от его индивидуального образовательного опыта. К сожалению, современное педагогическое образование не обеспечивает достойную стартовую площадку для вхождения в профессию, поэтому становление учителя протекает остро и трудно для большинства выпускников.

Таким образом, важно формирование готовности личности к педагогической деятельности на основе развития педагогической функции в процессе вузовского образования. Процесс развития педагогической функции и формирования профессионально важных качеств означает целенаправленную деятельность личности в общем контексте ее жизнедеятельности, направленности интересов, ценностных ориентаций, понимание смысла обучения и воспитания для развития творческого педагогического потенциала личности в профессиональной области.

Отсюда и следует разработанная нами стратегия в разработке системы, которая направлена на формирование не только профессионально значимых качеств педагога с раннего возраста, но и интенсивного развития педагогической функции личности в течение всей жизнедеятельности.

Интегральный путь преобразования выпускника школы в учителя-профессионала выглядит следующим образом (рис. 1).

С помощью этой модели можно проектировать деятельность для развития на определенном уровне как компонентов педагогической функции, так и социально значимых качеств специалиста, а также наметить конкретные пути управления собственной познавательной деятельностью обучаемых.

Новое тысячелетие ознаменовалось тем, что идут активные поиски путей реорганизации педагогического образования XXI века. Анализ мировых тенденций в области образования, в частности профессионально-педагогического, свидетельствует о необходимости предъявления более высоких требований, как к педагогическому профессионализму, так и к личностным качествам современного учителя, к уровню развития педагогической функции. Основными проблемами, с которыми сталкиваются учителя в новом тысячелетии, являются:

- обострение проблемы повышения качества образования, гарантирующего высокий уровень образовательных стандартов;

- самостоятельность постановки и решения творческих и исследовательских задач педагогом;



– необходимость решения ряда новых сложных профессионально-педагогических проблем, требующих интеграции знаний, практических умений и навыков.

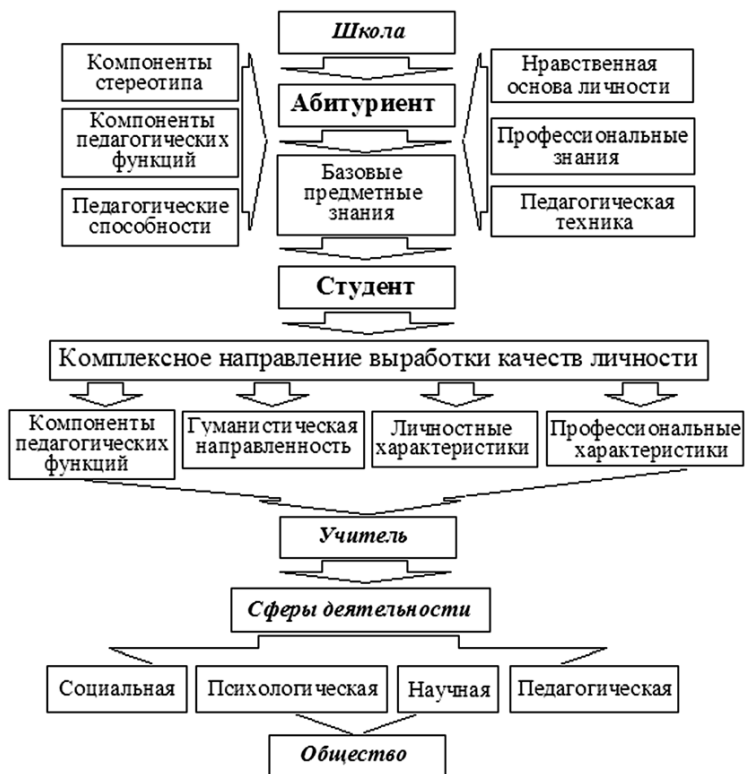


Рис. 1. Модель становления личности в системе непрерывного педагогического образования

Гуманизация образования исключает безличный подход к человеку и требует поиска таких технологий обучения, овладев которыми, будущий педагог сумел бы занять позицию субъекта обучения [1]. Это способствует становлению личности, самостоятельному определению своего образовательного пути и выбору сферы профессионально-педагогической деятельности, что невозможно без персонализации профессиональной подготовки, прежде всего педагогического взаимодействия преподавателей и студен-

тов, использования личного опыта с правом выбора соответствующих технологий [2].

Педагогическая технология рассматривается нами как методический инструментарий, используемый для творческого саморазвития личности с целью ее профессионального становления и дальнейшего развития педагогической функции.

Успешное решение этой задачи возможно в условиях организации такого учебного процесса, в результате которого можно рассчитывать на педагога, способного работать по-новому, творчески, стать субъектом педагогического процесса. Такой учебный процесс обеспечивает формирование педагогической установки, направленной на творческое саморазвитие, стимулирование рефлексии педагогического опыта, а также способности к проектированию собственной деятельности, развивает педагогическую функцию. К сожалению, существующая практика подготовки педагога не предусматривает работы по развитию педагогической функции. Более того, исследования проблем подготовки педагогических кадров на факультетах педвузов показали, что существуют значительные недостатки в профессиональной подготовке студентов, а именно:

- на практике нередко механически соединяются подготовка учителя-предметника и подготовка учителя-организатора без необходимой корректировки учебных планов и программ;
- выпускники педвузов испытывают большие затруднения в решении задач обучения и воспитания учащихся экспериментальных школ, лицеев, гимназий;
- подготовка учителей далеко не всегда ориентирована на решение актуальных задач практики непрерывного образования;
- подготовка педагогических кадров ведется не на комплексной основе, а на уровне специфики отдельного факультета;
- существующие программы не предусматривают индивидуально-творческой подготовки молодых специалистов;
- современные учебники не ориентированы на подготовку учителя к инновациям, экспериментально-исследовательской деятельности.

Формируя творческое саморазвитие студентов на основе развития педагогической функции, необходимо руководствоваться следующими требованиями:

- 1) альтернативность действий преподавателей и студентов, свобода выбора;
- 2) возможность выбора целей, содержания, средств профессиональной подготовки и вида своей деятельности в качестве учителя-предметника, учителя-классного руководителя, учителя-исследователя и др.;

3) соответствие выбора целям профессионально-педагогической подготовки, осознанность профессионально-личностного развития студентов в процессе обучения в вузе;

4) создание условий, способствующих самопознанию профессионально-педагогических способностей, интересов и самораскрытию творческого потенциала;

5) наличие предлагаемых вариантов для реализации целей профессионально-педагогической подготовки.

Таким образом, современные требования к педагогической деятельности убеждают нас в том, что необходимы новые подходы в организации обучения и профессиональной подготовке студентов. Развитие педагогической функции должно быть непрерывным и иметь систематический характер. Это бесспорное положение требует, однако, дидактического обеспечения в виде учебников, учебных пособий, курсов лекций. Авторские курсы психолого-педагогических дисциплин являются базовыми в разработанных педагогических технологиях: «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогическая деятельность как особый вид деятельности человека», «Методика проектирования функционально-личностных технологий непрерывного развития педагогической функции», «Учитель и время» и др.

В курсе *«Введение в педагогическую деятельность»* осуществляется знакомство студента с педагогической деятельностью как родовой, со структурой педагогической функции. На основе этого курса у студентов происходит осознание необходимости дальнейшего развития родовой педагогической функции, а также осознание роли учителя в жизни реформирующего себя общества. Работа по курсу завершается тем, что студентам предлагается определить все признаки педагогической функции, имеющиеся у них, уровень ее выраженности, а затем коллективно составляется конструктор содержания для развития всех блоков педагогической функции.

Кроме того, разработанный авторский курс *«Введение в педагогическую деятельность»* не только помогает студенту окончательно определиться в выборе профессии, но и заставляет его задуматься о том, что достойное выполнение профессионального педагогического долга потребует от него принятия целого ряда обязательств. Эти обязательства будут сопутствовать ему всю его сознательную творческую жизнь. Авторский курс *«Педагогические теории и технологии»* имеет целью научить прогнозировать и проектировать не только учебный процесс, но и качества личности своих воспитанников. В этом курсе студенты сами разрабатывают дидактические комплексы и определяют, какими средствами и методами можно эффективно развивать педагогическую функцию.

После изучения курса студентам задавался вопрос: «Изменилось ли Ваше отношение к профессии учителя?». Проведенный опрос показал, что

в 82 % отмечаются изменения в положительную сторону, в 18 % – изменений не было. Негативных изменений в отношении к профессии учителя при опросе не отмечалось.

Курс *«Основы управления образовательными системами»* позволяет студентам рассмотреть системы «человек», «общество», «природа» и определить соотношение долей главной и функциональной целей системы «человек». Кроме того, этот авторский курс вводит студентов в мир управленческой деятельности, раскрывая секреты научного руководства как целым коллективом, так и отдельной личностью.

Особое значение имеет авторский курс *«Педагогическая деятельность как особый вид деятельности человека»*. В процессе изучения этого курса обучают группу экспертов, которые проводят экспериментальную работу в школах и детских садах. Это особый теоретический курс, рассчитанный на углубление знаний человека о человеке, педагога о педагоге и на определение педагогической деятельности как главной деятельности человека.

В этом же курсе следует говорить о некоторых особенностях мышления специалиста, позволяющих ему успешно решать профессиональные задачи на высоком уровне мастерства. Для этого необходима специально организованная деятельность по разработке условий формирования педагогического мышления и построения методики, которая максимально способствовала бы выработке аналитического подхода к педагогическому процессу.

Курс *«Педагогическое мастерство»* предполагает овладение основами профессионального мастерства учителя как особой деятельности в обществе. Цель его – обеспечение дальнейшего творческого развития педагогической функции.

В табл. 1 представлен конструкт содержания педагогической функции в вузе, в табл. 2 – дидактический комплекс развития педагогических функций в вузе.

Таблица 1

Конструкт содержания педагогической функции у студентов вуза

Блок педагогических функций	Параметр главной цели	Содержание
Удовлетворение потребностей	A1	Удовлетворение физиологических потребностей, обеспечивающих выживание
	A2	Удовлетворение потребности в безопасности физической и психологической (и уверенности в будущем)
	A3	Удовлетворение потребности социального взаимодействия (в привязанности, поддержке, создании коммуникативных связей)
	A4	Удовлетворение потребности в уважении и признании
	A5	Удовлетворение потребности в самовыражении и самореализации
Защита	A1	Умение распределять свои силы и силы учащихся, устанавливать динамическое взаимодействие двух равноправных сторон и умение разрабатывать способы педагогической поддержки учащихся
	A2	Сформированность методов деятельности, направленных на сохранение предметов жизнедеятельности и природных богатств
	A3	Способность сменить свою социальную роль, готовность оказывать квалифицированную педагогическую помощь
	A4	Наличие определенного уровня достижений в организации профессиональной деятельности
	A5	Наличие условий, возможностей и способов самовыражения Умение строить свою деятельность на основе достигнутых результатов
Воспитание	A1	Умение выбирать оптимальные виды деятельности
	A2	Сформированность ответственности за состояние общества и планеты Земля
	A3	Сформированность норм общественного поведения
	A4	Готовность сменить свою социальную роль, наличие индивидуальной программы самовоспитания
	A5	Умение воплощать в профессиональную деятельность определенные социально-педагогические установки
Обучение	A1	Сформированность ключевых компетентностей, овладение методами профессиональной педагогической деятельности
	A2	Сформированность умений по совершенствованию среды обитания и человеческого общества, умение использовать информационные ресурсы
	A3	Умение быстро и оперативно решать поставленные учебные и педагогические задачи и работать в команде
	A4	Умение целенаправленно приобретать знания в соответствии с выбранной жизненной траекторией
	A5	Сформированность установки к непрерывному самообучению

Блок педагогических функций	Параметр главной цели	Содержание
Развитие	A1	Готовность развивать личность, природу и общество
	A2	Готовность целенаправленно изменять общество и природу
	A3	Освоение новых видов коммуникаций в процессе познавательной и трудовой деятельности
	A4	Сформированность установки к непрерывному саморазвитию, и анализу собственной деятельности
	A5	Сформированность профессиональных компетентностей и появление личностных новообразований

Разработаны технологии развития педагогической функции в процессе вузовского обучения (рис. 2). Основными технологиями являются:

- научно-педагогическая работа в творческих коллективах;
- моделирование и проектирование;
- создание в учебном процессе реальных ситуаций-аналогов реальной практической деятельности;
- ролевые игры;
- погружение в реальную педагогическую деятельность.

Реформирование российского учительства происходит в прямой зависимости от постоянно меняющейся политики подготовки и переподготовки педагогических кадров.

*Таблица 2*  
*Дидактический комплекс развития блоков педагогической функции в вузе (методы научного познания)*

Формируемые блоки	Методы	Вид деятельности	Средства	Формы	Действия учащегося	Действия педагога
Защита	Моделирование. Практические. Ауторенинг. Умение снять психическое напряжение	Спортивная. Специально организованная учебная. Тренинг. Самовнушение	Физкультурные залы. Комнаты эмоциональной разгрузки. Бассейн. Комнаты отдыха	Спортивные соревнования. Дни здоровья. Организация деятельности студентов	Участие в работе профессиональных лагерей, желать и уметь сменить виды деятельности, воспитание уверенности в своих силах	Различные организационные мероприятия и тренинги, повышение качества познавательной и профессиональной деятельности студентов
Воспитание	Релаксация. Одобрение. Поощрение. Похвала	Практическая. Интеллектуальная	Читательские залы. Аудиовизуальные средства. Комнаты для занятий.	Деловые игры. Ролевые игры. Диспуты. Педпрактика	Желание достичь профессионального мастерства, вера в свою успешность	Организация совместной коллективной деятельности студентов, определение установок и последующих действий студентов
Обучение	Эксперимент. Моделирование. Доказательные. Логические	Учебная. Научная. Педагогическая	Наглядные пособия. Дидактические. Лабораторные технические. Учебное оборудование	Зачеты. Лекции. Экзамены. Консультации. Педпрактика	Конструирование, воспроизводство, творческий подход к обучению	Организация совместной научной деятельности студентов, умение дать консультацию, разработка научно-методических пособий
Развитие	Интенсивные. Создание проблемных ситуаций. Самовнушение	Интеллектуальная. Экспериментальная. Конструктивная	Приемы и мотивация деятельности. Учебное оборудование. Компетентная техника	Конкурсы. Дни профессии. Выпуск тематических газет	Моделирование, творческий подход к овладению будущей профессией	Разработка деловых и ролевых игр, улучшение качества познавательной деятельности студентов

Смысловой стержень современной концепции непрерывного образования составляет идея о поступательном развитии творческого педагогического потенциала личности. Следуя этим теоретическим выводам, надо изыскивать возможность такого отбора содержания для непрерывного развития педагогической функции, которое бы не копировало вузовские курсы, а давало бы фундаментальную основу для овладения профессиональной деятельностью.

Определение исходного уровня развития педагогической функции	
<i>Целевой ориентир</i>	<i>Форма реализации</i>
Развитие педагогической функции в процессе вузовского обучения	
Совершенствование экологического воспитания, готовность к совершенствованию среды обитания и человеческого общества	Организация входной трудовой практики. Подготовка учебных аудиторий к началу учебного года, работа в библиотечном фонде, работа на кафедрах и в столовой
Входная диагностика (мотивация, наблюдение кураторов)	
Готовность изучать педагогический процесс	Организация педагогической практики, специальные семинары, авторские курсы, базовый блок дисциплин
Промежуточный контроль качественного выполнения будущей профессиональной деятельности и конкурентоспособности личности	
Умение прогнозировать результаты педагогической деятельности	Организация педагогической практики, специальные семинары, авторский курс, базовый блок дисциплин
Промежуточный контроль	
Готовность сменить свою социальную роль	Организация трудовой и педагогической практики, работа в качестве волонтеров и гувернанток
Итоговый контроль (анкетирование, отзывы о работе, результаты экзаменов и т. д.)	
Анализ и коррекция педагогической технологии	

*Рис. 2. Технология развития педагогической функции в вузе*

В течение ряда лет мы изучали самооценки и экспертные оценки педагогов по интеграции учебных дисциплин в их самообразовании. В эксперименте принимали участие 106 учителей различных предметов городов Тольятти и Магнитогорска (табл. 3).



Таблица 3

*Экспертные оценки использования психолого-педагогических дисциплин в практике преподавания*

Учебный предмет	Количество часов	Использование знаний на практике
Введение в педагогическую профессию	24	2
Педагогические теории, системы, технологии	340	3
Философия и история образования	340	1
Основы управления педагогическими системами	72	5
Основы педагогического мастерства	36	4

Методом введения балльной шкалы оценивался круг вопросов относительно использования вузовских знаний в практике преподавания. 6-балльная система оценивает следующие ответы:

- 6 – использую вузовские знания регулярно;
- 5 – использую вузовские знания почти достаточно регулярно;
- 4 – использую вузовские знания редко;
- 3 – использую вузовские знания от случая к случаю;
- 2 – использую вузовские знания очень редко;
- 1 – почти не использую вузовские знания.

### *Заключение*

На основе теоретического анализа научных данных и результатов собственных экспериментальных исследований нами обоснована модель становления личности в системе непрерывного педагогического образования и педагогические технологии ее формирования, в том числе с помощью авторских курсов психолого-педагогических дисциплин. Кроме того, представлена технология развития педагогической функции в вузе и рекомендации по корректировке учебных планов педагогических вузов на основе интенсивного развития педагогической функции.

### *Литература*

1. *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1998. – Кн. 2. – 321 с.
2. *Ахметжанова Г.В.* Многоуровневая система формирования готовности личности к педагогической деятельности : монография. / Г.В. Ахметжанова. – Саратов : Науч. книга, 2002. – 156 с.
3. *Ахметжанова Г.В.* Технология формирования устойчивого интереса к педагогической деятельности (введение в педагогическую специальность) : монография / Г.В. Ахметжанова. – Тольятти : ТолПИ, 2000. – 80 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тольяттинский государственный университет

### *Введение*

Согласно современным научным позициям, воспитание детей должно строиться в опоре на культурный опыт человечества, который позволяет усваивать эталоны культуры на ранних этапах становления личности, когда у ребенка только начинают формироваться потребности, интересы, ценности, вкусы, оценки и нормы поведения [1].

Исследователи М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова, В.Т. Кудрявцев, О.П. Радынова, С.А. Фадеева отмечают, что именно в дошкольный период детства особое развитие получает процесс «присвоения» ценностей художественной и музыкальной культуры общества. Развитие у дошкольников ценностного отношения к музыке предполагает многократно повторяемый процесс «присвоения» лучших образцов музыкальной культуры, насыщение и обогащение опыта восприятия музыкальных произведений как эталонов красоты в искусстве.

Опираясь на общетеоретическое положение о том, что процесс вхождения в культуру начинается с распрямления культурных знаков в соответствующей деятельности и при развитии необходимых для этого личностных качеств, необходимо рассмотреть слагаемые, отражающие содержание музыкально-эстетической культуры личности.

### *Методические аспекты исследования*

Сущность музыкально-эстетического воспитания состоит в превращении культуры общества в культуру конкретной личности. Раскрыть содержание формирования музыкально-эстетической культуры личности ребенка дошкольного возраста возможно, выделив ее структурные компоненты. В своем исследовании мы остановимся на тех компонентах музыкально-эстетической культуры, которые, с нашей точки зрения, являются базовыми, системообразующими и характеризуют личность дошкольника как субъекта культуротворческой деятельности.

Музыкально-эстетическая культура личности – многомерное, комплексное понятие, совокупность качеств внутренней музыкально-эстетической культуры человека и музыкально-эстетической деятельности.

Л.А. Тарасова [4] рассматривает музыкально-эстетическую культуру субъекта как многомерное комплексное понятие, включающее многообразие компонентов внутренней музыкально-эстетической культуры человека и музыкальную деятельность. Она указывает на то, что формирование внутренней музыкально-эстетической культуры личности происходит в результате целенаправленного «перехода» музыкально-эстетической культуры общества в музыкально-эстетическую культуру отдельной личности в процессе восприятия музыкальных произведений. Внутренняя музыкально-эстетическая культура по мнению ученого представляет собой сплав художественно-эстетического сознания, художественно-образного и абстрактного мышления.

В исследовании М.А. Фадеевой [8] в структуру музыкально-эстетической культуры личности включены музыкально-эстетическое восприятие, музыкально-творческая активность, музыкальный опыт и музыкальность. Позиция автора сводится к тому, что культура неотрывна от человеческой деятельности, творчества и созидания.

Р.А. Тельчарова [6] считает, что слагаемыми музыкально-эстетической культуры должны выступать ее ценностно-аксиологические и творческие ориентации человека, проявляющиеся в единстве способностей, музыкально-эстетических знаний и навыков, чувств, оценок и убеждений. Структуру музыкально-эстетической культуры автор представляет в виде двукомпонентной системы, включающей:

– музыкально-эстетическую деятельность как проявление человеческой активности в сфере духовно-практического овладения ценностями музыкальной культуры;

– музыкально-эстетическое сознание как способ отношения к музыке «со знанием и пониманием», это внутренний идеальный план музыкальной деятельности, совокупность социально-психологических процессов, происходящих в человеческом мозге, с помощью которых происходит освоение музыкальных ценностей и музыкальное творчество.

Обозначенные компоненты отражают процессуальный характер музыкально-эстетической культуры личности, которая динамично функционирует как система «распредмечивания» и «опредмечивания» музыкальных ценностей. Овладеть культурой – это значит «распредметить» ее код, то есть «овладеть музыкальным языком», при этом, овладевая языком музыкального искусства, человек творит («опредмечивает») собственную музыкально-эстетическую культуру в виде творческих сил, способностей, отношений.

Структура музыкально-эстетической культуры в современных научных и методических работах представлена весьма разнообразно, в ней можно выделить множество компонентов, параметров музыкального раз-

вития, таких как уровень певческого развития, навыки восприятия классической и современной музыки, уровень творческой активности и т. д. Однако, как считает Л.В. Школяр «продвинутость» детей в разных сторонах постижения музыки все же в сумме не составляет музыкальной культуры. Компоненты ее должны быть обобщенными, содержательно выражать самое существенное в ней, быть общими по отношению к частному.

Поиски в области осмысления структуры музыкально-эстетической культуры ребенка идут по пути выделения в ней стержневых компонентов, соответствующих возрасту и отражающих наиболее существенные содержательные аспекты данного качества в динамике их развития.

