

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 301.085 : 370.1

З. А. АКСЮТИНАОмский государственный
педагогический университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье дается интерпретация категории социального воспитания в педагогической науке. Рассматриваются исторические аспекты развития данной научной категории. Выявляется актуальность определения понятия социального воспитания.

Ключевые слова: воспитание, социальное воспитание.

Актуальность и востребованность характеристики воспитания как социального явления и научной категории определяются, по крайней мере, двумя обстоятельствами. *Во-первых*, настоятельной теоретической и практической потребностью в научно-педагогических рекомендациях для решения сложных, многоуровневых задач воспитания, развития личности в условиях педагогизации среды и модернизации образования, в том числе потребностью в научно-методическом обобщении опыта (массового и передового) для комплексного решения широкого круга воспитательных задач. И, *во-вторых*, известным расширением сферы педагогического регулирования, имея в виду под этим следующее: школа — не организующий, а педагогический центр, призванный быть в авангарде социального воспитания, педагогизируя систему взаимоотношений в обществе [1].

Социальное воспитание как научная категория впервые стало рассматриваться в конце XIX в. с появлением работ по социальной педагогике, хотя как отдельное понятие оно не выделено до сих пор. В этом смысле не рассмотрены его исторические корни: возникновение и все аспекты его существования как основного механизма эволюции человека и общества, основы междивизиональных взаимосвязей. Обозначая здесь определенную взаимосвязь «общественного» и «социального» воспитания, в то же время имеются известные различия этих двух понятий. В этом смысле был актуален анализ понятий в контексте языковых конструкций. Это особенно важно для развития сферы социальных и педагогических областей знания в России, поскольку русский язык является языком нового уровня и общественного, и индивидуального самосознания.

Он впитал в себя наиболее универсальные языковые образования других языков мира, сделав их своим достоянием и способом мироосмысления.

В отечественной истории истоки социального воспитания уходят в древне-славянскую языческую этнокультуру. Принятие христианства на Руси явилось важной вехой в развитии русской культуры и просвещения. Дошедшие до нас летописи и другие документы дают представление о воспитательных традициях Древней Руси. Переход от язычества к христианству был продолжителен и драматичен, однако религия постепенно упрочила свои позиции в конце концов утвердилась как господствующая идеология. Именно религия выступала в роли хранительницы общечеловеческих ценностей. В религиозной литературе, проповедях содержится постоянное обращение к нравственным заповедям. Поэтому христианское воспитание, в основе которого лежало усвоение подрастающим поколением христианской морали, было ведущим вплоть до Октябрьской революции 1917 г.

В обществе была разработана и эффективно действовала система христианского воспитания, которая включала и определенную политику государства, когда одним из основных принципов воспитания, на котором строился учебно-воспитательный процесс в школах, провозглашалось единство «православия, самодержавия и народности». В 70–80-е гг. XIX в. в России действует единое Министерство просвещения и духовных дел, Закон Божий является одним из основных предметов в образовательных учреждениях. Осуществляется это воспитание всеми социальными институтами: семьей, школой, церковью и др.

Коренной поворот в изменении целей и содержания воспитания был сделан после революции, когда произошел разрыв с христианским воспитанием, богатейшим наследием отечественной педагогической мысли и практики.

В начале XX в. с идеей объединения всех воспитательных возможностей общества выступил в Германии профессор П. Наторп, представитель марбургской школы неокантианства. Именно П. Наторп приходит к мысли о всеобщей педагогической организации на основе интеграции воспитательных сил общества. Он полагал, что «воспитание народа не является изолированной задачей, а оно должно вступить в связь с целым всей народной жизни» [2, с. 185].

Это явление породило у ученых-педагогов многочисленные дискуссии: что является предметом педагогической науки, какая должна быть взаимосвязь между обществом и школой, какова роль школы в воспитании подрастающего поколения, может ли школа повлиять на социальную среду и др. В эти годы прочно утвердился термин социальное воспитание. В первые годы Советской власти проблема социального воспитания была одной из ведущих в педагогике. Это обусловлено, по крайней мере, двумя факторами: социальным положением детей в России и активным развитием педагогики.

Сиротство, беспризорность, безнадзорность, правонарушения среди детей — «социальные болезни» общества и острейшие педагогические проблемы, которые требовали своего решения. Страницы педагогической и непедагогической печати того времени пестрели такими заголовками, как «Новейшая система перевоспитания беспризорных», «Выбитые из социальной колеи дети», «Роль и место детского дома в системе социального воспитания детей» и т. д.

В России активно в то время развивалась педагогика. Ее основной задачей было получение систематизированных знаний о ребенке, необходимых для его воспитания. Наиболее ответственным и важным участком в системе народного образования считалась область социального воспитания.

Термин «социальное воспитание» чаще всего использовался в сокращенном виде — «соцвос». В период 1917–1930 гг. он употребляется в двух основных значениях: первое — обозначение государственного органа, функцией которого являлось управление детскими воспитательными и образовательными учреждениями; второе — передача общественного опыта от одного поколения к другому.

Соцвосами являлись местные органы власти, ведавшие делами дошкольного и школьного воспитания и политехнического образования детей, социально-правовой охраны несовершеннолетних, повышением квалификации учителей, а также комитет по учебной и детской книге. Учреждения, входившие в систему соцвоса, делились на учреждения дошкольного воспитания (детсады, детплощадки), школы первой и второй ступеней; детские дома, учреждения для детей с ограниченными возможностями (слепых, глухонемых, умственно-отсталых), «институты социального воспитания» — учреждения для трудновоспитуемых детей в возрасте от 8 до 16 лет.

Социальное воспитание во втором значении слова в 20-е гг. рассматривалось как наиболее важный и ответственный участок в системе народного образования. Единого толкования этого понятия среди педагогов того времени не было. Известный педагог Н. Н. Иорданский в 1923 г. опубликовал книгу «Основы и практика социального воспитания», в которой он выделил четыре взгляда на сущность социального воспитания: первый — вся система воспитания со всеми его сторонами (учебные занятия, их обстановка, организация детей, наблюдение за их здоровьем, личность учителя и др.); второй — воспитание как общественное явление, опирающееся в организационном отношении на общественные формы жизни; третий — воспитание социальных инстинктов и навыков, создание социальной жизни в учебных занятиях детей и в организации их жизни на основе самоуправления; четвертый — связан с социальной педагогикой как научной и практической дисциплиной [3]. В развитии мировой социально-педагогической мысли, идеей социального формирования личности, социальной обусловленности воспитания Россия занимает особое место. Еще К. Д. Ушинский различал преднамеренные и непреднамеренные факторы, влияющие на личность ребенка, придавая особое значение роли народных традиций, обычаев, культуры в нравственном воспитании.

Особый интерес для социального воспитания как научной категории представляет состояние педагогической мысли России 20-х — начала 30-х гг. XX столетия. И не только потому, что именно тогда были разработаны методологические основы социальной педагогики, но и потому, что в современной ситуации модернизации общества и системы образования и в те годы просматривается много общих проблем. Одна из них — проблема обостренного внимания к человеку, повышения роли человеческого фактора, трудности решения этой проблемы в переходный период. Обстановка, царившая на многочисленных встречах, дискуссиях, совещаниях по вопросам воспитания, роли педагогики в тот, уже далекий от нас период, весьма показательна и для сегодняшнего дня.

И потому дает много оснований для сравнения, сопоставления и анализа.

Педагоги 20-х — 30-х гг. творчески развили концепцию социальной детерминированности воспитания, изучали проблемы подготовки молодежи к жизни, исследовали особенности микросферы ближайшего окружения личности.

Теоретическое обоснование социальной функции школы в 20-е гг. прошлого века принадлежит С. Т. Шацкому. Выделяя методологические подходы к организации взаимодействия школы с окружающей ее средой, он указывал, что в науке и практике сложилось три отличающихся друг от друга варианта.

Первый вариант: школа выполняет только просветительские функции, а окружающая ее среда лишь мешает педагогическому коллективу эффективно делать свое дело. «В методическом отношении она больше всего занималась проблемой пассивного воспитания и выше всего ценила память ребенка. Она создала необходимое следствие — ту дисциплину тишины и послушания, которая породила целый ряд школьных болезней, физических и психических. Но... вооружившись ею, легче работать, и она находит до сих пор наибольшее количество приверженцев» [4, с. 80], что создает условия и формирует предпосылки для нового витка эволюционного преобразования целого, изменения уровня общего его развития.