Л.В. Школяр [2] подчеркивает, что становление младшего школьника как творца, как художника (а это и есть развитие духовной культуры) невозможно без развития фундаментальных способностей – искусства слышать, искусства видеть, искусства чувствовать, искусства думать. Развитие человеческой личности вообще невозможно вне гармонии его «индивидуального космоса» – вижу, слышу, чувствую, думаю, действую.

Исследуя музыкальную культуру личности, Л.В. Школяр высказывает мысль о том, что основанием для ее оценки могут и должны выступать такие новообразования в духовном мире ребенка, которые развиваются благодаря преломлению нравственно-эстетического содержания музыки в его мыслях и чувствах. В структуре музыкальной культуры личности автор выделяет следующие компоненты музыкальной культуры школьников: музыкальный опыт, музыкальную грамотность, которую Д.Б. Кабалевский назвал «по сути музыкальной культурой» и которая, действительно, является ее стержнем, ее содержательным выражением, и музыкально-творческое развитие.

Музыкальный опыт, по мнению Л.В. Школяр, – наиболее видимый, самый первый «слой» музыкальной культуры. Он позволяет судить о музыкальных интересах ребенка, его пристрастиях, широте музыкального и жизненного кругозора. Опыт восприятия музыки и ее исполнения свидетельствует об ориентировке (или об отсутствии ее) в ценностях музыкального наследия прошлого (классики, музыкального фольклора) и в современной окружающей музыкальной жизни.

Критериями наличия опыта могут выступать: уровень общей осведомленности о музыке, наличие интереса, определенных пристрастий и предпочтений, мотивы обращения ребенка к той или иной музыке (что ребенок ищет в ней и что ждет от нее).

Параметры музыкальной грамотности связаны с качествами восприятия музыкальных произведений. Это индивидуально-личностная способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное; особое «чувство музыки», по-

зволюющее воспринимать ее эмоционально, отличить в ней хорошее от плохого; умение на слух определить характер музыки и ощущать внутреннюю связь между содержанием музыки и характером ее исполнения; а также способность определить на слух автора незнакомой музыки, если она характерна для данного автора. В полной мере это отражается в эмоциональной отзывчивости на музыку, проявляющейся как личностное качество ребенка.

Музыкально-творческое развитие ребенка (третий компонент) рассматривается в целостной системе музыкальной культуры как способность к творчеству и саморазвитию. Творчество выступает показателем развитости человека, а в музыке – это высший показатель овладения личностью музыкальным искусством. Музыкальное творчество проявляется как самопознание, самовыражение и самоутверждение в их единстве. Потребность в самовыражении проявляется тогда, когда ребенок выражает свое отношение к нравственно-эстетическим идеалам, заключенным в искусстве; самопознание проявляется тогда, когда ребенок исследует свой духовный мир через музыку, а самоутверждение – когда через музыкальное искусство он заявляет о себе, о богатстве своей чувственности, о своей творческой энергии.

Исследование структуры музыкальной культуры детей дошкольного возраста впервые было осуществлено в работах О.П. Радыновой [3]. Музыкальную культуру ребенка дошкольного возраста, автор рассматривает как интегративное личностное качество, формирующееся в процессе систематического, целенаправленного воспитания и обучения на основе эмоциональной отзывчивости на высокохудожественные произведения музыкального искусства, музыкально-образного мышления и воображения, накопления интонационного познавательного-ценностного опыта в творческой музыкальной деятельности, развития всех компонентов музыкально-эстетического сознания – эстетических эмоций, чувств, интересов, потребностей, вкуса, представлений об идеале (в доступных возрасту границах), рождающего эмоционально-оценочное отношение ребенка к музыке, актуализирующееся в проявлениях эстетической и творческой активности. Основой индивидуальной музыкальной культуры ребенка выступает музыкально-эстетическое сознание, которое формируется в процессе музыкального восприятия, исполнительства и творчества на основе знаний, умений и навыков. Музыкально-эстетическое сознание – базовый компонент музыкальной культуры, представляющий собой музыкальную деятельность, осуществляемую во внутреннем идеальном плане.

Термин «музыкально-эстетическое сознание» относится к области эстетики. Содержание и структура эстетического сознания личности определены в работах Г.С. Апресяна, И.А. Джидарьян, А.Я. Зись, М.С. Кагана,

Н.И. Киященко, Ф.Д. Кондратенко, Н.Л. Лейзерова, Л.П. Печко, Р.А. Тельчаровой, А.И. Катинене, О.П. Радыновой. В структуру эстетического сознания включаются такие элементы, как эмоции, переживания и чувства, вкус, оценки и отношения, эстетический идеал. О.П. Радынова [3] пишет о том, что формирование каждого из них требует включения и активизации эмоциональных и интеллектуальных процессов в их единстве и соотносённости. Автором подчеркивается, что осознаваемые структурные элементы эстетического сознания формируются при опоре на опыт и данность чувственно-эстетических контактов с объектами и другими субъектами.

Установлено, что у ребенка дошкольного возраста при общении с музыкой преобладают эмоции, которые внешне выражены ярче, чем у взрослых. Внешние проявления детей тесно связаны с их внутренними переживаниями. Многие исследователи отмечают, что при использовании разнообразной по эмоциональному содержанию музыки, которая обладает художественными достоинствами, происходит знакомство с произведениями разных эпох и стилей и ребенок накапливает тезаурус впечатлений о музыке и приучается к ее интонационному языку. О.П. Радынова [3] указывает на то, что только в этом случае могут быть заложены основы музыкальной культуры.

Музыкально-эстетическое сознание, являясь внутренним идеальным планом музыкальной деятельности, по определению Р.А. Тельчаровой [6], образует как бы второй, повторяющий ее по содержанию, но отличный по форме (сфера идеального, а не практически-операционного), компонент музыкальной культуры личности. Данный вид сознания представляет собой форму отражения музыкальной действительности как совокупность социально-психических процессов, с помощью которых личность постигает музыкальные произведения и свои собственные впечатления от них.

Начало музыкально-эстетическому отношению дает музыкальная потребность. Развивать эстетические потребности – это значит утверждать формы самореализации личности, раскрывать ее творческий потенциал. Именно с потребности воспринимать и утверждать прекрасное в жизни и искусстве берут свое начало все другие формы музыкально-эстетического сознания, такие как эстетические переживания, суждения, оценки, вкусы. Следовательно, музыкально-эстетические потребности глубоко характеризуют сознание личности и выступают психологическим основанием различных форм эстетической активности человека.

Специфика эстетической потребности в структуре эстетического сознания личности четко выражена в предметном содержании и побудительной мотивирующей силе потребности и в ее динамичности.

Предметная направленность потребности, ее ориентированность на объекты и явления внешнего мира предполагают постижение, овладение,

включение в определенных отношениях этого внешнего во внутреннюю систему жизнедеятельности личности. Безусловно, доступность общения с музыкальным искусством оказывается существенным фактором для развития музыкальной потребности и, в конечном итоге, важным для формирования музыкально-эстетического сознания личности. Сама музыкальная потребность формируется и развивается в процессе восприятия музыки. Р.А. Тельчарова [6] отмечает, что прежде, чем осознается нужда в том или ином музыкальном произведении, оно должно быть предварительно воспринято человеком и выделено из музыкально-звукового потока в процессе восприятия. Более того, сама потребность воспринимать музыку может сформироваться исключительно как потребность, основанная на богатом опыте восприятия музыкальных произведений.

О.П. Радынова [3] пишет о том, что музыкальный опыт ребенка дошкольного возраста, складываясь на основе предшествующего и настоящего эмоционального опыта общения с миром музыкальной культуры, играет роль регулятора его эмоционально-оценочных отношений. Получая с детства впечатления в определенной социально-культурной среде, ребенок неосознанно впитывает в себя отдельные мелодические обороты, интонации произведений, характерные тембры звучащих инструментов, т. е. усваивает круг интонаций, присущих музыке определенных стилей и жанров. Круг знакомых интонаций с расширением опыта восприятия музыки растет, закрепляется, осознается. Как следствие этого процесса, у ребенка появляются первые предпочтения, интересы, увлеченность, оценочные отношения, начинают формироваться начала музыкального вкуса и культуры в целом.

Специалисты по детской психологии и музыкальной педагогике (П.П. Блонский, М.И. Лисина, Е.В. Назайкинский, Б.М. Неменский, О.П. Радынова, Н.А. Ветлугина, В.Н. Щацкая и др.) отмечают, что потребность в музыке возникает рано, наряду с потребностью общения со взрослым, и в насыщенной положительными эмоциями музыкальной среде. Уже грудной младенец, как замечал П.П. Блонский, тянется к красочным предметам и среди разнообразных звуков, как отмечает Е.В. Назайкинский, эмоционально выделяет интонационно-оформленное музыкальное звучание.

Потребность в общении определяет избирательное отношение ребенка ко всем категориям раздражителей, источником которых является взрослый – и слуховым, и звуковым, и зрительным, и делает их объектами особой активности, поэтому определяющим фактором психического развития человека в онтогенезе является система взаимоотношений ребенка со взрослым и лежащая в ее основе потребность детей в общении. Именно с этой потребностью связано возникновение эстетических потребностей и форм музыкально-эстетического сознания. Музыкальное искусство одно

из единственных в своем роде явлений духовной жизни человека, благодаря которому безгранично расширяются возможности человеческого общения на индивидуальном, личностном уровне, которое удовлетворяет потребность личности в эмоциональном общении.

Б.М. Теплов [7] отмечал, что в основе восприятия всех искусств лежит эстетическое переживание содержания произведения: чтобы понять музыкальное произведение, важно его эмоционально пережить и уже на этом основании поразмыслить над ним. Б.М. Теплов писал, что с чувства должно начинаться восприятие музыки, через него оно должно идти и без него оно невозможно. Под влиянием эстетических чувств происходят существенные изменения в музыкально-эстетическом сознании человека.

Эстетическое чувство, которое возникает при восприятии музыки, является признаком формирования музыкального вкуса. Вкус – это форма музыкально-эстетического сознания, которая объединяет в себе эстетическое чувство и идеал. Эстетический вкус несет в себе элементы рационального и эмоционального освоения действительности. Его суть – в гармоничном единстве суждения и переживания, чувственного сознания и надстраивающегося над ним интеллектуально-логически обоснованной системы предпочтений и оценок.

Музыкальный вкус формируется в процессе восприятия музыки, ее исполнения, оценки, когда ребенок более или менее мотивированно отдает предпочтение тем или иным произведениям. Эстетически воспринимаемая музыке, ребенок способен делать первые обобщения на основе сравнений и ассоциаций. Сравнивая и обобщая произведения по определенным признакам, он высказывает свое мнение и дает оценку.

Основным фактором оценочно-вкусовых процессов является осознанная система ценностей: система эстетических идеалов, эталонов, норм. Ценностные ориентиры у ребенка, как считает О.П. Радынова [3], появляются лишь в том случае, если он слушает произведения высокого искусства. Музыкальные шедевры формируют у дошкольников эталоны красоты, закладывая основы эстетического вкуса и представления об идеале.

Рассматривая структурно-содержательное наполнение музыкально-эстетического сознания детей дошкольного возраста, мы акцентируем внимание на эмоционально-чувственных процессах как функционально доминирующими в структурах сознания на этапе дошкольного детства. Эмоциональная отзывчивость на музыку, преломляясь в эстетических эмоциях, чувствах, интересах, оценках, потребностях, выступает системообразующим элементом в целостной структуре личностных качеств музыкально-эстетической культуры дошкольников.

На основании рассмотренных теоретических положений необходимо сделать вывод о том, что в процессе формирования музыкально-эстети-



ческой культуры эмоциональная отзывчивость на музыку, возникающая в результате ее познания и актуализирующаяся как проявление ценностного отношения к ней, может выступать базисным компонентом в становлении структур музыкально-эстетического сознания. Более того, на ранних этапах его развития и в силу специфики возраста эмоциональной отзывчивости принадлежит ведущая роль в этом процессе.

### *Заключение*

Таким образом, подводя итог вышесказанному, мы можем утверждать, что в музыкально-эстетической культуре личности ребенка дошкольного возраста эмоциональная отзывчивость на музыку высокохудожественного содержания является, по сути, системообразующим эмоционально-эстетическим компонентом, объединяющим в единое смысловое пространство такие содержательные структуры, как:

– опыт музыкально-эстетической деятельности в совокупности умений, навыков, знаний о музыкальном искусстве и эстетических сферах жизни, доступных возрастному уровню развития ребенка (деятельностный компонент);

– музыкально-эстетическое сознание, включающее эстетические потребности, интересы, эмоции, чувства, оценки и вкусы, представления об эталонах красоты (ценностно-ориентационный компонент);

– музыкальность в совокупности общих (универсальных) и специальных музыкальных способностей, позволяющих ребенку активно присваивать ценности культуры и выступать субъектом культуротворческой эстетически ориентированной деятельности (познавательно-преобразовательный компонент).

### *Литература*

1. *Адмакина Т.А.* Психологические референты эмоциональной отзывчивости на музыку / Т.А. Адмакина // Вестн. психотерапии. – 2009. – № 31 (36). – С. 84–90.

2. *Музыкальное образование в школе : учеб. пособие / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская [и др.] / под ред. Л.В. Школяр.* – М. : Академия, 2001. – 232 с.

3. *Радынова О.П.* Формирование основ музыкальной культуры у дошкольников : автореф. дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук / О.П. Радынова. – М., 1999. – 52 с.

4. *Тарасова Л.А.* Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.А. Тарасова. – М., 1997. – 52 с.

5. *Тельчарова Р.А.* Музыка и культура (личностный подход) // Эстетика / Р.А. Тельчарова. – М. : Знание, 1986. – 62 с.

6. *Тельчарова Р.А.* Уроки музыкальной культуры : книга для учителя. Из опыта работы / Р.А. Тельчарова. – М., 1991. – 158 с.

7. *Теплов Б.М.* Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М. Теплов. – М. – Л. : Известия АПН РСФСР, 1947. – Вып. 11. – С. 7–26.

8. *Фадеева М.А.* Развитие музыкально-эстетической культуры подростков в условиях дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Фадеева. – Саратов, 2000. – 20 с.

УДК [159.955 : 37.025.7] : 378.048.2

*Г.М. Клочкова*

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ**

Тольяттинский государственный университет

### *Введение*

Традиционное образование в вузе в большинстве своем является фактологическим, то есть предполагает передачу студентам готовых знаний, умений и навыков. Одним из результатов такой фактологической деятельности стало формирование не творцов, а потребителей знаний.

В этом смысле, новое в образовании видится нам в целенаправленном развитии творческого потенциала будущего специалиста. Существует мнение, что, если человек не развивает данные ему природой творческие способности, он обкрадывает себя. Готовые знания, факты не способствуют проявлению самостоятельности студентов, ослабляют их внутреннюю мотивацию и приводят к невостребованности потенциала личности.

Реальность показывает, что очень большое количество студентов обнаруживает полное неумение самостоятельно творчески мыслить; они не обладают этими навыками; их мысль лишена самостоятельности, и это совсем неудивительно, ибо, по подсчетам А.Д. Смирнова, удельный вес времени, которое отводится на творчество студентов в вузах, весьма низок – около 5 %.

Развить готовность к профессиональной творческой деятельности будущих специалистов образования в условиях традиционной, преимуще-

ственно репродуктивной подготовки невозможно, т. к. она рассчитана на выработку у студентов лишь определенных знаний, умений и навыков.

Необходима модернизация образования на основе всех достижений в науке о человеке. В этой связи особая роль в коррекции современного образования принадлежит педагогической науке.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. и Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. определяют образование генерального направления экономического и социокультурного развития страны путем существенных изменений всей системы образования на основе его определяющего развития и инновационных технологий. В стадии активного обсуждения находятся работы исследователей, посвященные общей теории познания, творчеству и творческой деятельности, личности творца, общенаучной методологии современной педагогики.

### *Методические аспекты проблемы*

В современной психологии основным понятием, лежащим в основе анализа творческой сферы личности, является особое сочетание личностно-деловых качеств – так называемая креативность, способность, отражающая глубинное свойство индивида «нацеленности на творчество», его желание создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения. До сих пор нет полного единства в понимании природы креативности. По мнению С.Д. Дерябо, «более-менее все согласны с тем, что креативность не тождественна интеллекту (по крайней мере, в той его форме, в какой он измеряется тестами интеллекта), а вот дальше: одни психологи считают, что "креативность" – это характеристика познавательной сферы, другие ищут ее истоки в личностной сфере, третьи говорят о ней как о синтезе познавательного и личностного и т. д.» [4].

Надежды исследователей и практиков образования связаны с разработкой новых парадигмальных оснований организации педагогического процесса – развитием креативности. При этом одной из важнейших задач профессионального образования является создание педагогических условий для развития креативных способностей и качеств творческой личности студента, которые нужны ему для творческой деятельности, независимо от будущей конкретной профессии. К таким способностям, которые обеспечивают успешное решение сложных профессиональных задач, включая освоение новых видов работ, можно отнести способность критического осмысления производственной ситуации, технологии, используемых технических средств. Не менее важны способности анализа и синтеза, способности создания образцов объектов и системы действий. Эти образцы могут отражать виденное ранее или созданное на основе объяснения или рассказа

(воссоздающее воображение). Другими, не менее важными способностями, которые необходимо активно развивать в учебном процессе, являются способности выявления недостатков и достоинств предметов исследования, выдвижения гипотез, то есть предвосхищения возможных решений или путей этих решений.

Системное мышление, понимание причинно-следственных связей, грамотное обоснование решений, способность видеть скрытые качества предмета, возможности его применения по другому назначению отличают творческого специалиста от так называемого исполнителя.

В рамках традиционного образовательного процесса эти качества специалиста не могут наращиваться системно, то есть эффективно, поскольку каждый преподаватель по-своему видит частные задачи интеллектуального развития студентов.

В вузе дают студентам «творческие» задания, проекты, при этом они могут обнаруживать такие признаки творчества, как самостоятельность, поиск, оригинальность. Попытка «разбудить» креативность студентов таким способом недостаточна глубока, она не проникает в те слои мышления, где можно было бы инициировать креативность. Креативность связывается со способностью к восприятию иного, с готовностью к порождению нового, отличного от прежнего, с творческим постижением и преобразованием мира.

Очевидно в этой связи, что образование в вузе должно претерпеть существенные изменения. Цель этих изменений – подготовка бакалавров нового качества, основанная на концепции развития творческих способностей студентов, включающих общетехнические, общенациональные подходы и принципы.

Достижение этой цели связано с созданием педагогических условий, обеспечивающих формирование креативной среды, которая мотивирует обучаемых к творческому восприятию окружающего мира. Без креативного восприятия окружающей действительности не было и никогда не будет прогресса.

Каждый человек сегодня объективно нуждается в создании условий, содействующих его интеллектуальному и творческому росту. Такие условия могут быть созданы в креативной образовательной среде, обеспечивающей максимальную степень индивидуализации за счет широкого использования информационных и телекоммуникационных технологий. Данная среда предоставляет каждому обучающемуся возможность (самостоятельного или во взаимодействии с педагогом, выступающим в роли старшего товарища, партнера) формирования индивидуализированной образовательной траектории. Содержание образования, способы общения обучающегося со знанием в образовательной среде должны максимально

подстраиваться под особенности конкретного человека, в направлении учета реальных психологических механизмов интеллектуального развития личности, когнитивного стиля и ментального опыта каждого.

Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем успешнее происходит ее свободное и активное саморазвитие: человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие.

Для того чтобы быть информационно насыщенной для каждого обучающегося, образовательная среда должна быть многоуровневой, обладать принципиальной избыточностью и неисчерпаемостью. Движущими силами саморазвития личности являются внутренние противоречия, поэтому образовательная среда должна быть «насыщена» образовательными ситуациями, которые обладают значительной степенью неопределенности, содержат амбивалентные оценки, заставляющие обучающегося «включить» механизмы самодетерминации, саморазвития.

Креативная образовательная среда должна не только предоставлять возможность каждому обучающемуся на каждом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и (а это, на наш взгляд, главное) пробудить потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у человека объективную самооценку. Основными требованиями к креативной образовательной среде являются высокая степень неопределенности и проблемности, непрерывность и преемственность, принятие обучающегося и включение его в активную образовательную деятельность.

В качестве коммуникативного компонента креативной образовательной среды рекомендуется использовать информационные и телекоммуникационные технологии. Актуальность использования информационных и телекоммуникационных технологий в образовании определяется следующими причинами:

- исключительно широкими возможностями информационных и телекоммуникационных технологий по индивидуализации образования;
- повышением мотивации обучающихся при использовании информационных и телекоммуникационных технологий и усилением эмоционального фона образования;
- предоставлением широкого поля для активной самостоятельной деятельности обучающихся;
- обеспечением широкой зоны контактов (в потенциале – возможность общения через Интернет с любым человеком, независимо от его пространственного расположения и различия временных поясов);

– возможностью комплексного воздействия на различные органы чувств;

– высокой наглядностью представления учебного материала (особенно при моделировании явлений в динамике, демонстрации быстротекущих и очень медленных процессов – возможность трансформации времени, объемных или, наоборот, микроскопических объектов – возможность трансформации пространства), что обеспечивает возможность глубокого проникновения в сущность изучаемых процессов и явлений;

– все возрастающими интерактивными возможностями информационных и телекоммуникационных технологий;

– доступностью информационных и телекоммуникационных технологий в любое удобное обучающемуся время; многократным ускорением и сокращением массы рутинных операций (например, таких, как производство объемных вычислений, построение графиков, моделирование явлений, документирование результатов обучения и исследований и др.);

– легкостью и привычностью организации игровых форм обучения.

Чтобы создать условия для развития креативной среды в реальности, ее необходимо сначала представить как модель. Модель несет системообразующую и смыслообразующую совокупную роль в научном познании. Моделирование креативной среды необходимо для того, чтобы:

– понять, как устроен конкретный объект – каковы его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром;

– научиться управлять объектом или процессом и определять наилучшие способы управления им при заданных целях и критериях (оптимизация);

– прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект, процесс;

– вносить изменения и отслеживать полученные результаты.

Продуктивность педагогической деятельности будущего бакалавра технологии, наряду с профессиональной компетентностью, должна определяться его личностными качествами и технологией креативного восприятия окружающего мира, способностью трансформировать этот мир в учебный процесс средствами моделирования.

Здесь под технологией креативного восприятия окружающего мира мы понимаем «специфический способ взаимодействия носителей разума с окружающей средой (аналогично – «экология» есть неспецифический способ взаимодействия биологических сообществ с окружающей средой)» [2].

Е. Громов и В. Моляко выделяют семь признаков креативности: оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, четкость, чувствительность [2].

Необходимость создания технологии творчества была обостренно осознана в 40-х гг. XX в., что послужило толчком к развертыванию соответствующих работ во всем мире. Поэтому проблема подготовки будущих бакалавров технологии, владеющих современной методологией творческой деятельности и умеющих результативно обучать этому других, является своевременной и значимой. Задача оптимального формирования и максимального развития таких способностей, которые позволят специалисту самостоятельно видеть, находить, эффективно решать и грамотно оценивать решения творческих проблем в своей сфере деятельности, становится в настоящее время одной из главных задач системы образования.

### *Заключение*

Таким образом, креативность – главнейшее свойство, атрибут, основа, синоним разума и суть мышления, характерный признак человека и его деятельности; инструмент, стимул, движущая сила и причина развития как отдельно взятого индивида, так и всего человеческого общества в целом.

При разработке научной методологии результативной творческой деятельности в качестве наиболее обоснованных научных фундаментальных подходов следует использовать, наряду с элементами диалектической логики, современные знания по интуиции.

### *Литература*

1. *Кречетников К.Г.* Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография / К.Г. Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
2. *Лем С.* Сумма технологий : пер. с польск. / С. Лем. – М. : АСТ, 2002. – 668 с.
3. *Педагогика* : учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
4. *Учителю о психологии* (пособие для учителя) / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М. : Мол. гвардия, 1997. – 430 с.
5. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЛИЦЕЯ

Муниципальное учреждение образования «Лицей № 57», Тольятти

### *Введение*

За последние годы российское образование претерпело ряд существенных изменений, которые определены приоритетными направлениями концепции его модернизации. Переход к новой образовательной парадигме, вызванный преобразованиями российского общества, сопровождается усилением внимания к одаренным детям, интеллектуальный и творческий потенциал которых стал рассматриваться в качестве основного капитала государства. Современное образование призвано обеспечить систематическое развитие заложенных природой возможностей и задатков личности, их совершенствование и реализацию в деятельности. Указанный подход ориентирован на всестороннее развитие интеллектуальных и творческих способностей учащегося, формирование умений логически мыслить и анализировать, на целенаправленное исследование различных явлений и объектов.

В целях создания оптимальных условий для предоставления максимально широкого поля возможностей интеллектуально-творческого развития одаренных учащихся образовательная среда лицея построена в соответствии со следующими стратегическими ориентирами его развития:

1) переход от традиционного к деятельностно-ориентированному образовательному процессу для формирования социально активной, интеллектуально развитой, духовно и физически здоровой личности, владеющей технологиями организации, планирования и проектирования деятельности и конструктивного взаимодействия в познавательной, коммуникативной и других сферах;

2) стратегия развития лицея – развитие личностного потенциала ребенка в обучении, его интеллектуально-творческого потенциала, раскрытие заложенных в ребенке возможностей в процессе инициирования самоактивизация и самоактуализация. В то же время наличие выдающихся интеллектуальных, творческих качеств не может гарантировать реализацию личности в творческой деятельности – для этого необходимо наличие интеллектуальных способностей, знаний, стилей мышления, личностных характеристик, мотивации и окружения (среды) [6].



### *Методические аспекты проблемы*

Выделяют два подхода к решению проблемы соотношения обучения и развития:

1) обучение не может кардинально повлиять на особенности развития ребенка, заложенные самой природой. Оно лишь в большей или в меньшей степени может соответствовать или не соответствовать возрасту ребенка, тому состоянию психического и физического развития ребенка, в котором он сейчас находится. Это развитие, направляемое изнутри;

2) вмешательство извне во внутренний мир ученика, навязывание ему выработанных обществом способов, приемов деятельности и норм оценок – это развитие, детерминируемое извне.

Оба подхода объективно закономерны, ибо обусловлены двумя источниками содержания образования – окружающая реальность (живая и неживая природа, социум) и сам ученик, точнее, потенциал его личностно-го развития.

Соответственно выдвигаются две системы целей педагогической деятельности: предметно-ориентированная и личностно-ориентированная, в соответствии с которыми складываются две модели обучения. Разные исследователи называют их по-разному: традиционное и инновационное, предметно-ориентированное и личностно-ориентированное (развивающее), субъект-объектное и субъект-субъектное. Эти названия характеризуют взаимоотношения педагога и учащегося в процессе обучения.

В самом общем плане личностно-ориентированный тип образования может быть охарактеризован как обеспечивающий развитие личности, поддержку ее индивидуальности, полноценное удовлетворение ее образовательных, духовных, культурных потребностей и запросов.

Умение самостоятельно, творчески мыслить идет через систему мыслительных операций, организацию внимания в процессе исследования и решения проблем, при этом выделяется 4 уровня усвоения:

- ученический – узнавание (репродуктивные действия с подсказкой);
- алгоритмический – репродуктивное действие по памяти;
- эвристический – продуктивная деятельность, создание субъективно новой для себя информации;
- творческий – продуктивная деятельность, результатом которой является создание объективно новой информации [1].

К творческой деятельности необходимо готовиться целенаправленно и интенсивно, проходя последовательно алгоритмическую и эвристическую стадии. Чтобы такое движение было оптимальным, его надо проектировать, контролировать и управлять им [2].

К достижению результатов, запланированных лицеем, реально ведет не всякий тип педагогического процесса. Осознавая это, педагогический

коллектив лицея перестраивает традиционный образовательный процесс в направлении повышения уровня его индивидуальности, вариативности, интеграции, дифференциации. Учебный процесс протекает по-другому, изменяются доминирующая роль тех или иных методов обучения, их форма и приемы, стиль взаимоотношений учащихся и учителя.

В лицее сложилось несколько стратегических линий разработки содержания учебной деятельности одаренных детей. На основе изменения количественных параметров содержания образования выделено две основные стратегии [4]:

1) «стратегия ускорения», предполагающая увеличение темпа прохождения учебного материала, позволяет одаренному ребенку оптимизировать темп собственного обучения, что благотворно сказывается на его общем интеллектуально-творческом развитии, способствует более глубокому усвоению учебного материала, не сдерживает развития когнитивных способностей, а создает для их совершенствования оптимальный темп;

2) «стратегия интенсификации» предполагает увеличение объема, повышения интенсивности обучения [5].

Из ценностного отношения к ребенку вырастает понимание цели личностно-ориентированного образования – заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для развития его интеллектуально-творческого потенциала.

Дифференцированное обучение является высшей формой организации познавательной активности учащегося, позволяющей самореализовать и утверждать себя, а потому предполагает деятельностный подход к организации учения школьников. Дифференциация помогает всестороннему развитию личности, является базой для подготовки учащихся к практической деятельности.

Дифференциация затрагивает все компоненты методической системы обучения и все ступени лицея. Она проявляется в двух основных видах.

1-й – выражается в том, что, обучаясь в одном классе, по одной программе и учебнику, школьники могут усваивать материал на различных уровнях. Определяющим является уровень обязательной лицейской подготовки. Его достижение свидетельствует о выполнении учеником минимально необходимых требований к усвоению содержания. На его основе формируются более высокие уровни овладения материалом. В этом суть «уровней дифференциации».

2-й вид – это дифференциация по содержанию. Она предполагает обучение разных групп школьников по программам, отличающимся глубиной изложения материала, объемом сведений. Этот вид дифференци-

ции называется профильной дифференциацией. Разновидностью профильного обучения является углубленное изучение ряда предметов, что позволяет добиваться высоких результатов.

Разнопрофильность потоков и направлений обучения при построении образовательного процесса по принципу единой школы проявляется следующим образом:

- наличие вариативной части изучения ряда курсов по выбору, факультативов;

- выстраивание вариативных образовательных маршрутов;

- проведение индивидуальных и групповых занятий.

Оба вида дифференциации – уровневая и профильная – сосуществуют и взаимодополняют друг друга на всех ступенях лицейского образования, однако в разном удельном весе.

Конечной целью дифференцированного обучения является формирование индивидуальности ученика, в связи с этим возникает необходимость взаимодействия дифференциации и индивидуализации обучения.

Индивидуализация обучения предполагает организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создавать оптимальные условия для реализации их потенциальных возможностей в условиях коллективной учебной работы, в рамках общих задач и содержания обучения. Реализация индивидуального обучения предполагает применение психолого-педагогической поддержки самостоятельной работы учащихся как основной формы индивидуализации учебной деятельности и формирования умений интеллектуально-творческой деятельности учащихся.

Построение процесса обучения на основе внедрения новых информационных технологий позволяет прогнозировать эффективность образовательного процесса на уровне ученика (определение зоны актуального и ближайшего развития каждого школьника на основе психолого-педагогического мониторинга, осуществление дифференцированного подхода к обучению на всех ступенях, формирование положительной мотивации учебной деятельности); на уровне учителя (оптимизация, индивидуализация процесса обучения и воспитания, создание надежной системы мониторинга усвоения знаний на уровне стандарта и психологических процессов, осуществление процесса обучения в режиме сотрудничества учителя и ученика).

Создание системы образовательных услуг, обеспечивающей получение качественного образования на максимально возможном для учащегося интеллектуально-творческом уровне на основе вариативности программ и расширения сферы дополнительного образования.

Наряду с формированием прочных, глубоких знаний основ наук в лицее формируются навыки культуры умственного труда и приобщение к научно-исследовательской деятельности. Формирование личности каждого учащегося осуществляется в единстве и гармонии приобретаемых им знаний и нравственных убеждений, и ценностью становится высокий интеллект.

Во второй половине дня учащимся предлагаются на выбор различные курсы, развивающие научное мышление, приобщающие их к ценностям мировой культуры, прививающие навыки проектной и исследовательской деятельности.

Учащимся предоставляется возможность для опробования своих сил и возможностей в темпе, соответствующем индивидуальным особенностям. Переход к деятельному обучению с преобладанием самостоятельной работы, вовлечение учащихся в активную самостоятельную познавательную, интеллектуально-творческую деятельность происходит посредством разнообразных форм работы в студиях, школах, кружках по следующим направлениям: научно-техническое, естественно-научное, культурологическое, социально-экономическое, эколого-биологическое, художественно-эстетическое, физкультурно-оздоровительное.

Решая задачу реализации интеллектуально-творческих способностей учащихся, предоставление им возможности самореализоваться в различных областях, в лицее сложилась определенная система работы по организации научно-исследовательской деятельности.

1-е направление – это организация индивидуальной работы, предусматривающая деятельность в двух аспектах:

а) совместная работа над отдельными заданиями (подготовка разовых докладов, сообщений, подбор литературы, устных сообщений, изготовление наглядных пособий, помощь в компьютерном оформлении работы);

б) работа с учащимися по отдельной программе (помощь в разработке тем научных исследований, оказание консультационной помощи).

2-е направление – групповая деятельность. Она включает в себя работу над совместными исследовательскими проектами, где нередко необходимо использовать информацию из разных предметных областей.

3-е направление – массовая работа, в ходе которой организуются подготовка и проведение предметных недель, школьных олимпиад и научно-практических конференций.

Научное общество учащихся лицея способствует совершенствованию знаний в определенных областях науки, учебного предмета, развитию интеллекта, приобретению умений и навыков исследовательской и экспериментальной деятельности, раскрытию индивидуальных склонностей и способностей учащихся. Ученики получают дополнительную научную информацию, которая существенно помогает им при освоении наук не только

школьной программы, но и в дальнейшем обучении в высших учебных заведениях.

3. Осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения развития каждого лицеиста и образовательного процесса, обеспечивающего его психологическую комфортность и исключая появление дискомфортных ситуаций на уроке.

Инновационные процессы, поиски резервных возможностей личности современного ребенка требуют принципиально иного подхода и к оцениванию результатов развития личности, поэтому мониторинг в лицее рассматривается как система постоянного информационного сопровождения учебного процесса.

Деятельность педагогического коллектива лицея базируется на целостном подходе к изучению личности ребенка, предложенным Л.С. Выгодским: «...целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой должно лечь в основу всех исследований» [3].

Методами системной педагогической диагностики отслеживаются процессы физического, психического, нравственного развития детей, навыки их социальной адаптации.

По результатам педагогической диагностики создаются личностно-ориентированные карты развития ребенка, которые представляют собой совокупность сведений о возрастном развитии ребенка, представленных в онтогенетическом аспекте, начиная с дошкольного возраста.

Медицинская часть карты включает сведения об особенностях развития в период младенчества и раннего детства, о травмах и операциях, перенесенных ребенком, резюме осмотров специалистов. Данная информация нужна для выявления причин отклонения в развитии ребенка.

Социальная часть карты включает основные анкетные данные ребенка, сведения о родителях и других членах семьи, а также о социально-бытовых условиях его проживания.

Психодиагностическая часть карты отражает аспект психического развития и позволяет составить психологический портрет ребенка в целом. Речь идет об индивидуальных особенностях развития ребенка, то есть особенностях его познавательной и личностно-эмоциональной сферы, психофизиологических особенностях, коммуникативных предпочтениях, наличии общих или специальных особенностей.

Методами педагогического мониторинга решается проблема получения научной и объективной информации о качестве развития и саморазвития образовательной системы лицея, что позволяет:

– сделать учебно-воспитательный процесс управляемым в технологиях развивающего обучения через активную деятельность преподавателей, учащихся;

– сконцентрировать усилия всего коллектива на развитие интеллектуально- творческого потенциала одаренных учащихся.

4. Развитие образовательного учреждения как открытой государственно-общественной системы на основе повышения роли всех участников образовательного процесса в управлении и построении конструктивного (продуктивного) взаимодействия с «образовательными» и «не образовательными» партнерами внешней микро- и макросреды.

Успешное развитие инновационной школы невозможно без продуктивного взаимодействия с другими образовательными учреждениями. Инновационные изменения в работе по развитию интеллектуально-творческих способностей учащихся возможны благодаря созданию условий во внеурочной деятельности учащихся через инициирование творческой деятельности в процессе использования инновационных технологий развивающего обучения, внедрение в учебный процесс целевых образовательных программ и программ профессиональной ориентации в рамках партнерства и сотрудничества с различными учреждениями.

Лицей сегодня – это:

– федеральная экспериментальная площадка Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования Министерства образования и науки РФ;

– региональное представительство всероссийского конкурса-игры «Зимние интеллектуальные игры»;

– базовое учреждение по стратегическим направлениям развития городской системы образования: «Одаренные дети», «Система экологического воспитания, формирующая экологическую культуру и ключевые компетентности учащихся».

В рамках реализации Национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» лицей вошел в число 100 лучших образовательных учреждений России.

Перевод образовательной деятельности лицея на позиции партнерства и сотрудничества с привлечением ресурсов максимально возможного количества инфраструктур позволяет в течение нескольких лет успешно реализовывать ряд проектов:

1) программу «Интеллект»;

2) программу сотрудничества с учреждениями высшего профессионального образования;

3) образовательную программу творческого объединения «Школа экологической культуры»;

4) образовательную программу «Школа родителей».

Инновационной формой работы является совместный с МОУ ДОД ЦТРГО «Эрудит» проект «Открытые целевые образовательные програм-

мы», направленный на создание системы непрерывного дополнительного образования школьников с повышенными познавательными потребностями с целью обеспечения их предметного роста, социализации и самоопределения. Проект является сетевым, поскольку обучение на базе лицея по целевым программам проходят учащиеся из 15 школ города.

### *Заключение*

Эффективность деятельности лицея может быть оценена по результатам государственной итоговой аттестации учащихся, достижениям лицеистов на олимпиадах, конференциях, конкурсах, соревнованиях. В целом все результаты позволяют сказать, что предлагаемая работа привела к положительному эффекту в работе педагогов по развитию интеллектуально-творческого потенциала одаренных учащихся.

### *Литература*

1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – С. 19 – 191с.
2. *Беспалько В.П.* Стандартизация образования: основные идеи и понятия / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16–25.
3. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 177 с.
4. *Краткое* руководство для учителя по работе с одаренными учащимися / под ред. Л.В. Поповой, В.И. Панова. – М. : Мол. гвардия, 1997. – С. 47. – 124 с.
5. *Савенков А.И.* Одаренные дети в детском саду и школе : учеб. пособие / А.И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
6. *Террасье Ш.* Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика / Ш. Террасье, Д.В. Ушаков // Психол. журн. – 1995. – № 4. – С. 18–24.

## ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МУЗЕЯ С СУБЪЕКТАМИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Тольяттинский краеведческий музей

### *Введение*

Идеи формирования единого воспитательного пространства, основанного на региональном (городском) компоненте с опорой на потенциал музеев и музейной педагогики, особенно актуальны для современной образовательной политики России. Сотрудничество музеев и всех субъектов воспитательного процесса в деле развития личности на основе интеграционных процессов, начавшихся в настоящее время, достаточно перспективно и требует специального исследования [3].

Рассмотрим субъекты, формирующие единое городское воспитательное пространство: школа (все ступени образования – сады, школы, колледжи, вузы), музеи, учреждения культуры, неформальные объединения, в том числе молодежные организации, муниципальные власти (мэрия, дума, департаменты образования и культуры); а также семья, средства массовой информации.

### *Методические аспекты проблемы исследования*

В контексте рассматриваемой проблемы музеев, как коллективный субъект и работающие в нем музейные педагоги как индивидуальные субъекты должны обогатить воспитательное пространство «событием». Такое пространство может разнообразить жизнь ребенка, сделать ее насыщенной и интересной, отвернуть от асоциальных поступков [1].

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что музей – как элемент культурного воспитательного пространства, как область позитивного воспитания и самовоспитания, как субъект воспитательного пространства, носитель визуальной и идеальной его форм – при равноправии и взаимодействии других участников может взять на себя ответственность и стать центром по формированию единого воспитательного пространства города. Каждый обозначенный субъект воспитательного пространства имеет собственные функции и задачи в области воспитания, что формирует мозаичность воспитательного пространства. Но одновременное соединение субъектов воспитательного пространства в единое целое музейными средствами определяет и его монолитность.

Выделенные субъекты единого воспитательного пространства не только традиционно связаны друг с другом, но и попадают в поле взаимо-



действия с музеем, как владеющим музейными средствами и методиками, так и определенным воспитательным авторитетом в обществе. К музею априори относятся с уважением, испытывают доверие к его научному наполнению и проявляют понимание культурной ценности его экспонатов. Только опираясь на это, данное практически вперед (авансом), отношение, и используя богатый исторический опыт взаимодействия с обществом и властью, музей может создать специфическими средствами свое поле влияния, свое воспитательное пространство.

Эксперты-практики музейного дела неоднократно подчеркивают, что влияние музея на личность, социум не ограничивается музейными стенами [2]. Это положение подтверждает деятельность Тольяттинского краеведческого музея (ТКМ) по формированию единого городского воспитательного пространства средствами музейной педагогики. Рассмотрим технологии взаимодействия музея с каждым субъектом обозначенного пространства, оставляя за рамками этой статьи непосредственную работу музея с детской аудиторией.

Главный из них – школа. ТКМ активно сотрудничает с учителями, сотрудниками школьных музеев, продвигая возможности использования музейных средств в школьной воспитательной среде, взаимодействуя через методическую и практическую работу с этим субъектом воспитательного пространства. Можно разделить данную работу городского музея на несколько составляющих: разноплановое взаимодействие со школьными музеями, с руководящим составом школ, с учителями-предметниками, с классными руководителями.

*Работа со школьными музеями* по улучшению их качества как первых проводников воспитания музейными средствами в школе. С этой целью краеведческий музей провел для руководителей и сотрудников школьных музеев г. Тольятти семинар по фондовой работе, методические семинары «Принципы и методы работы с посетителями в музее на примере ТКМ», «Ресурсы школьного музея в научно-просветительной деятельности», «Структура и направления деятельности школьного музея», научно-практический семинар «Инновационные технологии в музейной педагогике», совместный семинар директоров школьных музеев и музейных сотрудников «Поиски путей взаимодействия», «Способы организации экскурсий в музее».

*Пропагандирование возможностей музейной педагогики* среди руководящего состава образовательных учреждений, заместителей директоров школ по воспитательной работе, психологов, преподавателей на методических семинарах, августовских совещаниях. Каждый новый учебный год завучам по воспитательной работе школ передается каталог музейных образовательных программ. Сотрудниками музея специально для завучей на-

чальных классов подготовлены и проведены три семинара «Музей как сфера дополнительного образования для детей младшего школьного возраста». На семинаре «Доступ к культурному наследию как инструмент социальной адаптации» шла работа со школьными психологами.

*Работа с преподавателями-предметниками* по использованию выставок и экспозиций краеведческого музея в учебной программе. Музеем проведены научно-методические семинары «Ресурсы музея в изучении истории в школе», «История края как часть истории России» для преподавателей истории и обществознания школ и средних профессиональных образовательных учреждений города; изданы методические рекомендации «Использование материалов постоянной экспозиции и выставок музея на уроках истории и обществознания»; в музее прошел городской семинар «Просветительная работа на основе изучения краеведения как средство расширения информированности школьников о культурных ценностях города».

*Работа с классными руководителями* в музее. В 2009 г. музей пригласил на «День открытых дверей» учителей, где они воочию смогли увидеть не только богатство музейных коллекций, но и новые возможности в деле образования и воспитания детей.

С другим субъектом воспитательного пространства – детскими дошкольными заведениями – музей также проводит многоплановую работу. Сотрудники музея подготовили методические семинары, посвященные вопросам музейной педагогики в дошкольных учреждениях – «Краеведение как основа развития личности ребенка дошкольного возраста», «Музейная педагогика в дошкольном учреждении» (совместно с детским садом № 190), «Детские интерактивные выставки музея как новая форма для работы с детьми и родителями» для психологов детских дошкольных учреждений и школ города, цикл тематических лекций по музейной педагогике для воспитателей детских садов.