Второй вариант: для него свойственно интересоваться окружающей социальной средой с точки зрения той пользы, которую учебное заведение может извлечь для своего существования. Эта точка зрения породила целый ряд педагогических теорий в Англии, Франции, Швейцарии, Америке; способствовала возникновению так называемых «школ жизни», где доминировали идеи прагматизма и где формировали необходимый обществу тип человека.

Третий вариант, горячим сторонником которого был С.Т. Шацкий, — это фактическое единство школы со средой, т. е. организация целостного воспитательного процесса в микросреде. «Школа должна изучать и принимать в расчет при конструкции своей программы главные факторы, которые формируют человеческие типы, — экономику среды, ее быт, природные условия» [4, с. 84]. И, действительно, Наркомпрос в те годы рекомендовал строить «Школьную политику» в зависимости от экономических и социальных потребностей региона.

Рассматривая социальное воспитание как научную категорию, небезынтересно обратить внимание и на то, как в те годы решалась проблема соотношения общественного и индивидуального воспитания подрастающего поколения. А. В. Луначарский в речи «О социальном воспитании» говорил о двояком толковании социального воспитания. Полемизируя и с теми, кто категорично высказывался за воспитание чисто общественное, и с теми, кто отстаивал воспитание индивидуальное (и считая, что всякое ограничение семьи как воспитательного института в пользу общества наносит вред образованию новых поколений), он обосновывал необходимость «построить такую общественную систему, в которой все части соответствовали бы общему целому, в которых доминировала бы гармония... Для этого надо, чтобы все вновь вступающие в жизнь граждане сразу же подготавливались стать соответствующими элементами целого» [5]. Вопрос о воспитании ставился как «...о содружестве всех людей для блага всех. Нормальное воспитание есть социальное, с точки зрения вопроса о целях воспитания противоречие между

индивидуальным и общественным воспитанием отпадает» [5]. Разъясняя эту позицию, А. В. Луначарский подчеркивал, что «надо развивать в человеке гражданина, такую личность, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально» [5]. Но этот процесс не должен развиваться во вред каждой отдельной личности.

Однако очень скоро термин «социальное воспитание» приобретает идеологическое содержание, классовый характер, оно начинает подразумевать различные виды педагогического воздействия на ребенка в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и зыками борца за строительство социалистического общества. Классовый принцип социального воспитания получил наиболее широкое распространение в 20-е гг. Именно тогда широко внедряются такие слова, как «буржуй», «кулак», «пролетарий». В этом общественном контексте понятие «социальное воспитание» было тесно связано с социальным происхождением человека.

Таким образом, в России в связи с изменившимися социальными условиями происходит переход от христианского воспитания к социальному. Однако термин «социальное воспитание» просуществовал сравнительно недолго. Н. К. Крупская критиковала его как нечто «аморфное, неопределенное». А после постановления Центрального комитета ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпроса» социальное воспитание фактически прекратило свое существование.

В советский период развития нашего общества на смену социальному воспитанию пришел термин «коммунистическое воспитание». Раскрытию сущности коммунистического воспитания, его содержания, методики воспитательной работы было посвящено много исследований. В этот период закрепились трактовка понятия воспитания в широком и узком смысле слова. В первом случае воспитание включало в себя образование и обучение и охватывало работу всех социальных институтов воспитания. Вторая трактовка была связана с воспитанием у детей мировоззрения, нравственного облика, всестороннего гармонического развития личности. Следует отметить, что в советское время в России была теоретически разработана и практически реализована система коммунистического воспитания. Идеология воспитания разрабатывалась и осуществлялась коммунистической партией. Причем она старалась распространять свое влияние абсолютно на все стороны и составляющие этого процесса: определяла стратегию воспитания, уточняла цели воспитания на каждом этапе развития советского государства, руководила подготовкой кадров воспитателей, координировала деятельность всех социальных институтов, участвующих в воспитании, направляла развитие всей системы образования, литературы, искусства, средств массовой информации, нацеливая их на усиление воспитательных функций.

Реанимируется интерес к научной разработке вопросов социального воспитания в 50–60-е гг. Инициаторами становится ряд ученых Германии (Е. Моленхауэр, Г. Пфафоренберг, Х. Мискес, А. Мерингер, А. Флютнер и др.). Социальная педагогика «в восточном блоке» постепенно институтируется как теоретическое осмысление и обоснование массового «социального воспитания», как работа в социуме. Ребенок не только объект для воспитания, а, прежде всего, человек, имеющий жизненные по-

требности, и в ситуации, когда в школе он только «школьник», означает, что во внимание берется только его «часть». Это, к сожалению, позиция нашей «несоциальной» школы. Она, как показывает опыт, не решает проблемы, не исправляет, а усугубляет недостатки детей, доводит их до крайности. А поэтому отношение школы к своему воспитаннику исключительно как к субъекту социума, во всем объеме и многообразии его проявлений, взаимосвязей, взаимозависимостей и взаимодействий, придаст ей столь важную и необходимую сегодня социальную ориентацию. Это настоятельно подтверждает Концепция модернизации системы образования, где отмечается, что школа, в том числе в широком смысле этого слова, должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности.

Вопрос о социальном воспитании в контексте соотношения его научного понимания и практической реализации в 60–70-е гг. связан, во-первых, с ролью, местом школы в системе воспитания и, соответственно, содержанием ее деятельности. И, во-вторых, с потоком критики, обрушившейся на школьных политиков, теоретиков, допустивших серьезные перекосы в развитии школьного образования. Приверженцам технократической ориентации школы ставится в вину то, что они нанесли школе большой урон, от которого она не может оправиться до сих пор. Абсолютизация науки, передачи знаний, развитие научного мышления позитивистского толка, эмпирические исследования, оторванные от нравственных факторов, привели к трудно восполняемому дефекту воспитания, негативным явлениям в социальном, культурном и нравственном развитии школьников. Глубоко ошибочной позицией было и акцентирование коллективной деятельности, что привело к формализованному восприятию индивидуально-личностного подхода, только декларированию последнего. И как следствие — отсутствие в школе условий для ребенка проявить самого себя, свою индивидуальность, потребности в дружбе, общении; и наоборот — условия для противопоставления школьной и личной жизни. Массовая школа перестала быть школой радости, комфортности, защищенности детей, и как еще одно следствие — появление у детей постоянного чувства тревожности, депрессии, а у некоторых школьников — жестокости, агрессивности, желания «сжечь свою школу» [6, с. 11].

В конце 80-х — начале 90-х гг. *социально-педагогической подход* ориентирует на гармонизацию отношений личности и общества, человека и среды, духовно-нравственное воспитание людей. Ингредиентом социального воспитания становятся социально-педагогические знания как неотъемлемая часть общей культуры и социальной политики, своеобразный катализатор интеллектуального и нравственного потенциалов человека в макро- и в микро-социуме [7, с. 29], а присущие образованию и воспитанию педагогические функции — важным регулятором отношений в социальной политике, в создании комфортных морально-психологических условий для развития личности в различных средах ее обитания.

Однако это годы, когда в воспитательной практике все еще имеют место рецидивы авторитарной педагогики. Они коснулись и традиционной педагогической науки, и поэтому, анализируя понятие «социальное воспитание» как научную категорию, невозможно обойти этот имевший место прецедент.

Свое «второе рождение» термин «социальное воспитание» получил в 90-е гг. XX в. Связано это с крушением коммунистических идеалов, теории коммунистического воспитания. Однако фактически вместе «с водой» (коммунистическое воспитание) был выплеснут и «ребенок» (воспитание). В официальных документах школа из «учебно-воспитательного учреждения» превратилась в «образовательное учреждение»; внешкольные учреждения, основной функцией которых было прежде всего коммунистическое воспитание детей, стали называться «учреждениями дополнительного образования»; были ликвидированы общественные — комсомольская и пионерская — организации детей, главной задачей которых также было утверждение идеалов коммунистического воспитания.

Это повлекло за собой пересмотр соотношения воспитания и образования, закрепление за образовательными учреждениями, в основном, образовательных функций и перенос центра тяжести воспитательной работы на семью, которая в силу объективных причин оказалась к этому не готовой.

Социальное воспитание, рассматриваемое в социально-педагогическом контексте, связано с изучением личности в системе средовых функциональных взаимодействий и объективно направлено на преодоление сложившегося в педагогической науке узко-профессионального взгляда на личность и ее формирование в относительно замкнутых педагогических учреждениях (детский сад, школа, вуз и т. д.). Социальное воспитание охватывает и, соответственно, рассматривает с педагогических позиций практически все сферы социальной жизни и деятельности: семейный социум, детство, отрочество и юность, различные группы риска, специфику городского микрорайона и сельской общины, школу и др. учебные и социальные заведения и т. д.