Для создания единого воспитательного пространства музейными средствами необходимо взаимодействовать с городскими музеями разного ведомственного подчинения, ведь чем лучше качество каждого музея, тем продуктивнее его работа и выше воспитательные возможности. Поэтому ТКМ как главный музей в городе взял на себя методическую помощь своим коллегам по музейному пространству города и организовал первую областную «Школу молодого музейщика». В течение трех дней 20 человек из муниципальных, школьных и ведомственных музеев области и города прослушали лекции, увидели и стали участниками занятий по музейным образовательным программам и практических занятий. Так же, в рамках подготовленного ТКМ межрегионального музейного фестиваля «Наше наследие», был организован методический семинар для музейных педагогов

«Новые экспозиции» с приглашением музейных экспертов В. Дукельского и А. Лебедева (г. Москва).

С 2003 г. музей стал проводить объединительную политику всех музеев города. Сотрудники музея провели научно-исследовательскую работу и сформировали базу данных музеев: муниципальных, ведомственных, школьных, детских дошкольных учреждений, вузовских и др. С целью объединения музеев города на выставочной площадке «Музейный вернисаж» каждому учреждению была предоставлена возможность для презентации своей работы. Приняли приглашение и представили свою работу 39 музеев г. Тольятти. Каждый участник получил сформированную карту музеев города с базой данных.

Научные сотрудники ТКМ оказывали методическую помощь в организации музеев Волжской ГЭС, Военного инженерно-технического института, городского почтамта, «АвтоВАЗтранса», металлургического производства ВАЗа, Автовазбанка и школ города.

Взаимодействуя с вузами как с субъектами воспитательного пространства, музей стал полноценной методической и образовательной площадкой, уделяя особое внимание проведению ежегодной музейной практики студентов исторического и социологического факультетов Тольяттинского государственного университета, факультетов декоративно-прикладного искусства, социальных технологий Поволжского государственного университета сервиса. Для них прошли семинары по музееведению «Современный музей в современном мире», «Теория и практика этнографических отношений в Самарской области», «Краеведческий компонент для подготовки экскурсоводов», практические занятия по направления музейной деятельности, в том числе и образовательной.

С 2003 г. в музее проходят «Татищевские дни в Тольятти». В эти дни в музее проводится целый ряд мероприятий, связанных с разноплановой деятельностью основателя нашего города, в которых принимают участие научные сотрудники музеев, научно-исследовательских институтов, вузов, историки, краеведы, аспиранты, студенты, учащиеся и любители истории.

Музей привлекает к организации и проведению музейных мероприятий «Музейный пикник», «Ночь в музее» студентов творческих факультетов различных образовательных учреждений.

Молодые люди используют город более активно, чем другие возрастные группы. Они живут в пространстве «города», в парке, встречаются в кафе, посещают театр и кино. Они имеют свой взгляд на мир и то, как улучшить город, но не имеют возможностей осуществить свои идеи. Музей обеспечивает базу для дискуссий о городе и направлениях его развития. Музейные педагоги хотели бы, чтобы молодые люди, открывая для себя архитектуру города, прослеживая его историю и обсуждая его буду-

щее, нашли возможность трансформировать свой интерес к городу в готовность участвовать в судьбоносных решениях.

Так же важно, что на площадках музея чиновники имеют возможность неформально общаться с молодежью и узнавать ее взгляды для выстраивания дальнейшего диалога. Чтобы быть готовым к дискуссии о том, что считать хорошей или плохой средой обитания, чтобы уметь сформулировать свои взгляды, необходимы знания. Музей служит источником этих знаний.

ТКМ также взаимодействует с молодежными объединениями, включая их в свою сферу влияния. Одной из совместных акций стало проведение выставки с Лингвистическим центром г. Тольятти. Выставка приглашала молодежь города познакомиться с жизнью своих ровесников в Германии, узнать о похожих и неожиданных сторонах жизни молодежного сообщества.

Музей провел «парламентские» дебаты «Молодежная культура и традиции». На базе музея проводит свою работу Тольяттинская скаутская организация. В 2008 г. впервые был реализован проект «Ночь в музее». В качестве целевой аудитории была выбрана молодежь, которая не особо любит посещать музеи, а здесь ей предлагалось пройтись по музейным залам в ночное время. В итоге на акцию пришло большое количество посетителей, залы музея были полны в течение всего мероприятия, причем пришла и молодежь, и посетители среднего возраста, родители с детьми и пенсионеры. Это мероприятие стало ежегодным.

Впервые, совместно с историко-ролевым клубом «Княжичи», проведен в музее исторический бал-маскарад, в котором приняли участие молодые пары, предварительно пройдя в музее курс исторического средневекового танца.

Музей рассматривает городские учреждения культуры с позиции субъектов воспитательного пространства и активно сотрудничает, вовлекая в свою сферу влияния через совместные мероприятия с различными учреждениями города.

Среди субъектов воспитательного пространства музей выделяет также учреждения дополнительного образования, проводя совместные интеллектуальные игры, исторические и экологические викторины (например, с гуманитарным центром интеллектуального развития, эколого-биологическим центром).

Семья тоже попадает в поле взаимодействия с музеем. Краеведческая историческая игра «Наследники Татищева» для семейных посетителей с детьми 7–12 лет на базе постоянной экспозиции ТКМ «Ставрополь провинциальный» проводилась в форме экскурсии с элементами викторины и путешествия по залам экспозиции. Родители с детьми в увлекательной

форме смогли познакомиться с выставкой «Тайный советник Татищев», с разными направлениями деятельности основателя города, почувствовать себя историками-исследователями.

В ноябре 2008 г. впервые введен музейный семейный абонемент для индивидуалов. Тематика семейного абонемента («Народы Поволжья», «Русское чаепитие», «Урок в старой школе», «Легенды и были Жигулей»), рассчитана на то, чтобы было интересно и взрослым и детям. Первый опыт работы семейного абонемента оказался удачным. Для него музейные педагоги разработали «Рабочие тетради для индивидуальных посетителей экспозиции ТКМ».

Нюансы взаимодействия музея с муниципальными властями как субъектами воспитательного пространства требуют дальнейшей проработки. Совместная работа департаментов, чиновников, затруднена отсутствием единой политики в области воспитания и просвещения тольяттинцев – общности, требующей особой консолидации ввиду ее разнородности и малой прослойки «коренных» горожан. Это значительно увеличивает ответственность музея за сохранение существующих и формирование новых культурных традиций молодого города Тольятти, воспитания гражданина и патриота города.

Музей проводит семинары, подготовленные совместно с методическим центром департамента образования, ежемесячно направляет афишу музея через электронную почту департаментов образования и культуры. В рамках музейного фестиваля «Музейный пикник» прошли круглые столы о путях развития городской культуры и партнерстве городских учреждений разной ведомственной принадлежности. На них присутствовали не только работники культуры, но и депутаты городской и Государственной думы, руководители департаментов, музейные эксперты международного уровня.

Еще одним важным субъектом воспитательного пространства в современном обществе являются средства массовой информации. Музей, в результате постоянной и кропотливой работы, смог создать себе репутацию надежного, думающего, качественного информационного партнера для СМИ. В свою очередь музей получил информационное пространство, через которое возможна трансляция воспитательного и образовательного влияния музея на городское сообщество.

Следует отметить интерес региональных и российских телекомпаний к событиям, проходящим в музее, – 40 % от общего количества телеэфиров транслировалось на региональном уровне. Система взаимодействия музея со средствами массовой информации отработана достаточно хорошо: музейная информация распространяется по 99 местным и региональным СМИ.

Музей использует и возможности Интернет-пространства, имеющего влияние на молодежную среду и высокую скорость распространения информации, размещая ее на сайтах и порталах.

Музей не только формирует воспитательное пространство города, но и наполняет его фактической информацией через свои издательские проекты: «Наследие В.Н. Татищева», «Исторические хроники Ставрополя – Тольятти» – летопись, в которой документально зафиксирована история края с древнейших времен до современности, научно-популярное издание «Ставрополь – Тольятти. Предыстория» (совместно с ООО «Тольяттинский трансформатор»), «Малая музейная энциклопедия», набор открыток «Знаменитые люди в Ставрополе – Тольятти», методические пособия «Музейные загадки и ребусы», «Музейная азбука», буклет о муниципальных музеях города Тольятти «Я поведу тебя в музей». Понимание властями, научно-педагогическим сообществом города необходимости изучения краеведения вылилось в издание учебного пособия «История Ставрополя – Тольятти», подготовленного специалистами Тольяттинского государственного университета и краеведческого музея.

Важным фактором организации воспитательного пространства музейными средствами стала работа с социумом. Музей активно выходит на открытые площадки города, приближая музейные экспонаты к горожанам, не имеющим в большинстве своем выработанной привычки посещения музейных выставок. Самым известным музейным мероприятием, проходящим под открытым небом, является «Музейный пикник» – ежегодная культурная акция, место демонстрации профессиональных социокультурных проектов, реализации творческих замыслов, показа художественных объектов, продвижения перспективных идей и предложений. На «Музейном пикнике» происходит не только презентация представленных проектов, но и их экспертная оценка, продвижение и налаживание связей с возможными партнерами.

Анализ предыдущих акций показывает, что такая музейная культурная инициатива востребована в Тольятти и далеко за его пределами. Об этом говорит интерес к акции горожан (каждый третий житель Тольятти хотя бы раз побывал на празднике; на каждом «Музейном пикнике» бывает от 3 до 7 тыс. человек). О востребованности проекта говорит и количество желающих принять в нем участие (ежегодно для допуска к акции просматривается более 100 проектов, программ и инициатив не только Тольятти, но и области и страны). За свою историю «Музейный пикник» трижды был международным (в 1999, 2000 и 2001 гг.), в нем принимали участие специалисты-культурологи, музейщики и художники из Германии, Голландии, Польши, Болгарии. «Музейный пикник» стал полем для контактов

и взаимодействия самых различных явлений социокультурной жизни, учреждений, организаций, отдельных творческих личностей.

Еще одним открытым музейным событием можно назвать акцию, которую музей провел в торговом центре «Аэрохолл». В выходной день в торговом центре музеем были организованы 8 тематических выставок, которые были вписаны в витрины магазинов центра. Например, в витрине обувного бутика была выставлена музейная коллекция обуви, в витрине магазина женского белья красовались кружевные сорочки конца XIX в. Музейные сотрудники на месте давали консультации и отвечали на вопросы тольяттинцев. Данная акция имела широкий общественный резонанс не только в городе, но и среди специалистов-музейщиков.

Практически два месяца музейная выставка «Знаменитые люди в Ставрополе – Тольятти» осваивала новую для музея выставочную площадку – торгового центра «Капитал». Музей и далее планирует продолжить работу открытого выставочного зала в «Капитале». Продолжалось экспонирование по городу выставки «Знаменитые люди в Ставрополе – Тольятти», которая побывала в двух корпусах Тольяттинского государственного университета. Музей использует для расширения музейного пространства и наполнения его историческими знаниями звуковые экскурсии на троллейбусных маршрутах, сведения об истории города на табло в пассажирском автотранспорте. Для этих же целей музейные сотрудники разработали и провели семинар для туристических фирм города, понимая, что носители информации о городе, занимающие въездным туризмом, организующие экскурсии для гостей и школьников города, должны владеть большим объемом краеведческих знаний.

### *Заключение*

Подводя итоги, можно констатировать, что создание музеем воспитательного пространства путем взаимодействия с его субъектами возможно и реально. Об этом свидетельствуют опыт и наработанные технологии Тольяттинского краеведческого музея.

### *Литература*

1. Григорьев Д.В. Событийный подход к воспитательному пространству / Д.В. Григорьев // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н.Л. Селивановой, Л.Н. Новиковой, Е.И. Соколовой. – Калуга, ИУУ, 2000. – С. 66–71.
2. Дукельский В. Почему музейный бум обходит Россию стороной / В. Дукельский // Музей. – 2010. – № 2. – С. 44–49.
3. Налетова Е.Л. Перспективы формирования единого городского воспитательного пространства средствами музейной педагогики / Е.Л. На-

летова // Технологии управления организацией. Качество продукции и услуг / Самар. науч. центр РАН. – Самара, 2008. – С. 87–92.

УДК 159.955 : 37.025.7

*Л.А. Сундеева, М.А. Резанова*

## **ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СТУПЕНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Тольяттинский государственный университет;  
Тольяттинский социально-педагогический колледж

### ***Введение***

Значительные масштабы реформирования системы среднего и высшего профессионального образования требуют решения проблем преемственности, обеспечения качества образования, обучения, усвоения учебного материала студентами. В современном перегруженном информационном пространстве развитие критического мышления (КМ) обладает значительным потенциалом для решения данных проблем.

Значимость формирования КМ как актуальной образовательной проблемы вытекает из глобальной трансформации самого способа жизни мирового сообщества в XXI в. Это связано с развернувшимся с середины XX в. вхождением передовых стран мира в новое общество – информационное. Фундаментальными особенностями данного общества являются ускользящие изменения: информация не просто умножается по объему или усложняется со все возрастающей скоростью, но при этом быстро и устаревает, идеи постоянно перепроверяются и переосмысливаются. Государству нужны образованные и мыслящие люди. Будущее поколение должно уметь самостоятельно добывать знания, при этом приобретать навыки, необходимые для жизни в современном обществе, для содействия дальнейшему развитию этого же общества.

### ***Методические аспекты исследования***

Педагоги давно установили, что основной акцент в преподавании должен делаться не на усвоение учащимися излагаемой информации и механическое запоминание ими учебного материала, а на развитие мышления учащихся. Необходимо также обучать аналитически рассматривать изучаемую сферу, что предполагает разложение, расчленение, исследование начал, элементарных принципов, в силу которых рассуждение принимает



доказательный характер. Как хорошо известно, интеллектуальное развитие человека определяется в наше время не объемом знаний, сведений, удерживаемых в памяти, все возрастающим объемом научной информации, а готовностью человека к отбору необходимых знаний путем критического анализа, осмысления информации и умением самостоятельно принимать решение.

Критичность воспитывается не только в отношении к поведению человека, к самим знаниям, но и по отношению к способам их усвоения и добывания. Стимулировать выдвижение новых идей, разрушающих привычные стереотипы и общепринятые взгляды, не навязывать студентам единственный путь решения проблемы, а учить их активному, альтернативному, более рациональному выбору приемов и способов решения задачи – вот цель обучения критическому мышлению. В колледже все большее значение приобретает проблемная технология изложения учебного материала, организации поиска и исследования в процессе обучения. Эксперименты показывают, что методы проблемного обучения – основное средство развития не только творческого, но и других видов мышления, в том числе критического. В структуре решения проблемы критическое мышление как важнейший элемент творческого мышления «работает» на этапе доказательств, опровержения, гипотез.

Уровень критичности определяется не только запасом знаний и умений, которыми обладает человек, но его личностными качествами, психическими установками и в большой мере его убеждениями, в том числе навыками рефлексивного отношения к своему «Я», моральной и социальной ответственностью, уважением к индивидуальным особенностям каждого человека. Среди перечисленных качеств одно из основных мест принадлежит объективности суждений, которая выражается в неустанном стремлении личности к поиску истины, критике ради истины.

Непременным условием КМ является знание правил логики. Для студента учиться мыслить критически означает следовать правилам логики. Основной целью формирования критического мышления учащихся колледжа и студентов вуза, а также взрослых, не имеющих устойчивых навыков мыслить критически, является расширение мыслительных компетенций для эффективного решения социальных, научных и практических проблем. Задачи формирования критического мышления отличаются в зависимости от возраста обучаемых, уровня знаний и предшествующего опыта.

Подростковый возраст – это период взросления личности, характеризующийся осознанием целостной картины мира, своего места в нем. Приобретается социальный опыт, идет поиск ответов на вопросы миропонимания. Личностные формирования происходят под влиянием совместной

деятельности с окружением. Через познание, сравнение, оценку сверстников происходит осознание собственного «Я». Главное место в процессе формирования мышления занимает деятельностное начало.

Учитывая все это, при обучении учащихся колледжа необходимо ставить следующие задачи:

- усвоение учащимися знаний о законах и методах логического и КМ, об основах критичности и самокритичности;

- обучение умениям понимать логические процедуры КМ: объяснение и предсказание, доказательство и опровержение, довод, аргументация, оценка и самооценка.

Для студентов младших курсов вузов уровень задач повышается:

- формирование системы умений мыслить критически в специально организованных учебных ситуациях;

- формирование умений выявлять логические ошибки критической оценки явлений, поведения;

- обучение применению умений логического КМ в различных научных областях, практической деятельности и общественной жизни.

Студенты старших курсов, имея разносторонний запас знаний и некоторый социальный опыт, способны усваивать интегративные знания и умения, которые трансформируются в компетенции при наличии мотивационных установок и положительного отношения к активной трудовой деятельности. Преподаватели могут ставить задачи формирования интегративных мыслительных компетенций на основе логического, проблемного, КМ.

К педагогическим условиям формирования КМ Д.М. Шакирова относит следующие [6, с. 97]:

- включение в образовательные стандарты и программы целей формирования мышления и содержания, способствующего условиям развития критичности ума;

- выделение профессиональных компетенций и системы умений и навыков логически и критически мыслить;

- подготовка преподавательского состава, обладающего профессиональными компетенциями в области логического и КМ и знаниями о методах и способах их формирования;

- координация исследований в области развития мышления и обмен опытом исследователей и преподавателей об инновациях в технологиях формирования КМ через публикации, конференции, семинары, мастер классы и специальные проекты.

Наибольший интерес представляют дидактические условия. К ним относятся:

- разработка специального курса и или включение в содержание других дисциплин заданий, проблем, упражнений, направленных на отработку мыслительных умений и критичности ума;
- наличие диагностических методик определения уровня КМ с учетом возрастных особенностей, способностей и жизненного опыта обучаемых;
- разработанность междисциплинарной технологии формирования КМ;
- преемственность технологий формирования КМ учащихся и студентов.

Наиболее эффективным является курс, который сочетает в себе первые три условия, то есть специально отобранное содержание, передаваемое с помощью технологии развития КМ. При этом педагог «показывает», как мыслить критически. Например, курс разработанный Е.А. Ходос, А.В. Бутенко [5, с. 124] является метапредметным и построен как основа для овладения социальными компетентностями, необходимыми члену гражданского общества. Он носит сугубо социально-гуманитарный характер и полезен при обучении педагогов. Наиболее интересной является часть курса, которая представляет собой систему ситуаций (кейсов), проблем, упражнений, игр, передаваемых с использованием «техник» КМ.

Поскольку формирование данного типа мышления более эффективно при одновременном развитии логического мышления, то введение пропедевтического курса «Практическая логика» в колледже является оправданным. В рамках данного курса автор, отрабатывая методологические аспекты аргументации, доказательства, опровержения, вводит понятия критики и самокритики и использует классические приемы формирования КМ (диспут, рецензирование и оппонирование). В.Г. Бойцов [2, с.70] утверждает, что найти специальный курс, целью которого было бы только формирование КМ, просто невозможно. На наш взгляд, эффективны оба подхода, представленные нами выше как первое дидактическое условие формирования КМ. В то же время мы согласны с авторами в том, что одним из технологических компонентов формирования КМ является представление студентам в процессе изучения любых курсов младшей ступени своеобразного «эталона» КМ. В связи с этим авторами [5, с.96] вводятся специальные критерии критической насыщенности и критической корректности учебной информации, на основе которых разрабатываются специальные типы задач.

*1-й тип задач.* В процессе занятия создается такая ситуация, когда «из неверной изначально посылки путем корректных логических суждений получается новый вывод, явно противоречащий имеющимся у студентов знаниям». Предлагается найти причину этого несоответствия.

2-й тип задач. Создается ситуация, в которой из «первоначально справедливого суждения путем некорректных логических операций получается абсурдный вывод». Причину предлагается выяснить.

3-й тип задач. Правильный результат специально «критически» осмысливается таким образом, что его правильность оказывается сомнительной (критическое осмысление проводится некорректно). Дальнейшее рассуждение предлагается студентам провести самостоятельно.

В психолого-педагогической литературе имеются попытки выделить этапы формирования КМ. Выделяют четыре этапа формирования КМ с точки зрения психолого-педагогической составляющей: первый этап – актуализация знаний, пробуждение интереса, любопытства к теме, определение целей изучения материала; второй этап – осмысление новой информации, критическое чтение и письмо; третий этап – размышление или рефлексия, формирование личного мнения и отношения к материалу; четвертый этап – обобщение и оценка информации, проблемы, способов ее решения и собственных возможностей.

Учитывая все это, была создана модель сформированности КМ у старшеклассников (см. таблицу).

*Модель сформированности КМ у старшеклассников*

Критерий сформированности КМ	Компонент личности			
	Мотивационный	Познавательный	Поведенческий	Эмоциональный
Выявление противоречия	Наличие установки на оценку информации и выявление противоречия	Знание и понимание сущности противоречия	Умение сформулировать противоречие, определить как отрицательные, так и положительные стороны, стремление к перевесу в сторону положительного	Эмоциональное удовлетворение от умения выявить противоречие
Формулирование проблемы	Наличие ценностной установки на осмысление проблемы	Знание и понимание сущности проблемы	Умение сформулировать проблему, исследовать ее с разных сторон	Положительные эмоции от умения формулировать проблему
Определение возможности решения проблемы	Наличие ценностной установки на поиск, нахождение возможных решений проблемы	Знание, понимание, анализ возможных решений проблемы	Умение осознать, осмыслить возможные решения проблемы, аргументированно выбрать наиболее приемлемое решение и реализовать на практике	Положительные эмоции от умения найти решение проблемы, аргументировать выбор

Каждый из компонентов предложенной модели сформированности КМ характеризуется различными критериями и показателями.

Важным для нас является преемственность обучения мышлению. Эффективность этого процесса и его результат наиболее значимы при системном, последовательном обучении данному типу мыслительной деятельности, начиная с колледжа и продолжая в вузе.

### *Заключение*

Реформа системы среднего и высшего профессионального образования требует решения проблем преемственности, обеспечения качества образования, обучения, усвоения учебного материала студентами. Развитие критического мышления у обучаемых обладает значительным потенциалом для решения этой проблемы в современном перегруженном информационном пространстве. Нами предложены технологии развития критического мышления и модель сформированности критического мышления у старшеклассников, детально описаны ее критерии и показатели.

### *Литература*

1. *Аганов С.С.* Коммуникативная компетентность личности и педагогические пути ее повышения / С.С. Аганов, Т.С. Ковалева // Пробл. упр. рисками в техносфере. – 2008. – № 4 (8) – С. 290–294.