Социальное воспитание есть сложный целостный процесс социализации личности, охватывающий все этапы ее развития в онтогенезе (в первую очередь — ранние этапы, школьный, подростковый, юношеский возраст, но и «послешкольный» этап); различные сферы ее социальной деятельности и предполагающий активное согласованное участие в воспитательном процессе всех субъектов государственно-общественной межведомственной системы — на основе полноценного использования потенциала личности, семьи, общества, всех воспитательных средств и возможностей социокультурного окружения.

Библиографический список

1. Мудрик, А. В. Социальное воспитание и социальная педагогика [Текст] : монография / А. В. Мудрик, М. М. Плоткин ; под ред. В. Г. Бочаровой // Социальная педагогика. — М. : Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 2004. — С. 110–145. — ISBN 5-691-01288-6.
2. Наторп, П. Культура народа и культура личности [Текст] / П. Наторп ; пер. с нем. М. М. Рубинштейна // Шесть лекций П. Наторпа, проф. Марбургского университета. — СПб., 1912. — 189 с.
3. Иорданский, Н. Н. Основы и практика социального воспитания [Текст] / Н. Н. Иорданский. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : Работник просвещения, 1925. — 390 с.
4. Шацкий, С. Т. Пед. соч. В 4 т. Т. 3 / С. Т. Шацкий. — М. : Изд-во АН СССР, 1962. — 180 с.
5. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании [Текст] / А. В. Луначарский ; под ред. А. М. Арсеньева и др. — М., 1976. — 357 с.

6. Актуальные проблемы социального воспитания [Текст] / Отв. ред. Т. Ф. Яркина, В. Г. Бочарова, В. Е. Львов. — М. — Запорожье : Изд-во АПН СССР, 1990. — 168 с. — ISBN 5-7155-0249-7.

7. Орлова, Э. Л. Социокультурные проблемы и формы решения. Парадигмы социального взаимодействия [Текст] / Э. Л. Орлова. — М., 2001. — 290 с. — ISBN 5-7562-0100-9.

АКСЮТИНА Зульфия Абдулловна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры социальной педагогики.

Адрес для переписки: e-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.12.2010 г.

© З. А. Аксютин

УДК 159.923

**Н. В. ГРУШКО
С. В. ЧЕРНОБРОВКИНА**

Омский государственный университет
им. Ф. М. Достоевского

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ТВОРЧЕСТВОМ В РАБОТЕ С МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ В ПЕРИОД КРИЗИСА ЮНОСТИ

Рассматриваются теоретические и практические аспекты психокоррекции творчеством в работе с молодыми людьми. Авторы анализируют психологические особенности кризиса юности. Представлен анализ работы с молодыми людьми в группах психокоррекции творческим самовыражением.

Ключевые слова: кризис юношеского возраста, терапия творческим самовыражением, психокоррекция творческим самовыражением, внутренний конфликт.

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ (№ 11-16-55005а/Т)

Принципиально новая общественная, социально-экономическая ситуация в России требует развития в человеке таких личностных качеств, которые помогли бы ему не просто функционировать в условиях сложного современного общества, но и стать активным субъектом общественной жизни, способным творчески преобразовывать действительность, используя весь спектр своих возможностей.

Формирование нового общественного мировоззрения требует личность: глубоко знающую себя и владеющую собой, активно проявляющую свою индивидуальность, способную принимать решения и нести за них ответственность, стремящуюся к саморазвитию, способную противостоять усредняющему воздействию окружающего мира.

Развитие такой личности связано с саморазвитием и творческой реализацией, которые формируются в процессе получения профессионального образования. Проблемой современного высшего профессионального образования является его исключительная направленность на формирование систематизированных знаний, умений и навыков, отсутствие создания условий для гармоничного развития личности, что в свою очередь приводит к подготовке обезличенных молодых квалифицированных кадров.

При этом важно помнить, что приобретение профессионального образования не является единственным фактором взросления личности. Период окончания учебного заведения совпадает, как правило, для молодого человека с решением целого спектра задач, связан с переходом к следующему возрастному этапу.

Переход от юности к ранней взрослости — этап возрастного развития, на котором человек принимает ряд жизненно важных решений, касающихся профессионального и личностного самоопределения,

создания семьи, приобретения нового социального статуса, построения жизненных планов. Данный период связан с окончанием учебного заведения, переходом к трудовой деятельности, вступлением в брак, возможно, с рождением детей. Главная задача личностного развития в данный период — поиск своего места и закрепление в мире взрослых — переживается молодыми людьми очень остро, носит характер кризиса.