2. *Бойцов В.Г.* Управление качеством учебного процесса в ведомственном образовательном учреждении / В.Г. Бойцов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – № 4(39). – С. 69–71.

3. *Полякова Ю.Н.* Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетентностей учащихся / Ю.Н. Полякова // Вестн. психотерапии. – 2007. – № 23 (28). – С. 102–106.

4. *Тягло А.В.* Критическое мышление: проблема мирового образования XXI в. [Электронный ресурс] / А.В. Тягло, Т.С. Воропай // <http://www/geocities.com/tyaglo/ct/>, вход свободный

5. *Ходос Е.А.* Критическое мышление: метод, теория, практика : учеб.-метод. пособие / Е.А. Ходос, А.В. Бутенко. – Красноярск, 2002. – 139 с.

6. *Шакирова Д.М.* Теоретические основания концепции формирования критического мышления / Д.М. Шакирова // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 96–98.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ

Поволжский государственный университет сервиса

### *Введение*

Основу психолого-педагогических воздействий, способствующих обеспечению развития профессионально важных качеств, личностных особенностей, составляет формирование у спортсменов мотивации, активной установки на произвольное самосовершенствование, самовоспитание, саморазвитие. Психологические требования к высокому уровню функциональной подготовленности и специальной работоспособности, особенно в условиях соревновательной деятельности, непрерывно увеличиваются. Следовательно, возрастает и значение контроля и коррекции индивидуальных особенностей спортсмена, его психологических возможностей, которые играют решающую роль в эффективности и успешности спортивной деятельности, а также оказывают значительное влияние на формирование и совершенствование профессионально важных качеств [1–3].

Главным действующим лицом в спорте является спортсмен, и тренеру не безразлично знать, что движет спортсменом в его спортивном совершенствовании, как активизировать этот «двигатель» – запускать его действие? Не зная особенностей потребностно-мотивационной сферы личности спортсмена, трудно готовить его к соревнованиям, формировать устойчивую мотивацию. Тренер, владеющий информацией об особенностях мотивации своего ученика, выступает как творец и истинный создатель спортивного результата [4–6].

На начальном этапе спортивной тренировки требуется достаточно высокий уровень мотивации, побуждающий спортсмена перешагнуть барьер комфорта и начать переживать все ощущения, возникающие при крайних степенях утомления и напряжения. Мерой выносливости к действию факторов нагрузки является сила мотивов, побуждающих спортсмена к деятельности. Уровень мотивации к работе зависит от цели. С одной стороны, это долговременный уровень (сила мотива достижения цели), с другой – ситуативный. Отставленность конечных целей спортивной тренировки (Олимпийские игры, чемпионаты мира и т. п.) на значительный срок приводит к потере перспективы и снижению интереса к тренировке, без которой достижение поставленных целей невозможно. Снижение мотивационного состояния (рабочей мотивации), происходящее в очень короткие промежутки времени, выступает началом как внутренних конфликтов (не

нравится план работы, место тренировки, сроки соревнования, вызывает сомнение методика тренировки), так и межличностных (тренер слишком придиричив, партнеры не адекватны), которые являются отражением изменившихся отношений спортсмена к основным факторам спортивной деятельности. Это выражается в изменении в первую очередь таких составляющих мотивации, как удовлетворенность деятельностью, уверенность в правильности методики тренировки, активность в деятельности, надежда на успех. Суммарное изменение названных составляющих, представляя собой изменение отношения спортсмена (имеющего ту или иную эмоциональную окраску), есть изменение уровня мотивации, побуждения к деятельности (мотивационного состояния) [6].

Микроклимат в коллективе, где тренируется спортсмен, влияет на мотивацию. В одних случаях она может усиливаться, а в других ослабевать. Особенно сильно влияние обстановки, царящей в спортивном коллективе, испытывают те, у кого велика потребность в благоприятном социально-личностном микроклимате. Эту особенность мотивации необходимо учитывать при работе со спортсменами.

Специальная подготовка волейболиста в значительной мере определяет и уровень его мотивации. Сила и устойчивость мотивации во многом определяется возможностями субъекта удовлетворять свои потребности в конкретном виде деятельности. Именно уровень специальных знаний и навыков определяет возможности спортсмена [6, 7].

Процесс овладения технико-тактическим мастерством в борьбе сводится к обучению широкому кругу атакующих, защитных и контратакующих действий с последующим их совершенствованием на тренировках и соревнованиях. В соревновательных играх перед спортсменом, помимо необходимости атаковать, защищаться и контратаковать, возникает широкий круг других задач: провести разведку, удержать инициативу, преимущество, восстановить силы, продемонстрировать активность. Не все спортсмены, имеющие квалификацию мастера спорта, в достаточной мере владеют этим широким кругом действий. Главное заключается в том, что существует зависимость: чем шире круг успешно решаемых спортсменом задач, тем ярче выражена и более устойчива у него мотивация достижения высокого результата [1–3].

Учебно-тренировочный процесс, построенный с учетом индивидуальных особенностей спортсмена, позволяет сформировать мотивацию достижения высших результатов (как неотъемлемый компонент его готовности), и это, в свою очередь, приводит к выработке у спортсмена целеустремленности и уверенности в победе.

### *Методические аспекты исследования*

При формировании спортивной мотивации у волейболистов на этапе начальной спортивной специализации, используются известные в теории физического воспитания, общей и спортивной психологии положения:

– всякое человеческое поведение в каждый момент времени определяется суммой одновременно актуальных мотивов, связанных со стремлением личности к удовлетворению своих потребностей;

– потребности являются основными движущими силами поведения человека, определяющими его активность и интересы;

– удовлетворение потребностей при занятиях спортом оказывает положительное влияние на формирование и укрепление спортивной мотивации занимающихся;

– мотивация спортивной деятельности включает две составляющих – мотивацию тренировочной деятельности и соревновательную мотивацию;

– на начальных этапах овладения деятельностью наиболее эффективной считается процессуальная мотивация.

Концептуальным положением методики является формирование спортивной мотивации посредством удовлетворения актуальных потребностей. Потребности служат мотивом к действию. Когда потребность ощущается человеком, она пробуждает в нем состояние устремленности. Побуждение – это ощущение недостатка в чем-либо, имеющее определенную направленность. Оно является поведенческим проявлением потребности и сконцентрировано на достижении цели.

Цель осознается как средство удовлетворения потребности. Когда человек достигает такой цели, его потребность оказывается удовлетворенной, частично удовлетворенной или неудовлетворенной. Например, если спортсмен при занятиях волейболом ощущает свою нестабильность в достижении результатов, это может побудить его попытаться достичь цели путем изучения и совершенствования техники приемов. Достигнув определенного уровня тренированности (умений), он может обнаружить, что и это не так эффективно, как он предполагал. Этот результат может заставить его тренироваться с меньшим усердием или искать другие средства и методы, а в некоторых случаях и другой вид спорта (что и происходит в большинстве случаев), где его потребность будет удовлетворена [6].

Таким образом, степень удовлетворения, полученная при достижении поставленной цели, влияет на поведение спортсмена, а роль тренера при управлении формированием спортивной мотивации у волейболистов, заключается в изучении и выявлении актуальных потребностей с целью создания условий для возможности их удовлетворения спортсменом при занятиях волейболом. Спортивная мотивация предполагает реализацию:



– изучения потребностей (степени их проявления) у волейболистов на начальных этапах занятий спортом, а также степени их удовлетворения у каждого занимающегося;

– выбора средств и методов для удовлетворения потребностей каждого занимающегося и их внедрение в учебно-тренировочный процесс;

– оценки результата удовлетворения потребностей;

– контроля проявления (актуализации) и удовлетворения потребностей у спортсменов.

Массовый отсев приходится на первые 6 месяцев от начала занятий спортом. Одной из основных причин, по которой волейболисты покидают спорт, является недостаточное удовлетворение их потребностей. В этот период контроль за удовлетворением потребностей рекомендуется проводить 1 раз в неделю (после каждого микроцикла), далее – 1 раз в 2 нед.

Основное направление при формировании спортивной мотивации волейболистов сводится к удовлетворению следующих потребностей: физиологических, в безопасности, в социальных связях, уважения, в самоактуализации.

Физиологические потребности (обладают гомеостатической и организмической природой) спортсменов: в движении, отдыхе, активном отдыхе (как разновидности отдыха), рациональном питании, питьевой воде.

Детям свойственны потребность в новых впечатлениях, переходящая в ненасыщаемую познавательную потребность, и естественная потребность в движении. На естественную потребность в движении и необходимо прежде всего опираться при формировании на начальном этапе мотивов занятий спортом и сделать ее более четкой и осознанной спортсменами. Необходимо обеспечить и переход от потребности к деятельности. Важно продумать вопрос о содержании учебно-тренировочной деятельности, в которой реализуется данная потребность, ее общей атмосфере и о типе общения.

Другой важной потребностью, на удовлетворение которой стоит обратить особое внимание, является потребность в отдыхе, которая особенно явно определяется на первых занятиях спортом и является одной из основных причин ухода юных спортсменов из секций волейбола. Необходимо четко дозировать объем и интенсивность нагрузок с интервалами отдыха, как между отдельными тренировочными занятиями, так и между упражнениями в процессе тренировки.

Активный отдых является важным фактором при организации и управлении учебно-тренировочным процессом. Удовлетворение данной потребности у спортсменов позволяет не только повысить интерес к занятиям, снять монотонность, а следовательно, устранить одну из основных причин ухода юных спортсменов из секции, но и способствует всесторон-

нему гармоничному физическому развитию, развитию отдельных физических качеств специфичных для волейбола (сила, гибкость, быстрота, ловкость, выносливость), улучшению функционального состояния органов и систем, оптимизации функциональных резервов организма и в сочетании со специализацией в избранном виде спорта дает наиболее выраженный оздоровительный и спортивный эффект.

На начальном этапе спортивной специализации потребность в рациональном (сбалансированном) питании выражена незначительно. Однако с возрастом и повышением спортивной квалификации волейболиста она становится наиболее актуальной и является одной из важнейших в сохранении здоровья, повышении работоспособности и достижении высоких спортивных результатов. Именно с юных лет важно формировать у спортсменов систему знаний о гигиене питания.

Для удовлетворения потребности в безопасности (включают потребности в защите от физических и психологических опасностей) предлагают следующие направления: необходимо, чтобы спортсмены доверяли и постоянно оказывали помощь друг другу во время упражнений в парах или групповых упражнениях, так как взаимное доверие позволяет спортсменам быстрее овладеть техникой и тактикой в упражнениях. Доверие к партнеру позволяет более слабому спортсмену спокойно без скованности и напряжения работать на площадке. Также надо создать условия способствующие отсутствию тревоги, беспокойства, неуверенности перед выполнением заданий, перед возможными ошибками, обеспечить психическую и техническую подготовленность волейболистов к соревнованиям [6].

Характерным для подросткового возраста является то, что для юных спортсменов очень важно пребывание в том коллективе, в котором с ними считаются. Учитывая известное в психологии положительное влияние коллектива и благоприятных межличностных взаимоотношений на укрепление мотивации к занятиям спортом у юных спортсменов, этому факту следует уделять значительное внимание. Сплоченность коллектива волейболистов во многом зависит от создавшейся системы отношений между членами группы, составляющими ее костяк, общих интересов, единой деятельности, связанной с преодолением трудностей в тренировках и соревнованиях. Тренер, ведущий работу с группой и поставивший цель сформировать сплоченный коллектив, должен в первую очередь выяснить, чем интересуются дети, что побуждает их заниматься волейболом, каковы взаимоотношения спортсменов между собой, как относятся они к тренировке, соблюдению режима [7]. Очень важно, чтобы в коллективе были волейболисты, пользующиеся авторитетом. На таких спортсменов необходимо опираться в работе по сплочению группы. Правильно воспитанный

коллектив играет важную роль в формировании у спортсменов положительных мотивов занятий спортом и участия в соревнованиях.

Одной из значительных потребностей является потребность уважения. Для стимулирования роста спортсмена необходимы система поощрения за качество усвоения учебного материала, учет интересов и предложений спортсмена.

Потребности самоактуализации включают потребности в реализации своих потенциальных возможностей, способностей, целей и в росте личности. Самоактуализация может стать мотивом поведения лишь в том случае, когда удовлетворяются все остальные потребности.

Поскольку с развитием спортсмена как личности расширяются его потенциальные возможности, потребность в самоактуализации никогда не может быть полностью удовлетворена, поэтому и процесс мотивации через потребности представляется бесконечным.

### *Заключение*

Особенностью формирования спортивной мотивации является учет индивидуально-психологических особенностей занимающихся, их интересов, склонностей, способностей и увлечений. В этом заключается индивидуальный подход при работе со спортсменом.

Данный подход в решении проблемы формирования спортивной мотивации волейболистов, через удовлетворение их актуальных потребностей, позволяет укреплять уверенность, коллективизм, чувство собственного достоинства, положительное отношение к учебно-тренировочным занятиям и тренеру, готовность к дальнейшему совершенствованию в спорте, а также сохранить значительную часть контингента занимающихся на этапе начальной спортивной специализации.

### *Литература*

1. *Бабушкин Г.Д.* Формирование спортивной мотивации : монография / Г.Д. Бабушкин, Е.Г. Бабушкин. – Омск, 2000. – 179 с.
2. *Бобрищев А.А.* Проблемы оценки и формирования психологической готовности спортсменов высшей квалификации силовых видов спорта / А.А. Бобрищев // Вестн. психотерапии. – 2007. – № 24 (29). – С. 41–45.
3. *Бобрищев А.А.* Многомерная оценка вклада основных компонентов психологической готовности в экстремальных ситуациях / А.А. Бобрищев, В.Ю. Рыбников // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 4 (35). – С. 22–25.
4. *Клещев Ю.Д.* Подготовка команды к соревнованиям / Ю.Д. Клещев. – М. : ТВТ Дивизион, 2009. – 192 с.

5. Клещев Ю.Н. Волейбол / Ю.Н. Клещев. – М. : Физкультура и спорт, 2005. – 400 с. – (Школа тренера).

6. Пилюян Р.А. Мотивация спортивной деятельности / Р.А. Пилюян. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 104 с.

7. Хрущев С.В. Тренеру о юном спортсмене / С.В. Хрущев, М.М. Круглый. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 157 с.

УДК 37.048.45 : 373.6

*Л.А. Андреева*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Муниципальное образовательное учреждение «Гимназия № 77», Тольятти

### *Введение*

Послание президента России Д.А. Медведева Федеральному собранию (05.11.2008 г.) включает пять основных направлений национальной образовательной стратегии «Наша новая школа», акцент в которых делается на то, что именно в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности для подготовки к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире через обновленное содержание образования, новое поколение образовательных стандартов, готовность к осознанному выбору профессии. В этих условиях актуализируется профориентационная работа, которая проявляется в заботе общества о профессиональном становлении молодежи, ее поддержке и развитии, проведении комплекса специальных мер содействия молодежи в профессиональном самоопределении.

Невысокая нравственно-психологическая готовность к труду (а именно готовность к труду психологи и педагоги считают основанием профессиональной ориентации школьников, как и культурный, и коммуникативный уровень), слабая социальная защищенность учащейся молодежи, недостаточные условия для ее разностороннего, гармоничного развития, духовно-нравственного становления, раскрытия творческих способностей и дарований, отсутствие системы формирования ценностного образовательного пространства создают комплекс проблем, которые следует решать учебным заведениям различного типа.

Происходящая ныне модернизация системы российского образования направлена на повышение социально-экономической эффективности общего и среднего образования, усиление внимания школы к процессам

вхождения выпускников в рынки труда и образования, к стартовым этапам профессиональной карьеры, что эффективно способствует профессиональной ориентации школьников. Педагогическое совершенствование различных звеньев старшей ступени школы с профильным обучением соответствует проектированию подростками своих жизненных и профессиональных планов, будущей профессии и возможных моделей достижения высокой квалификации в ней.

Сегодня востребованы выпускники, не только сориентированные на определенную профессию, но и обладающие качествами, актуализированными временем, такими как мультикультурность, толерантность и др. Мультикультурное образование предстает в исследуемом контексте как использование духовно оснащенного, эстетически развитого арсенала педагогических средств в гармонизации отношений детей, имеющих индивидуальные, социальные и интеллектуальные характерные различия и являющихся носителями неповторимых качеств личности.

Необходимость формирования готовности школьников не только к профессиональному выбору, но и к жизни в современных условиях предопределило создание в общеобразовательном учреждении такой инновации, как проориентационное мультикультурное образовательное пространство.

Правильность выбранного направления подтвердилась новыми Федеральными государственными образовательными стандартами второго поколения (ФГОС), «в основу разработки философии которых, – по словам академика РАО А.М. Кондакова, – положена концепция многокультурного плюрализма».

Со всей очевидностью профессиональная ориентация школьников требует в условиях современных реалий расширения культурного проектирования полисоставного мультикультурного образовательного пространства, формирования и развития практических навыков общения и творчества детей в разнополюсном арсенале социокультурного многообразия путем создания вариативного многоуровневого образования на старшей ступени общего образования, ориентированного на организацию совместной деятельности коллектива школы и окружающих учреждений по профессиональной ориентации учащихся.

С этих позиций мультикультурализм определяется как способ (модель, система) устойчивого сосуществования разнообразных этносоциокультурных групп в функционально целостном пространстве межкультурного взаимодействия. Мультикультурное пространство предстает как дискретный структурированный ареал взаимодействия различных этносоциокультурных групп с высокой плотностью их интернациональных связей в функционально целостном взаимозависимом континууме.

В условиях профилизации образования внутришкольная среда становится эпицентром широкого образовательного пространства вокруг нее, в котором, на сегодня, важнейшим условием успеха становится необходимость в процессе профориентационной деятельности формировать у учащихся мультикультурное мировоззрение, под которым понимается система философских, научных, социально-политических, нравственных, экологических, эстетических взглядов и убеждений человека, основанных на принципах толерантности, ненасилия, принятия ими социокультурного многообразия в многомерном пространстве, формирующего в сознании единую картину мира и являющегося фундаментом его продуктивной деятельности.

### *Методические аспекты проблемы*

Проблема профессионального самоопределения учащейся молодежи связана с существованием противоречий в системе образования, основными из которых являются:

– установка на формирование у школьников социальной, коммуникативной, предметной компетентности, овладение определенным социальным опытом, с одной стороны, и трудностями в организации сопровождения этих процессов из-за отсутствия психологической компоненты образовательного процесса, с другой;

– провозглашаемый переход к предпрофильному и профильному образованию при недостаточной проработке вопроса психолого-педагогического сопровождения этого процесса;

– необходимость повышения качества профотбора будущих абитуриентов по средствам использования долговременных форм ориентации школьников на избираемую профессию и недостаточно эффективная работа вузов, сузов и школ в этом направлении;

– необходимость в компетентном мультикультурном и профориентационно-грамотном учителе и сложность процесса подготовки такого специалиста;

– значимость доминирующих мотивов профессионального самоопределения школьников и трудность их формирования.

Профессиональная ориентация школьников – это педагогический процесс, направленный на подготовку школьников к профессиональному самоопределению, выстроенный с учетом системы принципов целостного педагогического процесса.

В процессе профориентационной работы решаются основные задачи:

- разъяснять учащимся значение профессионального самоопределения как основополагающей составляющей жизненного самоопределения;

- показывать школьникам и взрослым важность и значимость научно обоснованного выбора профессии;
- изучать, выявлять и развивать профессиональные интересы, способности и мотивы деятельности людей;
- формировать необходимую для выбора профессии систему знаний;
- создавать условия, позволяющие ученикам проверять на практике собственные профессиональные склонности и способности;
- проводить консультации по проблемам выбора профессии, получения профессиональной подготовки и трудоустройства.

Для реализации данных задач должна быть выстроена система профессиональной ориентации школьников с учетом современных требований к образованию.

Концептуальной основой разрабатываемой системы профессиональной ориентации школьников в условиях мультикультурного образовательного пространства явилось методологическое, психолого-педагогическое и технологическое обеспечение образовательного процесса, стратегической основой чего стала система профессиональной ориентации школьников (см. таблицу).

*Концептуальные положения системы профессиональной ориентации школьников в мультикультурном образовательном пространстве*

№	Концептуальное положение
1	Направленность всего учебно-воспитательного процесса на профессиональную ориентацию школьников в условиях мультикультурного образовательного пространства
2	Профессиональная и профориентационная готовность учителя к профориентационной деятельности в условиях мультикультурного образовательного пространства как ценностное психофизиологическое состояние, ориентирующее субъекта педагогической деятельности действовать определенным образом в конкретной педагогической ситуации на основе интериоризированных способов деятельности и с учетом требований, предъявляемых к качествам личности мультикультурного педагога, профессионально выполняющего свои функции в широкой сфере профориентационного мультикультурного образовательного пространства
3	Культурологический, культурно-антропологический, системный, модульный, аксиологический, ценностный подходы в системе профессиональной ориентации школьников как совокупность материальных и духовных ценностей, выражающих достигнутый человечеством уровень исторического развития
4	Мультикультурализм в подходе к образовательной деятельности, когда педагогическая система выстраивается в соответствии с принципами диалога культур, является непременным условием эффективности функционирования и развития системы профориентации школьников
5	Гуманизация как основа культуроцентристской парадигмы и гуманитаризации образования (как средство гуманитаризации) – рассматривается как процесс обновления образования, выдвижения интересов личности школьника в центр внимания, «оче-

№	Концептуальное положение
	ловечивания» образования в содержательном и организационном отношениях, преодоления технократизма, усиления мировоззренческих начал в воспитывающем обучении, формирования гуманитарного знания
6	Непрерывность и преемственность как важнейшее условие взаимосвязи всех образовательных подструктур, характерными особенностями чего выступают поэтапный характер, временная последовательность, дискретность обучения, обеспечивающие поступательный характер развития
7	Организация компетентностно-ориентированного подхода, который является одним из ответов системы профориентационного образования на социальный заказ – специалист должен обладать целеустремленностью, способностью к непрерывному творческому профессиональному развитию, уметь использовать знания и опыт в любой ситуации
8	Взаимосвязь и единство гуманитарной, культурологической, психолого-педагогической, профориентационной и предметной деятельности учителя, рассмотрение личности школьника как субъекта развития с учетом специфики мультикультурной системы образования, постоянного расширения мультикультурного пространства, неповторимой индивидуальности каждого ребенка, его психофизиологических особенностей и интересов, инновационных педагогических технологий, постоянного повышения профессионального мастерства личности учителя как профессионально-компетентного организатора образовательного процесса, что предполагает открытость, гибкость, вариативность, динамичность в содержании, формах и методах, фундаментальную «знаниевую базу» (не образование на всю жизнь, а образование через всю жизнь)
9	Трансформация гимназии в образовательный центр, который оказывает существенное влияние на формирование его интеллектуального, духовно-нравственного культурного уровня.
10	Ориентация многообразной деятельности педагогов, родителей и учащихся на модель мультикультурного выпускника и модель мультикультурного учителя
11	Индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение каждого участника образовательного процесса при входе его в систему профессиональной ориентации в условиях мультикультурного образовательного пространства с учетом индивидуальных особенностей личности
12	Лонгитюдный мониторинг эффективности профориентационной системы учебного заведения
13	Обеспечение взаимодействия принципа профессиональной целесообразности с другими педагогическими принципами воспитания, образующими совокупный системообразующий фактор (гуманизация и гуманитаризация образования, культуросообразность, природосообразность, комплексность, обеспечение единого образовательного пространства, непрерывность, преемственность и т. д.).
14	Интеграция, которая как основополагающий принцип образования только тогда проявит свою высокую эффективность, когда будет направлена на интеграцию российского образования в мировой образовательный процесс и явится принципом становления всех образовательных программ. Обоснованный всем ходом развития профориентационный мультикультурный педагогический процесс должен привести к такому качеству образованности, когда ее следствием становится образ жизни человека, выстраиваемый на целостности и восприятии того мира, в котором он трудится, учится, живет
15	Готовность школьников к профессиональному самоопределению как итоговый показатель профориентационной деятельности общеобразовательного учреждения

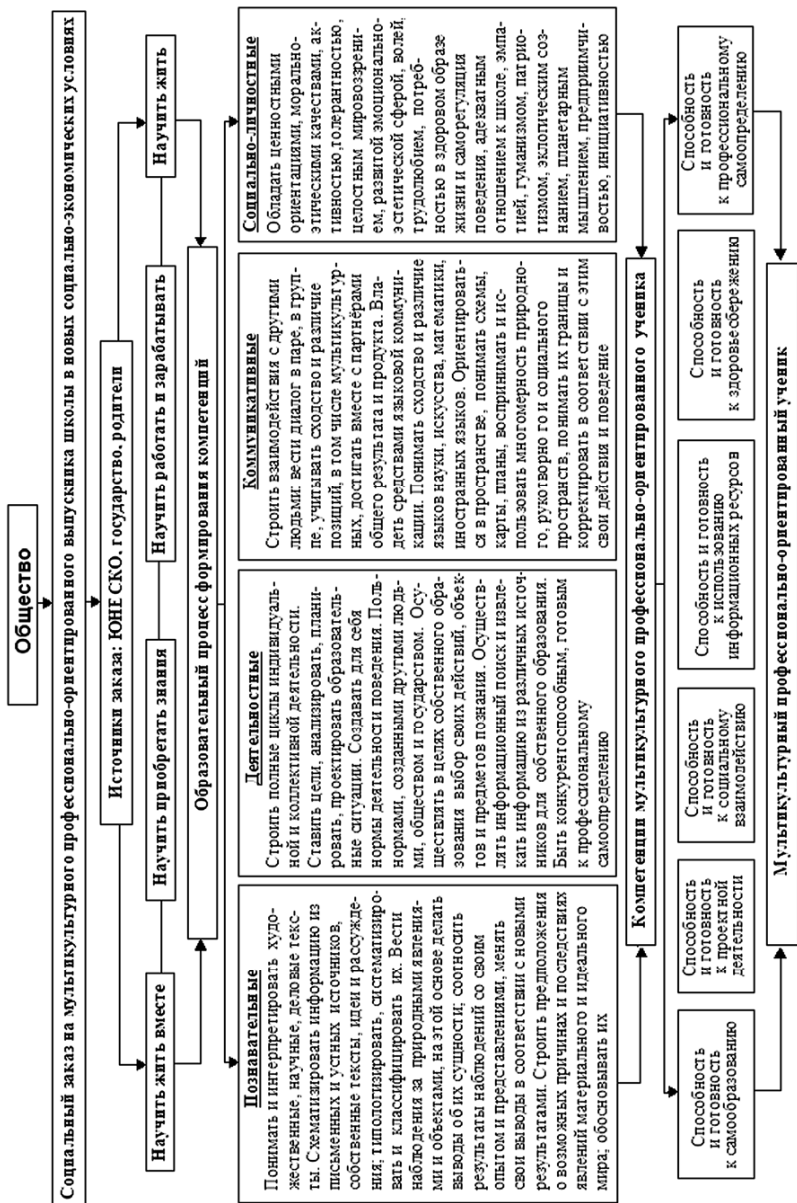


Перечисленные концептуальные положения послужили основой для моделирования системы профессионального самоопределения школьников в исследуемых условиях (рис. 1).



Рис. 1. Этапы подготовки учащихся к профессиональному самоопределению

Со всей очевидностью, главным компонентом системы профессионального самоопределения школьников является мультикультурный профессионально ориентированный ученик с соответствующими компетенциями, среди которых в качестве определяющих выступают познавательные, деятельностные, коммуникативные и социально-личностные. Именно они обеспечивают способность и готовность учащихся к самообразованию, проектной деятельности, социальному взаимодействию, использованию информационных ресурсов, здоровьесбережению, профессиональному самоопределению. Идеология формирования мультикультурного ученика (рис. 2): от ученика, владеющего набором академических знаний, умений и навыков к ученику, владеющему универсальными умениями и способами их получения.



*Рис. 2. Модель профессионально-ориентированного мультикультурного ученика*

Формировать ученика с вышеперечисленными характеристиками может только специально подготовленный учитель. Как известно, вузы не готовят таких педагогов, чем и объясняется необходимость повышения его квалификации уже в процессе работы в школе (рис. 3). Каждый учитель выбирает индивидуальную траекторию своего профессионального совершенствования в логике восхождения по следующим уровням: совершенствование профессии, педагогическое мастерство, самоактуализация в профессии, педагогическое творчество.

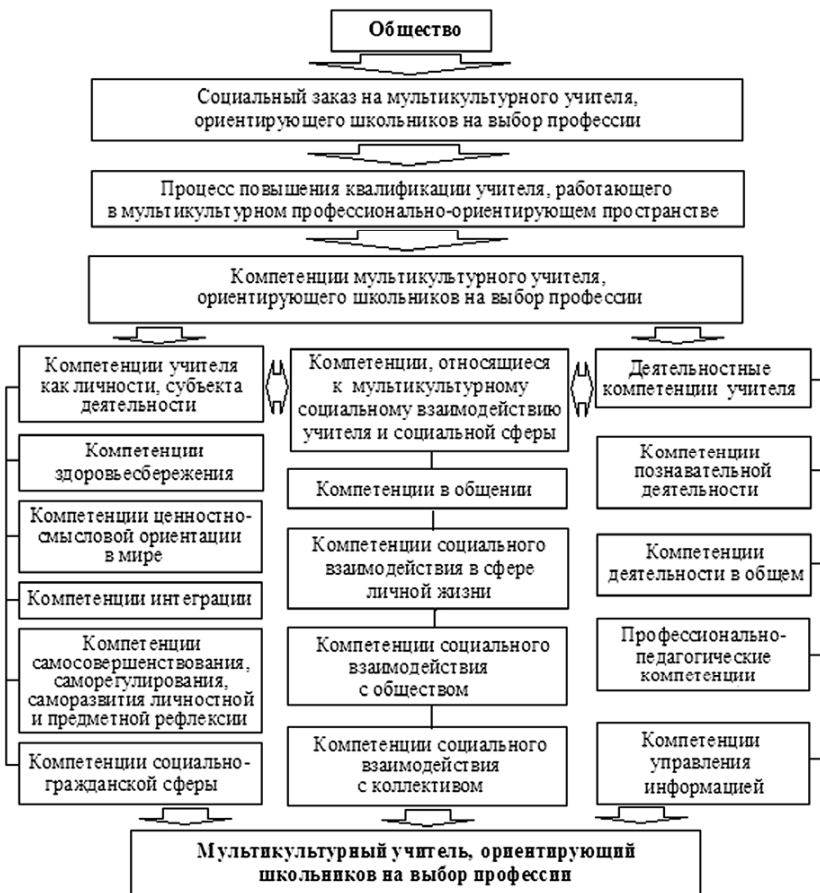


Рис. 3. Модель мультикультурного учителя, ориентирующего школьников на выбор профессии

На этом пути формируются следующие группы компетенций мультикультурного учителя, ориентирующего учащихся на выбор профессии: компетенции учителя как личности, субъекта деятельности; компетенции, относящиеся к мультикультурному, социальному взаимодействию учителя и социальной сферы; деятельностные компетенции учителя. Идеология проектирования: от учителя-транслятора знаний к учителю, владеющему способами и технологиями интерактивного обучения, готового к постоянному профессиональному и личностному росту (см. рис. 3).

### *Заключение*

Высшим уровнем профессиональной ориентации является профессиональное самоопределение человека. Это тот уровень, на котором он готов самостоятельно и осознанно делать ответственные жизненные, в том числе профессиональные, выборы. В этой связи становится ясно, какая школа нам нужна сегодня. Это школа, сориентированная на формирование культурных потребностей, способная готовить молодежь к профессиональной, личностной и жизненной ориентации в современном мире, к осмыслению многообразия и самоценностей различных культур, умению ориентироваться в культурной среде современного общества.

### *Литература*

1. *Зеер Э.Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
2. *Кирьякова А.Д.* Мир ценностей и социальных ориентаций как педагогическая проблема / А.Д. Кирьякова // Образовательная политика. – 2007. – № 6. – С. 15–17.
3. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года* : утв. распоряжением правительства Рос. Федерации от 29 дек. 2001 г. № 1756-р. – М. : ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. – 24 с.
4. *Лукичева Е.Ю.* Профессиональная компетентность учителя через призму проблем профильного обучения / Е.Ю. Лукичева // Профильная школа. – 2007. – № 4. – 64 с.
5. *Педагогические советы: инновационная деятельность. Педагогическое взаимодействие.* Вып. 8 / сост.: О.А. Северина [и др.]. – Волгоград : Учитель, 2008. – 314 с.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ БАЗ ДАННЫХ ДЛЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

Средняя общеобразовательная школа № 332, Москва;  
Центр интеллектуальной собственности «ПСО "Система-Гале"», Москва

### ***Введение***

Проблема инновационного развития образовательной среды в современных условиях является одной из фундаментальных и актуальных в педагогической науке и практике. В ее решении и внедрении инноваций в практику большое значение имеет разработка систем специального предметно-ориентированного информационно-аналитического обеспечения. Анализ литературы показывает, что системного целенаправленного изучения перспектив информационно-аналитического обеспечения инновационных процессов в образовании практически не проводилось [5–7].

Отечественная государственная система научно-технической информации являлась ведущей в этих процессах до 80-х гг. XX в., в 90-е гг. резко снизились ее активность и уровень научных разработок, вследствие чего поддержка инновационных процессов, особенно в предметных областях, стала малоэффективной, что также недостаточно учитывается и в прогнозах инновационного развития [6, 10].

Научный мониторинг и прогнозирование инновационных разработок имеют принципиальное значение для формирования системы информационно-аналитического обеспечения. Большое значение при этом имеют результаты информационно-аналитических и патентных исследований, изучение и оценка прогнозов развития перспективных научных и прикладных разработок. Однако научные исследования в части обеспечения информационного сопровождения инновационных процессов в образовательной среде проводятся не систематизировано и не отвечают реальным потребностям современной образовательной практики.

Указанные обстоятельства обуславливают актуальность темы настоящего исследования, основной целью которого была разработка автоматизированной технологии информационно-аналитического обеспечения инновационного развития предметной образовательной области на основе формирования предметно-ориентированных баз данных об инновационных разработках в общеобразовательной среде.

### *Материал и методы*

Методологической основой исследования послужили положения современных концепций о прогнозировании инновационных процессов в науке и технике (Кондратьев Н.Д., Яковец Ю.В., Кузык Б.Н., Шумпетер Й. и др.) [2, 8–10], основы проектирования и разработки информационных систем, компонентный и функциональный состав электронных библиотек, перспективные технологии Интернета, теории систем и методологии системных знаний, лингвистическое обеспечение информационных систем [1, 4, 8, 10].

Формирование базы данных инновационных педагогических разработок проводилось по двум направлениям: 1-е – данные о патентных разработках и 2-е – данные о результатах научных исследований в образовании. Применялись методы патентных исследований [3], поиск проведен на глубину последних 13 лет, первичный массив включал более 1000 документов для отечественных и зарубежных патентов, исследования проведены на базе Федерального института промышленной собственности Роспатента. Основой для выбора была Международная патентная классификация в части классов и подклассов А61В, А61Н, А61М, А63В, А63F, А63Н, G09В, G09F, относящихся к предметным областям педагогики, образования, обучения и др.

По выявленной структуре патентных разработок аналогичным образом собраны данные по результатам отечественных НИР и диссертационных исследований в педагогике, опубликованных за указанный период, первичный массив которых составил около 1500 документов. В результате логико-семантического и информационно-смыслового анализа на магнитном носителе сформированы тематические подборки. Дальнейшие исследования предметной области проводились на базе сформированных массивов данных.

В настоящее время специалистами различных областей используется ряд информационно-поисковых систем, основной задачей которых является нахождение информации за приемлемое для пользователя время поиска [1, 4]. При этом возникают проблемы, связанные с полнотой и релевантностью получаемой информации. С помощью современных поисковых систем легко найти документы, для которых известны точные данные (реквизиты). Однако рубрикаторы, используемые в этих системах, рассчитаны на поиск информации без соответствующей детализации, учитывающей структуру и терминологию предметной области. Поиск документов по тематике предметной области в таких системах затруднен. В связи с этим возникает задача создания предметно-ориентированных баз данных с тематическим рубрикатором определенной предметной области. Эти факторы обусловили актуальность наших исследований по разработке методики

формирования предметно-ориентированной базы данных о результатах перспективных разработок, а также определения оптимальных характеристик эффективного поиска информации. Данные исследований обрабатывались с помощью стандартных статистических пакетов прикладных программ.

### ***Результаты и их обсуждение***

Анализ динамики 235 патентов, относящихся к педагогике, показал два периода уровня инновационной активности: I – 1997–2002 гг. – в это время в Роспатенте ежегодно утверждалось по  $(6 \pm 2)$  патента по педагогике; II – 2003–2009 гг. – по  $(14 \pm 3)$  патента, то есть уровень инновационной активности в последние годы возрос в 2,3 раза ( $p < 0,01$ ). Анализ динамических рядов патентов по полученным данным прогнозирует стабильный уровень патентообразования в области педагогики на ближайшие 5 лет.

Содержательный анализ патентов за 1997–2009 гг. выявил структуру направлений исследований: 1-е место в ней занимают разработки технических средств обучения – 25,2 %, 2-е – способы формирования навыков – 24,4 %, 3-е – методики обучения – 16,3 %, 4-е – способы оздоровления, школьной адаптации – 12,6 %, далее следуют способы и технологии диагностики обученности – 8,2 %, оценки школьной дезадаптации – 8,1 %, разработки компьютерных технологий обучения – 5,2 %.

Предварительный анализ структуры научных разработок показал, что в основном их структура совпадает с аналогичной по патентным разработкам: методики обучения составили 19,8 %, способы формирования умений и навыков – 10,0 %, способы оздоровления школьников – 10,2 %, диагностика обученности – 4,5 % и др. Однако в научных разработках большой удельный вес занимают работы, посвященные социально-психологическим проблемам в школе – 27,9 %.

Выявленная структура инновационных разработок позволила обосновать классификацию семи основных существующих направлений инновационных разработок в образовании (педагогике):

1-е – педагогические методики обучения школьников знаниям (русскому языку, иностранным языкам, чтению, математике, физике, естественным и гуманитарным знаниям);

2-е – педагогические способы формирования учебных навыков (быстрое восприятие учебной информации, образного мышления, чтения, речи, письма, стихосложения, физического развития, труда);

3-е – технические средства обучения (дидактические комплекты, игровые устройства, тренажеры);

4-е – автоматизированные (компьютерные) средства обучения базовым знаниям, умениям и навыкам;

5-е – способы мониторинга (диагностики и контроля) эффективности обучения;

6-е – способы диагностики школьной дезадаптации;

7-е – способы повышения эффективности школьной адаптации, коррекция психофизиологического и психоэмоционального состояния школьников, оздоровления учащихся.

Анализ проблематики патентных разработок в динамике исследованного периода позволил выявить следующие особенности инновационной активности. Так, по 1-му направлению разработок (методики обучения) наблюдается устойчивый интерес исследователей в течение 1997–2005 гг. и снижение их уровня в 2 раза в период 2006–2009 гг. 2-е направление стабильно интересует исследователей и разработчиков в течение 13 последних лет и включает в среднем ( $2,6 \pm 1,6$ ) патента в год. Аналогичная динамика патентов наблюдается по разработке технических средств обучения – ( $2,6 \pm 1,7$ ) патента в год, а также способов мониторинга качества обучения. 6-е и 7-е направления (оценки школьной дезадаптации и способы коррекции и оздоровления) в исследованном материале выявлены только начиная с 2005 г. и составили в период 2005–2009 гг. ( $3,8 \pm 1,2$ ) патента в год.

В результате проведенных патентных исследований и анализа массива результатов научных работ в педагогике разработана структурная классификация предметной образовательной области и определены актуальные направления инновационных процессов, которые были использованы для формирования тезауруса информационного массива. В результате анализа имеющихся информационных ресурсов в исследуемой предметной области и в смежных областях обоснована целесообразность создания и ведения базы данных, полученной путем реструктуризации существующих баз данных. Такая база данных позволит организовать быстрый поиск документов с помощью специально разработанного встроенного тематического рубрикатора, ориентированного на человеко-машинное взаимодействие. При этом должны быть доступны и все другие виды поиска: по словам и словосочетаниям, по реквизитам, по другим классификаторам.

Основой систематизации документов в большинстве баз данных является многоуровневый классификатор, разработанный на основе Общеправового классификатора отраслей законодательства, утвержденного Указом президента РФ от 16.12.93 № 2117. Классификатор построен по иерархическому принципу: все тематики разбиты на крупные блоки, которые могут иметь еще несколько уровней вложения. Для лучшего отражения предметной области требуется доработка лингвистического обеспечения информационной системы и включение его в одну из оболочек существующих информационных систем.

Основными лингвистическими средствами при этом являются рубрикаторы и тезаурусы. Сложность реализации включения нового тематического рубрикатора состоит в том, что современные информационные системы не предусматривают перенос классификаторов из одной системы в другую. Для решения этой задачи необходимо выбрать программно-



информационный комплекс, реализующий механизмы включения тематического рубрикатора в оболочку базы данных.

В результате проведенного анализа для создания и ведения специализированной базы данных обоснована типовая база данных «Эталон», а также связанные с ней программные комплексы создания базы данных, администратора и регистрации пользователя. Этот программно-информационный комплекс позволил предварительно создать предметно-ориентированную базу данных, включающую более 300 патентных и около 700 научных разработок (за период 1997–2009 гг.) в образовании. В связи с этим отработаны методика структурирования информации, средства поиска информации, новые тематические рубрикаторы, актуализация тематической информации, создана информационно-логическая модель базы данных.

Результаты исследования эффективности функционирования созданной базы данных и проведенного пошагового моделирования характеристик поиска информации показали, что:

- методика структурирования предметно-ориентированной информации, основанной на особенностях лингвистического обеспечения предметно-ориентированных баз данных, позволяет сформировать схему базы данных в виде вложенных электронных папок, содержащих тематические подборки документов с обеспечением автоматизированного отбора документов, соответствующих рубрикам тематического рубрикатора;

- алгоритм формирования тематического рубрикатора, основанный на системе логических правил, позволяет создавать линеаризованный рубрикатор информации (множество рубрик), дополнение которого рубриками возможно в результате анализа тематических подборок, содержащих документы, востребованные пользователями базы данных;

- когнитивная модель влияния характеристик структуры тематического рубрикатора на характеристики поиска информации, представленная в виде взвешенного графа, позволяет определить структуру тезауруса специализированной базы данных, оптимальную по полноте, точности и продолжительности поиска;

- технология формирования тематических подборок информации позволила сформировать информационное поле для обеспечения пополнения, мониторинга и прогнозирования инновационных педагогических разработок на стадиях научной и патентной реализации, определения их инновационного ресурса и перспектив развития.

### *Заключение*

Практическая апробация разработанной технологии формирования специализированной базы данных, построенной в соответствии с предлагаемыми решениями, позволила оперативно осуществить информационно-аналитическое обеспечение анализа динамики тенденций и прогнозов развития образовательных инноваций в России и за рубежом, априорно оце-

нить их сравнительный инновационный ресурс.

Проведенное исследование убедительно свидетельствует о необходимости разработки и внедрения в практику образования современных автоматизированных информационно-аналитических технологий для анализа перспектив разработки педагогических инноваций, внедрения их в практику, определения актуальных направлений разработок и инвестиций.

### *Литература*

1. *Дейг К.Дж.* Введение в системы баз данных / К.Дж. Дейг. – М. ; СПб. : Вильямс. – 2000. – 167 с.
2. *Кузык Б.Н.* Россия – 2050: стратегия инновационного прорыва / Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец. – М.: Экономика, 2004. – 627 с.
3. *Скорняков Э.П.* Методические рекомендации по проведению патентных исследований / Э.П. Скорняков, Т.Б. Омарова, О.В. Чельшева. – М. : ИНИЦ Роспатента, 2000. – 196 с.
4. *Смирнова Г.Н.* Проектирование информационных систем / Г.Н. Смирнова, А.А. Сорокин, Ю.Ф. Тельнов. – М.: Статистика. – 2003. – 512 с.
5. *Управление развитием инновационных процессов в школе* / науч. ред. Т.И. Шамова, П.И. Третьяков. – М. : Прометей, 1995. – 180 с.
6. *Хомерики О.Г.* Алгоритм построения модели управления инновационными процессами // Управление развитием образования на рубеже XXI века : тез. III всерос. науч.-практ. конф. / О.Г. Хомерики. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1997. – С. 23–25.
7. *Хомерики О.Г.* Развитие школы как инновационный процесс / О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов. – М. : Нов. школа, 1994. – 62 с.
8. *Шепелев Г.В.* Проблемы развития инновационной структуры / Г.В. Шепелев // Инновации. – 2005. – № 2. – С. 6–15.
9. *Шумпетер Й.* Теории экономического развития / Й. Шумпетер. – М. : Прогресс, 1982. – 454 с.
10. *Яковец Ю.В.* Прогноз инновационного развития России на период до 2050 года с учетом мировых тенденций / Ю.В. Яковец, Б.Н. Кузык, В.И. Кушлин // Инновации. – 2005. – № 1. – С. 44–53 ; № 2. – С. 19–28.