Кризис юности анализируется в психологической литературе с разных точек зрения: с позиции выбора профессии и дальнейшего профессионального самоопределения молодых людей, с точки зрения вхождения в самостоятельную жизнь в обществе, обретения нового статуса и новых социальных ролей и, наконец, в аспекте перестройки внутреннего мира личности, обретения смысла жизни, построения целостной, непротиворечивой Я-концепции. Большинство исследователей соотносят кризис юности с началом третьего десятилетия жизни человека (20–23 г.) и связывают с окончанием периода обучения в учебном заведении. В литературе можно встретить метафорическое определение данного кризиса как «встреча со взрослостью».

В целом возрастной кризис рассматривается нами с позиции нормативного подхода (Л. С. Выготский, К. Н. Поливанова, Е. Л. Солдатова, Г. Шихи, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.) как неизбежный переход от одной возрастной стадии к следующей, связанный с изменением социальной ситуации развития и преобразованиями в сфере социальных взаимосвязей личности.

Изучение кризиса юности представляет с точки зрения психологической поддержки особый интерес, т.к. далеко не всегда молодые люди могут решить возникающие перед ними задачи самостоятельно.

История изучения кризиса юности начинается с трудов зарубежных авторов: Б. Ливехуда, Г. Шихи, Э. Эриксона и имеет свое продолжение в исследованиях отечественных ученых: Г. С. Абрамовой, К. Н. Поливановой, В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, Е. Л. Солдатовой, О. В. Хухлаевой и др.

В позитивном варианте кризис юности завершается принятием ответственности за свою жизнь, выбором собственного жизненного пути (личностного, профессионального, социального). Субъективно окончание кризиса юности переживается как удовлетворенность собой и окружением, происходит принятие своей индивидуальности и неповторимости, формируется ощущение тождественности себе и представлениям о себе со стороны окружающих. Приходит осознание своих стремлений и надежд. Меняется позиция в общении со взрослыми разных возрастов, теперь это общение на равных (взрослый со взрослым). В процессе выхода из кризиса вырабатывается новая система ценностей, благодаря переосмыслению молодым человеком своей жизни, переоценке ее сторон и своего места в ней.

Для реализации психологической поддержки молодых людей — студентов старших курсов и выпускников вузов необходим поиск методов, способствующих адекватному переживанию ими возрастного кризиса юности и перестройке отношений с миром. В качестве эффективных методов психокоррекции проблем, с которыми сталкивается личность, особое место занимают методы терапии и психокоррекции творчеством, что обуславливается возрастной предрасположенностью к реализации потенциала личности в различных творческих увлечениях.

Под психокоррекцией как одним из видов психологической помощи мы понимаем «направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного функционирования и развития индивида» [1, с. 412].

В настоящее время в области психологической науки существуют различные подходы к терапии и психокоррекции творчеством. Одним из первых подходов, поставивших вопрос о целительной силе творчества, явился психодинамический подход. Творчество в данном подходе рассматривается как средство, помогающее выразить бессознательное человека в виде образов, поддающихся интерпретации. Кроме того оно представляется как проявление механизма сублимации: позволяет выражать бессознательные влечения и импульсы в социально-приемлемом виде [2].

По мнению классиков гуманистического подхода (А. Маслоу, К. Роджерса) творчество предоставляет неисчерпаемые возможности для самовыражения, самореализации, самоутверждения и самопознания, а также способствует оптимизации межличностных отношений [3].

Терапевтическая ценность творчества подчеркивается В. Франклом в рамках экзистенциального подхода. Автор рассматривает творчество как один из способов нахождения и реализации смысла жизни [4].

В контексте гештальт-подхода, творчество выполняет следующие психокоррекционные функции: пробуждает ресурсный потенциал, помогает установить контакт с «внутренним ребенком», восстанавливает адекватную Я-функцию, помогает с помощью образов интерпретировать неосознаваемые переживания [2].

Арт-терапия — один из активно развивающихся методов, использующих творчество как ресурс. Воз-

никнув на стыке науки и искусства, данное направление вобрало в себя достижения медицины, педагогики, культурологии, социологии и других дисциплин. Как отмечает М. В. Киселева, «методы арт-терапии универсальны и могут быть адаптированы к различным задачам, начиная от проблем социальной и психологической дезадаптации и заканчивая развитием человеческого потенциала, повышая планку психического и духовного здоровья...» [5, с. 9].