**В.Ю. РЫБНИКОВУ**

**ПРИСВОЕНО  
ПОЧЕТНОЕ ЗВАНИЕ  
«ЗАСЛУЖЕННЫЙ  
ДЕЯТЕЛЬ НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»**



Виктор Юрьевич Рыбников – заместитель директора по научной и учебной работе Федерального государственного учреждения здравоохранения «Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова» (далее – ВЦЭРМ) МЧС России, доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор. Виктор Юрьевич является высококвалифицированным специалистом в области психологического отбора, психологии безопасности, экстремальной психологии, медико-психологической реабилитации, психологического обеспечения профессиональной деятельности специалистов экстремального профиля, внесшим значительный вклад в развитие отечественной науки, высоко нравственным гражданином и истинным патриотом своей Родины.

В.Ю. Рыбников родился 18 сентября 1957 года в г. Орле в семье рабочих. В 1980 г. окончил Военно-медицинскую академию им. С.М. Кирова (факультет подготовки врачей для ВМФ), в 1997 г. – Санкт-Петербургский государственный университет (РГИ, специальность «психология»), в 2006 г. – Санкт-Петербургский университет МВД России (специальность юрист, «юриспруденция»).

Основные этапы трудового пути: 1980–1981 гг. – начальник медицинской службы подводной лодки Балтийского флота (г. Лиепая, г. Рига); 1981–1984 гг. – начальник отделения водолазной подготовки, врач-физиолог Калининградского высшего военно-морского училища; 1985–1997 гг. – научно-исследовательская работа в 1-м Центральном НИИ МО РФ (младший научный сотрудник, старший научный сотрудник, начальник НИЛ, заместитель начальника НИО); сентябрь 1997 – апрель 1998 гг. – главный научный сотрудник, начальник научно-исследовательского отдела медико-психологических проблем ВЦЭРМ МЧС России; апрель 1998 – сентябрь 2007 гг. – начальник психологического отдела Санкт-Петербур-

ского университета МВД России; с 1998 по сентябрь 2007 г. – профессор учебного отдела ВЦЭРМ МЧС России (по совместительству); с 1998 по 2007г. – профессор кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета (по совместительству); с 1 октября 2007 г. – заместитель директора по научной и учебной работе ВЦЭРМ МЧС России.

В 1987 г. защитил кандидатскую, в 1993 г. – докторскую диссертации по медицинским наукам на тему «Психофизиологические критерии профессиональной пригодности корабельных специалистов к деятельности в экстремальных условиях», в 2000 г. – докторскую диссертацию по психологическим наукам «Психологическое прогнозирование надежности профессиональной деятельности специалистов экстремального профиля», в 1995 г. ему было присвоено ученое звание «профессор» по специальности «психофизиология».

Научные работы, выполненные В.Ю. Рыбниковым, легли в основу нового перспективного научного направления – экстремальной психологии, психофизиологии стресса, возникшего на стыке психологии труда, эргономики, психофизиологии. В рамках этого направления В.Ю. Рыбниковым исторический опыт и современные достижения психологической науки были синтезированы с лучшими образцами отечественной и зарубежной научной мысли, выявлены психологические закономерности и механизмы, определяющие поведение и эффективность деятельности человека в экстремальных условиях, обоснованы концепция, принципы, методики и критерии профессионального психологического отбора и медико-психологического сопровождения сотрудников МВД России, корабельных специалистов ВМФ, спасателей МЧС России.

Широта научных интересов, профессионализм, большой опыт научно-исследовательской деятельности, владение современными методами научных исследований, организаторские и научные способности позволили В.Ю. Рыбникову внести значительный вклад в развитие системы психологического обеспечения МЧС, Минобороны и МВД России.

Его научно-исследовательская деятельность и практическая работа охватывает период более 35 лет. За это время он проявил себя как авторитетный ученый, обладающий глубокими научно-теоретическими знаниями и организаторскими способностями. Имеет большой опыт научно-исследовательской работы (1-й Центральный НИИ МО РФ), научной, педагогической и организаторской работы (Санкт-Петербургский университет МВД России, ВЦЭРМ МЧС России, Санкт-Петербургский государственный университет), где проявил себя инициативным, творческим руководителем в решении актуальных организационных, научных и методических проблем психологического обеспечения деятельности специалистов

экстремального профиля, усиления научного потенциала, разработки инновационных технологий, программ и авторских методик, нормативных актов МЧС, МВД и Минобороны России.

Основные проблемы, которые разрабатывались по экстремальной психологии – психологический отбор специалистов экстремальных видов деятельности (офицеры атомных подводных лодок, спасатели МЧС России, сотрудники спецподразделений МВД России); психологическое прогнозирование стрессоустойчивости и деструктивного поведения; оперативный контроль психического состояния; профилактика самоубийств, медико-психологическая реабилитация, информационно-психологическая безопасность.

Область научных интересов Виктора Юрьевича – психология поведения человека в экстремальных условиях, профессиональный психологический отбор, психология деструктивного поведения, суицидология, психологическое прогнозирование стрессоустойчивости, медико-психологическая реабилитация, информационно-психологическая безопасность.

В.Ю.Рыбников является разработчиком и соавтором концепции психологической службы и медико-психологической поддержки спасателей МЧС России, принимал активное участие в формировании системы оказания экстренной психологической помощи спасателям и пострадавшим в чрезвычайных ситуациях, разработке системы психологической реабилитации пострадавших при авариях и катастрофах.

Профессор Рыбников В.Ю. ведет большую организационно-научную и общественную деятельность.

Он член экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобробразования и науки России; заместитель председателя докторского диссертационного совета Д 205.001.01 при ВЦЭРМ МЧС России по специальности 05.26.02 – безопасность в чрезвычайных ситуациях (психологические науки); заместитель председателя диссертационного совета Д 205.001.01 при Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России по специальности 05.26.03 – пожарная и промышленная безопасность (психологические науки); член Международной ассоциации эргономистов, Международной ассоциации суицидологов. Имеет Международный сертификат суицидолога. Является членом Учебно-методического совета МЧС России.

В.Ю. Рыбников – главный редактор журнала «Вестник психотерапии», заместитель главного редактора журнала «Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях», член редакционной коллегии журналов «Российский психологический журнал», «Прикладная юридическая психология», «Психопедagogика в правоохранительных органах».

Является заместителем председателя ученого совета ВЦЭРМ МЧС России, членом ученого совета Санкт-Петербургского института биорегуляции и геронтологии СЗО РАМН.

Профессор Рыбников В.Ю. ведет большую научно-исследовательскую работу. В рамках Единого тематического плана НИОКР МЧС России являлся научным руководителем, заместителем научного руководителя, ответственным исполнителем НИР и ОКР, в ходе которых в рамках государственных контрактов разработаны новые медицинские технологии оказания экстренной помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях, среди них – «передвижной многофункциональный медицинский пункт оказания экстренной помощи пострадавшим при разрушенной инфраструктуре», «мобильный телемедицинский пункт МЧС России», принятые для оснащения МЧС России.

В.Ю. Рыбников проявил себя как продолжатель научных школ Б.Ф. Ломова, А.Н. Бухарина, В.А. Бодрова, Г.М. Зараковского, Г.С. Никифорова, В.Л. Марищука. Им опубликовано более 340 научных работ, среди них 24 монографии, 5 учебников для вузов, более 40 методических и учебных пособий. Ему принадлежат 3 авторских свидетельства на изобретения, концепции, статьи по проблемам экстремальной психологии, реабилитации, психологии безопасности.

Под научным руководством Виктора Юрьевича защищено 11 докторских и 40 кандидатских диссертаций по психологическим, медицинским и педагогическим наукам. Им сформирована научная школа в области экстремальной психологии, психологии безопасности, медико-психологической реабилитации, которая постоянно вносит большой вклад в развитие науки, способствует сохранению психического здоровья и работоспособности специалистов экстремального профиля деятельности.

В.Ю. Рыбников является инициатором и организатором ряда Международных и Всероссийских научных конференций, симпозиумов и съездов, которые получили высокую оценку за большой теоретический и практический вклад в развитие системы медико-психологического обеспечения труда специалистов экстремального профиля. Среди них – Международная научно-практическая конференция «Медико-психологическая реабилитация сотрудников ОВД и военнослужащих внутренних войск МВД России: современное состояние и перспективы развития» (9–10 октября 2003 г., СПб.), «Социально-правовые и психологические основы деятельности органов внутренних дел: проблемы теории и практики» (28 февраля 2002 г., СПб.), «Превенция и реабилитация в медицине, психологии и педагогике» (15–16 апреля 2002 г., СПб.), «Актуальные проблемы коррекционной психологии, медицины, педагогики» (10–12 марта 2003 г., СПб.), «Ме-

дико-психологическая помощь в чрезвычайных ситуациях» (4–5 сентября 2009 г., СПб).

За высокие достижения в работе неоднократно поощрялся руководством МЧС России, МВД России, Министерства обороны. Награжден 20 медалями Вооруженных Сил, МВД, МЧС России, знаками «Почетный избратель» и «Почетный сотрудник МВД», в 2004 г. Указом Президента РФ – медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени.

За большой вклад в развитие отечественной науки, приоритетных направлений экстремальной психологии, медицины катастроф и за заслуги в научно-педагогической деятельности Указом Президента РФ № 393 от 31.03.2010 г. главному редактору журнала «Вестник психотерапии» профессору Виктору Юрьевичу Рыбникову **присвоено почетное звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации».**

Уважаемый Виктор Юрьевич, редколлегия и редакционный совет журнала рады поздравить Вас с очередной государственной наградой, сердечно желают Вам крепкого здоровья, удач, семейного счастья, бодрости и дальнейших творческих успехов.

## **2-Й СЪЕЗД ПСИХОТЕРАПЕВТОВ И ПСИХОЛОГОВ- КОНСУЛЬТАНТОВ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО ОКРУГА РФ**

26–28 марта 2010 г. в Санкт-Петербурге прошел 2-й съезд психотерапевтов и психологов-консультантов Северо-Западного федерального округа России. «География» съезда вышла далеко за пределы федерального округа, и среди его участников были наши коллеги не только из разных регионов страны, включая Москву, Екатеринбург, Н. Новгород, Волгоград, Краснодар, республики Северного Кавказа, но также из стран ближнего и дальнего зарубежья (Белоруссии, Эстонии, Израиля).

Съезд был посвящен обсуждению индивидуальных и групповых стратегий преодоления кризисных ситуаций в жизни, в профессии, в социуме. В качестве одной из ключевых идей, прозвучавших на съезде, можно отметить замечание ректора Восточно-Европейского института психоанализа проф. М.М. Решетникова о том, что понятие кризиса в нашей нынешней социальной ситуации стало своеобразным брендом, к тому же – защитного характера, за которым скрывается трудность преодоления кризисного мировоззрения и отказа от типичных стилей оценки ситуации, что уводит нас все дальше от реальности.

На съезде уделено большое внимание проблемам развития самой психотерапии и преодоления кризисов, возникающих внутри нее и связанных с ее постоянным развитием и определением места в социальной практике, накоплением новых методов, зачастую применяемых без адекватного теоретического обоснования и с недостаточно ясными критериями эффективности. В частности, один из самых острых вопросов, стоящих сегодня в психотерапии, – вопрос о возможности применения к психотерапии, как медицинской специальности, критериев доказательности эффекта, что могло бы позволить включать психотерапевтическую помощь в обязательное медицинское страхование.

В мировой практике известны пять вариантов организационного развития психотерапии:

- психотерапия как набор технологий, применяемых другими специалистами;
- психотерапия как специализация для психологов, врачей, социальных работников;
- психотерапия как субспециальность психиатрии;
- психотерапия как отдельная специальность на базе медицинского и психологического образования;
- психотерапия как самостоятельная (свободная) профессия, не требующая специального медицинского образования. Такая модель психоте-



рапии уже существует в некоторых европейских странах и регулируется отдельными законами.

В ряде докладов на съезде большое внимание привлекла выраженная тенденция в отечественной психотерапии к сближению и интеграции различных методов и техник, количество которых уже достигает нескольких сотен (по некоторым подсчетам – до 800). При этом все активнее отмечается методический эклектизм и попытки интегрировать методы, которые могут быть теоретически несовместимыми, поскольку базируются на совершенно разных концепциях личности и внутриличностных конфликтов, определении нормы и патологии и других психологических факторах. При этом важно, что отсутствие общей теоретической концепции психотерапии – методологическая слабость медицинской (клинической) модели психотерапии, отражающаяся на ее эффективности.

Прошедший съезд стал форумом специалистов, на котором происходило оживленное обсуждение путей развития и перспектив отечественной психотерапии, ее интеграции с медицинской психологией и другими социальными науками, что должно позволить существенно повысить потенциал и эффективность психотерапевтической помощи.

В ряде докладов активно обсуждались проблемы кризисов в самой профессии, выражающиеся, в частности, в профессиональном выгорании самих психотерапевтов как феномене нарушенного взаимодействия личности врачей и требований профессиональной среды, наличии дисфункциональных ролевых взаимоотношений в профессиональной деятельности, и рассматривались пути коррекции и профилактики этих расстройств.

На съезде остро поставлен вопрос о необходимости включения в Номенклатуру специальностей научных работников психотерапии в виде отдельной специальности. Например, за период 1995–2009 гг. проблемы психотерапии раскрывают более 600 диссертаций, которые рассматривались часто в непрофильных диссертационных советах без участия компетентных ученых-психотерапевтов. В стране созданы кафедры психотерапии, имеются образовательные стандарты, но специальности подготовки специалистов высшей квалификации нет.

*Проф. В.А. Винокур (Санкт-Петербург)*

**Р. С. Глубокоуважаемые читатели, редколлегия журнала поддерживает мнение участников съезда о необходимости введения в Номенклатуру специальностей научных работников отдельной специальности – «психотерапия». Просим высказать свое мнение ученых и практикующих специалистов.**

## РЕФЕРАТЫ

**Каданцева А.В., Щелкова О.Ю.** Взаимосвязь особенностей структуры темперамента и характеристик личности у больных невротическими расстройствами // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 9–17.

Исследованы взаимосвязи структуры темперамента с особенностями копинг-стратегий, механизмов психологической защиты, внутри- и межличностной конфликтности у больных невротическими расстройствами. Установлено, что с особенностями структуры темперамента взаимосвязаны такие показатели как длительность заболевания, уровень психологической конфликтности, выраженность механизмов психологической защиты и некоторых стратегий совладающего поведения. Выявлено, что различия в структуре темперамента у больных невротическими расстройствами накладывают отпечаток на разнообразные проявления личности, в некоторой степени определяют ее своеобразие.

**Ключевые слова:** темперамент, неврозы, копинг-стратегии, механизмы психологической защиты, психологическая конфликтность.

**Григорьев Г.И., Мильчакова В.А., Рыбалтович Д.Г.** Лечение пациентов с игровой зависимостью в Международном институте резервных возможностей человека // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 18–24.

Представлены демографические и клинические сведения о 362 пациентах, лечившихся методом духовно ориентированной психотерапии в форме целебного зарока (ДОП ЦЗ) в Международном институте резервных возможностей человека (МИРВЧ) по поводу патологической зависимости от азартных игр в 1993–2009 гг. Средний возраст пациентов составил ( $36,2 \pm 0,6$ ) лет. У всех пациентов наблюдались клинические проявления нескольких патологических зависимостей. 24 % пациентов лечились ранее в МИРВЧ по поводу других аддикций. На фоне алкоголизма период формирования дополнительной аддикции – зависимости от азартных игр – составил ( $6,6 \pm 0,6$ ) лет, на фоне никотинизма – ( $5,6 \pm 2,7$ ), на фоне наркомании – ( $3,3 \pm 1,8$ ) лет. Выявлена зависимость длительности зарока и количества психотерапевтических закреплений у пациентов от возраста и клинических проявлений заболевания.

**Ключевые слова:** Международный институт резервных возможностей человека, аддикции, духовно ориентированная психотерапия в форме целебного зарока, патологическая зависимость от азартных игр, игромания.

**Семёнов С.П.** Рекультивация (аутогенное перепрограммирование) // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 25–29.

Представлена оригинальная методика односеансного изменения психофизиологического состояния, детерминированного культурной позицией человека.

**Ключевые слова:** культура, антикультура, психическая культура, рекультивация, культурайзер, программа, харм-программа, контрпрограмма, аутогенное перепрограммирование, Role Switching.

**Колов С.А.** Применение техник мотивационного интервью в работе с «трудными» пациентами на примере комбатантов // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 30–54.

Приведена технология мотивированного интервью, адаптированная для применения у комбатантов. Психотерапия и консультирование на основе этой технологии ветеранов боевых действий представлены в форме целостного подхода, учитывающего как личностные, так и клинические особенности данного «трудного» для лечения контингента. Систематически изложен собственный и новый взгляд авторов на проблему лечения и реабилитации ветеранов. Приведенная система психокоррекционных методов позволяет значительно повысить эффективность реабилитационных программ для комбатантов.

**Ключевые слова:** мотивированное интервью, комбатанты, психотерапия, психологическое консультирование.

**Лыков И.В., Федоткина И.В., Юсупов В.В.** Социально-психологическая адаптация подростков в общеобразовательных учреждениях // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 55–62.

Проведено сравнительное исследование психологических факторов социально-психологической дезадаптации подростков в общеобразовательных учреждениях разных типов. Показано, что тревожность в школе представляет собой достаточно устойчивое психическое состояние подростков и у значительной части из них достигает предельно высоких значений. Установлены общие и отличительные особенности негативных психических переживаний, адаптационных способностей и поведенческих реакций юношей и девушек. Разработана стратегия оказания психологической помощи подросткам с низким уровнем социально-психологической адаптации в общеобразовательном учреждении.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация подростков, факторы школьной тревожности, воспроизведение переживаний, меж-

личностные отношения, отношения со взрослыми, адаптационные способности, возрастные особенности личности.

**Ахметжанова Г.В.** Развитие педагогической функции будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 62–73.

Рассматривается проблема развития педагогической функции будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе. Обоснована модель становления личности в системе непрерывного педагогического образования и педагогические технологии ее формирования, в том числе с помощью авторских курсов психолого-педагогических дисциплин. Представлены технология развития педагогической функции в вузе и рекомендации по корректировке учебных планов педагогических вузов.

**Ключевые слова:** педагогическая функция, профессиональная подготовка, вуз, модель, личность, система, педагогическая технология, формирование, авторский курс.

**Груздова И.В.** Исследование особенностей проявления музыкально-эстетической культуры детей дошкольного возраста // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 74–82.

Рассматривается проблема музыкально-эстетической культуры детей дошкольного возраста. Показано, что эмоциональная отзывчивость на музыку высокохудожественного содержания является системообразующим эмоционально-эстетическим компонентом, объединяющим в единое смысловое пространство деятельностный, ценностно-ориентационный и познавательно-преобразовательный компоненты. Приведено содержательное описание этих компонентов.

**Ключевые слова:** музыкально-эстетическая культура, дети, дошкольный возраст, эмоциональная отзывчивость, музыка, компонент.

**Клочкова Г.М.** Моделирование креативной образовательной среды как необходимое условие создания технологии творчества будущих бакалавров // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 82–87.

В статье рассматривается проблема моделирования креативной образовательной среды как необходимое условие создания технологии творчества будущих бакалавров. Показано, что для создания условий развития креативной среды необходимо использование методологии моделирования с реализацией системообразующей и смыслообразующей функций. Обос-

нованы рекомендации по моделированию креативной среды в образовательном пространстве в вузе при подготовке бакалавров.

**Ключевые слова:** вуз, бакалавр, креативная образовательная среда, моделирование, образовательное пространство, методология.

**Козырева Л.А.** Интеллектуально-творческое развитие одаренных учащихся в условиях лицея // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 88–95.

Рассматривается проблема интеллектуально-творческого развития одаренных учащихся в условиях лицея. Обоснованы основные стратегии, системы целей педагогической деятельности и методические подходы создания оптимальных условий для интеллектуально-творческого развития одаренных учащихся. Особое внимание уделено вопросам формирования индивидуальности ученика путем дифференцированного обучения и индивидуализации обучения.

**Ключевые слова:** интеллектуально-творческое развитие, одаренные учащиеся, лицей, стратегия, система, цель педагогической деятельности, методические подходы, индивидуальность, обучение.

**Налётова Е.Л.** Технологии взаимодействия музея с субъектами воспитательного пространства // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 96–104.

Рассматривается проблема формирования единого городского воспитательного пространства средствами музейной педагогики. Показано, что сотрудничество музеев и всех субъектов воспитательного процесса, учреждений культуры, неформальных объединений и муниципальных учреждений, а также семьи и СМИ позволяет формировать единое воспитательное пространство на региональном (городском) уровне.

**Ключевые слова:** единое городское воспитательное пространство, личность, музейная педагогика, музей, средства, ступени образования, формирование.

**Сундеева Л.А., Резанова М.А.** Технология развития критического мышления как основа преемственности ступеней профессионального образования // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 104–109.

В статье рассматривается технология развития критического мышления как основа преемственности ступеней профессионального образования. Обоснована авторская модель сформированности критического мышления у старшеклассников, детально описаны ее критерии и показатели.

Показано, что важным является преемственность обучения мышлению на различных ступенях образования (школа, колледж, вуз).

**Ключевые слова:** технология, критическое мышление, формирование, ступени, профессиональное образование, модель, критерии, показатели, преемственность.

**Удовиченко О.В.** Особенности формирования спортивной мотивации в подготовке волейболистов // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 110–116.

Рассматривается проблема формирования спортивной мотивации в подготовке волейболистов. Показано, что особенностью формирования спортивной мотивации волейболистов является учет их индивидуально-психологических особенностей, интересов, склонностей, способностей, увлечений. Такой подход формирования спортивной мотивации волейболистов, через удовлетворение их актуальных потребностей, позволяет укреплять у них уверенность, коллективизм, чувство собственного достоинства, положительное отношение к учебно-тренировочным занятиям и тренеру, готовность к дальнейшему совершенствованию в спорте, а также сохранить значительную часть контингента занимающихся на этапе начальной спортивной специализации.

**Ключевые слова:** спорт, мотивация, спортсмен, волейболист, методика, потребности, индивидуальные особенности, формирование.

**Андреева Л.А.** Профессиональная ориентация школьников в мультикультурном образовательном пространстве // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 116–124.

Рассматривается проблема профессиональной ориентации школьников в мультикультурном образовательном пространстве как часть общей проблемы профессионального самоопределения учащейся молодежи в системе образования. Обоснована концептуальная основа разрабатываемой автором системы профессиональной ориентации школьников в условиях мультикультурного образовательного пространства, которая включает анализ современных противоречий, задачи и структурно-функциональную модель основных этапов подготовки учащихся к профессиональному самоопределению. Кроме того, в статье представлены авторские модели профессионально-ориентированного мультикультурного ученика и мультикультурного учителя, ориентирующего школьников на выбор профессии.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, школьник, мультикультурное образовательное пространство, профессиональное самоопределение.

**Шалимова Н.В., Горячкина Т.Г.** Технология формирования предметно-ориентированных баз данных для информационно-аналитического обеспечения инновационного развития в образовании // Вестник психотерапии. – 2010. – № 34 (39). – С. 125–130.

На основе анализа 235 отечественных патентов и 1500 научных разработок в образовании за период 1997–2009 гг. выявлена структура и динамика педагогических инноваций. Разработана классификация предметной области педагогических инноваций, включающая 7 основных направлений. Проведен анализ особенностей инновационной активности в педагогике в динамике исследованного периода. В результате информационно-аналитических исследований сформулированных баз данных разработаны: методика структурирования предметно-ориентированной информации, алгоритм формирования тематического рубрикатора, его когнитивная модель и технология формирования тематических папок информации. Проведенное исследование определяет основы создания перспективной технологии информационно-аналитического обеспечения инновационного развития образования.

**Ключевые слова:** инновации в педагогике, патенты, структура и динамика инноваций, информационно-аналитическое обеспечение, предметные базы данных.

**Kadantseva A.V., Schelova O.Yu.** Interrelation between temperament structure patterns and personality features in patients with neurotic disorders // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 9–17.

Interrelations between temperament structure and coping-strategy characteristics, psychological defense mechanisms, and intra- and interpersonal proneness to conflict in patients with neurotic disorders were studied. It was established that temperament structure patterns are interrelated with such parameters as disease duration, level of psychological proneness to conflict, intensity of psychological defense mechanisms and some strategies of coping behavior. It was revealed that temperament structure differences in patients with neurotic disorders leave traces on different personality manifestations, determine its singularity to some extent.

**Keywords:** temperament, neuroses, coping-strategies, psychological defense mechanisms, psychological proneness to conflict.

**Grigoriev G.I., Milchakova V.A., Rybaltovich D.G.** Treatment of patients with gambling addiction in the International Institute of Human Reserve

Capabilities // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 18–24.

There are provided demographic and clinical data on 362 patients treated by the method of spirit-oriented psychotherapy in a form of healing vow (SOP HV) in the International Institute of Human Reserve Capabilities (IIHRC) for gambling addiction in 1993–2009. Patient mean age was ( $36.2 \pm 0.6$ ) years. All the patients had clinical manifestations of several addictions. As many as 24 % of patients were previously treated in IIHRC for other addictions. On the background of alcoholism the period of additional (gambling) addiction development was ( $6.6 \pm 0.6$ ) years, on the background of nicotinism – ( $5.6 \pm 2.7$ ), on the background of narcomany – ( $3.3 \pm 1.8$ ) years. As it was revealed, the vow duration and quantity of psychotherapeutic securing in patients depended on age and clinical manifestations of a disease.

**Keywords:** International Institute of Human Reserve Capabilities, addictions, spirit-oriented psychotherapy in a form of healing vow, gambling addiction, game addiction.

**Semyonov S.P.** Reculturation (autogenic reprogramming) // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 25–29.

Presented is an original one-session technique of changing the psychophysiological condition determined by a cultural position of the person.

**Keywords:** culture, anticulture, mental culture, reculturation, culturiser, the program, the harm-program, the counterprogram, autogenic reprogramming, Role Switching.

**Kolov S.A.** Application of motivational interview techniques while dealing with problem patients exemplified by combatants // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 30–54.

In the article the technology of a motivational interview tailored to combatants is given. Being based on this technology psychotherapy and consulting for combat veterans are presented as a holistic approach which takes personal and clinical peculiarities of such difficult to treat patients into consideration. In the article the authors offer their own new systematic approach of treatment and rehabilitation of veterans. The stated system of psychocorrectional methods allows raising significantly the effectiveness of rehabilitation programs for combatants.

**Keywords:** motivational interview, combatants, psychotherapy, psychological counseling.



**Lykov I.V., Fedotkina I.V., Yusupov V.V.** Social-psychological adaptation of teenagers in comprehensive educational establishments // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 55–62.

Comparative study of psychological factors of social-psychological desadaptation of teenagers in comprehensive educational establishments of different types has been performed. It was shown that school anxiety is a quite stable mental state in teenagers, and considerable proportion of them has the highest possible school anxiety. General and distinctive features of negative mental experience, adaptation capabilities, and behavioral reactions were established in young boys and girls. A strategy for rendering psychological support to teenagers with low social-psychological adaptation in educational establishment has been developed.

**Keywords:** social-psychological adaptation of teenagers, school anxiety factors, emotional experience recall, interpersonal relations, relationship with adults, adaptation capabilities, age-specific personality patterns.

**Akhmetzhanova G.V.** Development of pedagogical function of future teacher during vocational training in the institute of higher education // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 62–73.

Development of pedagogical function of future teacher during vocational training in the institute of higher education is considered. Justified is a model of personality establishment within a system of continuous pedagogical education and pedagogical techniques of its formation, including author’s courses of psychological-pedagogical subjects. Techniques of pedagogical function development in the institute of higher education and recommendations for adjustment of instructional plans in pedagogical institutes of higher education are presented.

**Keywords:** pedagogical function, vocational training, institute of higher education, model, personality, system, pedagogical technique, formation, author’s course.

**Gruzdova I.V.** A study of music aesthetic culture manifestations in preschool children // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 74–82.

A problem of culture manifestations in preschool children is considered. It is shown that emotional responsiveness to music with highly artistic content is a system-making emotional-aesthetic component that integrates activity, value-oriented and cognitive-transforming components in a common semantic space. Substantial description of these components is provided.

**Keywords:** music aesthetic culture, children, preschool age, emotional responsiveness, music, component.

**Klochkova G.M.** Modeling of creative educational ambience as a necessary condition for making technologies of future bachelor creativity techniques // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 82–87.

In the article considered is a problem of modeling of a creative educational ambience as a necessary condition for making technologies of future bachelor creativity techniques. It is shown that for making the conditions of creative educational ambience development it is necessary to use modeling techniques with realization of system-forming and sense-forming function. Recommendations on modeling of creative ambiances in an educational space in institutes of higher education during bachelor training are justified.

**Keywords:** institute of higher education, bachelor, creative educational ambience, modeling, educational space, methodology.

**Kozyreva L.A.** Intellectual and creative development of gifted students in the lycée setting // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 88–95.

Smart and creative development of gifted students in the lycée setting is considered. Principal strategies, systems of pedagogical achievements, and teaching techniques of forming of optimum conditions for intellectual and creative development of gifted students are justified. Special attention is given to forming student’s personality by means of individualization and differential teaching.

**Keywords:** intellectual and creative development, gifted students, lycée, strategy, system, objective of pedagogical activity, teaching techniques, individuality, teaching.

**Nalyotova E.L.** Technique of interaction between a museum and subjects of educational space // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 96–104.

A problem of formation of integrated municipal educational space by means of museum pedagogy is considered. Collaboration between museums and all subjects of educational process, culture establishments, informal organizations and municipal establishments, and also the family and media was shown to allow formation of integrated educational space at the regional (municipal) level.

**Keywords:** integrated municipal educational space, personality, museum pedagogy, museum, means, education stages, formation.

**Sundeeva L.A., Rezanova M.A.** Technique of critical thinking development as a basis of continuity of vocational training stages // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 104–109.

An article considers a technique of critical thinking development as a basis of continuity of vocational training stages. An author’s model of established critical thinking in upperclassmen is justified; its criteria and parameters are described in detail. Continuity of critical thinking training is shown to be important at various stages of education (secondary school, college, university).

**Keywords:** technique, critical thinking, formation, stages, vocational training, model, criteria, parameters, continuity.

**Udovichenko O.V.** Patterns of athletic motivation formation in volleyball player training // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 110–116.

A problem of athletic motivation formation in volleyball player training is considered. Taking into account individual psychological peculiarities, interests, dispositions, capabilities, likings is shown to be a special feature in volleyball player training. Such approach to athletic motivation formation in volleyball players via satisfaction of their urgent needs makes it possible to strengthen their confidence, team spirit, self-esteem, positive attitude to training and trainer, preparedness to further improvement in sports, and also preserve considerable proportion of trainees at the stage of initial athletic specialization.

**Keywords:** sports, motivation, athlete, volleyball player, technique, needs, individual peculiarities, formation.

**Andreeva L.A.** Occupational orientation of schoolchildren in the multicultural educational space // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 116–124.

A problem of occupational orientation of schoolchildren in the multicultural educational space is considered as part of the general problem of vocational self-determination of students in the educational system. Justified is a conceptual basis of the author-elaborated system of occupational orientation of schoolchildren in the setting of the multicultural educational space, which includes an analysis of current contradictions, tasks, and a structure-functional model of main stages of students’ preparation for vocational self-determination. Furthermore, the article provides the author’s models of vocational-oriented multicult-

tural student and multicultural teacher orienting schoolchildren at occupational choice.

**Keywords:** occupational orientation, schoolchild, multicultural educational space, vocational self-determination.

**Shalimova N.V., Goryachkina T.G.** Technique of formation of subject-oriented databases for information-analytical support of innovation development in education // “Vestnik psikhoterapii” (Russ.) [The Bulletin of Psychotherapy]. 2010, No 34 (39), P. 125–130.

Based on the analysis of 235 domestic patents and 1500 research developments in education area in 1997–2009 there was revealed a structure and dynamics of pedagogical innovations. A classification of subject area of pedagogical innovations including 7 main directions was elaborated. An analysis of innovation activity in pedagogy over the period under study has been performed. Information-analytical research of formulated databases resulted in the following developments: a method for structuring of subject-oriented information, algorithm for subject scope formation, its cognitive model and technology of information subjects folder formation. The study performed determines a basis for long-term technology of information-analytical support for innovative education development.

**Keywords:** innovations in pedagogy, patents, structure and dynamics of innovations, information-analytical support, subject databases.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Андреева Людмила Ивановна** – МОУ Гимназия № 77, директор, кандидат педагогических наук, 445044, г. Тольятти, ул. Ворошилова, д. 3, р.т. (8482) 76-25-15, e-mail: school77@edu.tgl.ru.

**Ахметжанова Галина Васильевна** – ГОУ ВПО Тольяттинский государственный университет, зав. кафедрой педагогики и методик преподавания, доктор педагогических наук, профессор, 445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14, р. т. (8482) 53-95-22, e-mail: g.v.ahmet@mail.ru.

**Горячкина Татьяна Георгиевна** – ЗАО «ПСО "Система-Галс"», руководитель центра интеллектуальной собственности, кандидат технических наук, 115054, Москва, ул. Новокузнецкая, д. 43/16, e-mail: Goriachkina\_t@ifst.ru.

**Григорьев Григорий Игоревич** – Международный институт резервных возможностей человека, директор; профессор кафедры медицинской психологии ГОУ ДПО «Санкт-Петербургская медицинская академия последипломного образования», заслуженный врач Российской Федерации, доктор медицинских наук, профессор; 194352, Санкт-Петербург, Придорожная аллея, д. 11, р. т. (812) 513-67-97, e-mail:grigoriygi@hotmail.com.

**Груздова Инна Викторовна** – ГОУ ВПО Тольяттинский государственный университет, доцент кафедры педагогики и методик преподавания, кандидат педагогических наук, 445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14, р. т. (8482) 69-80-39, e-mail: vvgruzdov@mail.ru.

**Каданцева Александра Владимировна** – Санкт-Петербургский государственный университет, аспирант кафедры медицинской психологии и психофизиологии, 199034, Санкт-Петербург, Набережная Макарова, д. 6, e-mail: Alexashka-20@yandex.ru.

**Клочкова Галина Михайловна** – ГОУ ВПО Тольяттинский государственный университет, заведующий кафедрой «Технологическое образование», кандидат педагогических наук, доцент, 445143 Самарская обл., Ставропольский р-н, с. Подстепки, пер. Морской, д. 13; e-mail: galina\_klochkova@mail.ru.

**Колов Сергей Александрович** – ГУЗ Волгоградский областной клинический госпиталь ветеранов войн, психотерапевтическое отделение, врач-психотерапевт, кандидат медицинских наук; 400138, г. Волгоград, ул. Р. Землячки, д. 82, р. т. (442) 58-20-70, e-mail: kolov@zmail.ru.

**Козырева Людмила Александровна** – МОУ Лицей № 57, директор, 445042, г. Тольятти, бульвар Луначарского, д. 19, р.т. (8482) 33-18-08, e-mail: school57@edu.tgl.ru.

**Лыков Иван Васильевич** – Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, старший ординатор психиатрического отделения 1469 ВМКГ, г. Северо-

морск, внешний соискатель НИО (обитаемости и профессионального отбора) НИЦ, 194175, Санкт-Петербург, ул. Академика Лебедева, д. 6.

**Мильчакова Валентина Александровна** – Международный институт резервных возможностей человека, медицинский психолог; доцент кафедры медицинской психологии ГОУ ДПО «Санкт-Петербургская медицинская академия последипломного образования», кандидат психологических наук; 194352, Санкт-Петербург, Придорожная аллея, д. 11, р. т. (812) 513-67-97, e-mail: [vestnikpst@yandex.ru](mailto:vestnikpst@yandex.ru).

**Налетова Елена Леонидовна** – МУК Тольяттинский краеведческий музей, директор; 445026, г. Тольятти, бульвар Ленина, д. 22, р. т. (8482) 48-35-74.

**Резанова Марина Александровна** – ГОУ СПО Тольяттинский социально-педагогический колледж, преподаватель, 445020, г. Тольятти, ул. Мурысева, д. 84, р.т. (8482) 28-36-44.

**Рыбалтович Дарья Григорьевна** – Международный институт резервных возможностей человека, медицинский психолог, 194352, Санкт-Петербург, Придорожная аллея, д. 11, р. т. (812) 513-67-97.

**Семёнов Сергей Петрович** – Институт психической культуры, руководитель отдела психотерапии и клинической психологии, 192102, Санкт-Петербург, ул. Андреевская, д. 11, комн. 11.

**Сундеева Людмила Александровна** – ГОУ ВПО Тольяттинский государственный университет, доцент кафедры педагогики и методик преподавания, 445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14, e-mail: [ludnik76@mail.ru](mailto:ludnik76@mail.ru).

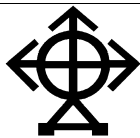
**Удовиченко Ольга Валентиновна** – Поволжский государственный университет сервиса, ассистент кафедры «Физическое воспитание»; 445677, г. Тольятти, ГСП, ул. Гагарина, д. 4, e-mail: [Olechka1966@bk.ru](mailto:Olechka1966@bk.ru).

**Федоткина Ирина Викторовна** – Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, старший научный сотрудник НИО (обитаемости и профессионального отбора) НИЦ Военно-медицинской академии, кандидат психологических наук, доцент, 194175, Санкт-Петербург, ул. Академика Лебедева, д. 6

**Шалимова Нина Васильевна** – ГОУ СОШ № 322, директор, кандидат педагогических наук, 127543, г. Москва, ул. Корнейчука, д. 52 А, р. т. (495) 407-23-00, e-mail: [vita-su-sik@list.ru](mailto:vita-su-sik@list.ru)

**Щелкова Ольга Юрьевна** – Санкт-Петербургский государственный университет, зав. кафедрой медицинской психологии и психофизиологии, доктор психологических наук, доцент, 199034, Санкт-Петербург, Набережная Макарова, д. 6, e-mail: [I-AM-THE-GOD@yandex.ru](mailto:I-AM-THE-GOD@yandex.ru).

**Юсупов Владислав Викторович** – Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, начальник НИЛ (социально-психологического отбора) НИО (обитаемости и профессионального отбора) НИЦ, кандидат медицинских наук, доцент, 194175, Санкт-Петербург, ул. Академика Лебедева, д. 6, e-mail: [vlyadusupov@yandex.ru](mailto:vlyadusupov@yandex.ru); e-mail: [yusupov@nwgsm.ru](mailto:yusupov@nwgsm.ru).



ЖУРНАЛ «ВЕСТНИК ПСИХОТЕРАПИИ»

Редакционная коллегия

194352 Россия, Санкт-Петербург, Придорожная аллея, д. 11,

Тел/факс (812) 513-67-97, 592-35-79

e-mail: vestnik-pst@yandex.ru

Уважаемые коллеги!

На базе Международного института резервных возможностей человека (МИРВЧ, Санкт-Петербург) работает редакция журнала «Вестник психотерапии», целью которого является распространение научных знаний путем публикации статей, научных сообщений и результатов исследований **по медицинским, психологическим, социологическим, биологическим, фармацевтическим и другим наукам** в области психотерапии, коррекционной психологии, психоанализа и смежным проблемам.

Журнал «Вестник психотерапии» издается с 1991 года и является научным рецензируемым журналом, имеет **свидетельство о перерегистрации средства массовой информации** ПИ № ФС77-34066 от 07 ноября 2008 г., выданное Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций.

С 2002 года **журнал включен в каталог Роспечати РФ (индекс–15399)** и на всей территории РФ и СНГ проводится его подписка через почтовые отделения. Журнал выпускается 4 раза в год.

**Решением Президиума ВАК Минобрнауки России** от 19.02.2010 №6/6 «Вестник психотерапии» включен в Перечень научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.

**Желающие опубликовать свои научные материалы** (статьи, обзоры, краткие информационные сообщения) **должны** представить их в редакцию журнала в 2-х экземплярах в отпечатанном виде с приложением дискеты на 3,5 дюйма в текстовом редакторе WORD, шрифт Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал полуторный. Должны быть указаны фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, должность и место работы автора (авторов), адрес (почтовый и e-mail) и телефон (телефоны). Статья должна быть подписана автором (авторами).

Материал статьи представляется по ГОСТу 7.89-2005 «Оригиналы текстовые авторские и издательские». Рекомендуемый объем статьи 10–20 стр. (28–30 строк на стр., до 70 знаков в строке). По согласованию могут быть опубликованы материалы другого объема. К статье должно быть приложено краткое резюме (реферат), отражающее основное содержание работы, размером не более половины странички машинописи на русском и, при возможности, английском языке, с ключевыми словами. Диагнозы заболеваний и формы расстройств поведения следует соотносить с МКБ-10. Единицы измерений приводятся по ГОСТу 8.471-2002 «Государственная система обеспечения единства измерений. Единицы величин». Список литературы оформляется по ГОСТу 7.1-2003 «Библиографическая запись ...».

Рукописи рецензируются членами редакционного совета или редакционной коллегии и ведущими специалистами данных областей медицины и психологии. При положительной рецензии поступившие материалы будут опубликованы. Представленные материалы должны быть актуальными, соответствовать профилю журнала, отличаться новизной и научно-практической или теоретической значимостью. Фактический материал должен отражать новейшие данные, быть тщательно проверен и подтвержден статистическими данными или ссылками на источники, которые приводятся в конце статьи. При несоответствии статьи указанным требованиям тексты рукописей не возвращаются. Плата с аспирантов не взимается.

Телефон/факс (812) – 513-67-97, 592-35-79, – заместитель главного редактора журнала – кандидат психологических наук Мильчакова Валентина Александровна сайт ФГУЗ ВЦЭРМ МЧС России: [www.arcerm.spb.ru](http://www.arcerm.spb.ru), сайт МИРВЧ: [www.mirvch.com](http://www.mirvch.com)

**Главный редактор журнала** – доктор медицинских наук, доктор психологических наук профессор Рыбников Виктор Юрьевич (e-mail: [rvikirina@rambler.ru](mailto:rvikirina@rambler.ru))

**Научный редактор журнала** – доктор медицинских наук профессор Евдокимов Владимир Иванович (e-mail: [evdok@omnisp.ru](mailto:evdok@omnisp.ru))

Журнал «Вестник психотерапии» зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Журнал «Вестник психотерапии» издается с 1991 года.

Свидетельство о перерегистрации – ПИ № ФС77-34066 от 7 ноября 2008 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций.

Учредители:

Федеральное государственное учреждение здравоохранения «Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова» Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (ФГУЗ «ВЦЭРМ им. А.М. Никифорова» МЧС России);

Главный редактор – Рыбников Виктор Юрьевич.

Научный редактор – Евдокимов Владимир Иванович.

Корректор – Устинов Михаил Евстратович.

Индекс в каталоге Роспечать РФ «Газеты. Журналы» – 15399.

Адрес редакции: 194352, Санкт-Петербург, Придорожная аллея, д.11.

Адрес издательства и типографии: ООО «Политехника-сервис».

191023, Санкт-Петербург, ул. Инженерная, д. 6.

тираж 1000 экз.                      цена – свободная

Подписано в печать 09.06.10.

Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печать – офсетная.

Тираж 1000 экз. Объем 9,5 п.л.

Бумага офсетная. Заказ № 725.

Отпечатано в ООО «Политехника-сервис»  
с оригинала-макета заказчика.

191023, Санкт-Петербург, ул. Инженерная, 6.