Фототерапия — один из методов психокоррекции творчеством (наряду с музыкотерапией, сказкотерапией, изотерпией и др.), связан с применением фотографии для решения разного рода психологических проблем, а также для развития и гармонизации личности. Основным содержанием фототерапии является создание и/или восприятие фотографических образов, дополняемое их обсуждением и разными видами творческой деятельности, включая изобразительное искусство, движение и танец, драматическое исполнение, художественное описание. Для выделения возможностей фотографии в психокоррекционной работе мы обращаемся к практическому опыту А. И. Копытина, одного из ведущих разработчиков данного направления психологической работы. По мнению автора, «фотография позволяет «играть» с реальностью, её зримыми ображениями» [6, с. 11]. Эта возможность возникает благодаря способности выбирать из окружающего мира то, что наиболее интересно и важно. Также фотография позволяет «творчески комбинировать разные элементы реальности друг с другом и даже создавать иную, фантастическую реальность, которая невидима физическим зрением. Именно благодаря игровым возможностям автор-фотограф способен переживать удивительное ощущение свободы» [6, с. 11].

В отечественной практике существуют различные примеры применения человеческой увлеченности творчеством в терапевтических целях (Н. Н. Баженов, А. Т. Болотов, П. А. Бутковский, В. Ф. Саблер). Широко известен авторский подход отечественного врача-психотерапевта М. Е. Бурно — Терапия творческим самовыражением (ТТС). Научно-исследовательское и практическое поле авторского метода М. Е. Бурно формируется с 80-х годов XX века. Согласно данному подходу, творчество позволяет человеку проявлять и укреплять свою самобытность, направляет человека к людям, дает возможность обрести смысл жизни, позволяет смягчить негативные эмоциональные переживания и актуализировать позитивные. «В творчестве человек ощущает себя самим собой во имя нравственных связей с людьми. Творчество в широком смысле (как выполнение чего-либо общественно полезного по-своему) обнаруживает, укрепляет самобытность творца, прокладывая ему тем самым дорогу к людям, которым интересна, созвучна его духовная индивидуальность» [7, с. 76].

Психокоррекция творческим самовыражением является внелечебным вариантом более широкого метода Терапии творческим самовыражением М. Е. Бурно. В течение ряда лет со студентами высших учебных заведений и учреждений дополнительного образования г. Омска нами осуществляются исследования в русле этого метода [8, 9, 10].

В марте — апреле 2011 г. нами было проведено эмпирическое исследование со студентами вузов г. Омска 4 — 5 курсов, направленное на работу с внутриличностными конфликтами, связанными с переживанием кризиса юности — перехода к ран-

Динамика показателей внутриличностного конфликта, эмоционального состояния, уверенности в себе у испытуемых экспериментальной и контрольной групп «до» и «после» психокоррекционного воздействия

Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	до участия в психокоррекционной программе	после участия в психокоррекционной программе	до психокоррекционной программы	после психокоррекционной программы
Интегральный показатель внутриличностного конфликта (ср. значение)	36,2	35	38,8	39,8
Значения критерия Т Вилкоксона	173*		178	
Количество испытуемых, имеющих выраженное состояние внутреннего эмоционального дискомфорта (%)	25	3,1	9,4	6,3
Значения ϕ^2 критерия Фишера	2,23*		1,47	
Показатель уверенности в себе (ср. значение)	5,8	6,9	6,5	6,5
Значения критерия Т Вилкоксона	174*		—	

Примечание: * — различия значимы при $p \leq 0,05$

ней взрослости, с использованием методик творческого самовыражения и методов терапии искусством.

Цель исследования — изучить динамику показателей внутриличностного конфликта, самооценки и уверенности в себе у молодых людей в ходе групповой психокоррекции творчеством.

В качестве эмпирических гипотез исследования были выдвинуты следующие предположения:

— участие в психокоррекционной программе с использованием методов терапии искусством (изотерапии, фототерапии) и творческого самовыражения приводит к снижению общих показателей внутреннего конфликта и повышению общего эмоционального тона участников;

— психокоррекция творческим самовыражением и групповая арт-терапия повышают показатели самооценки и уверенности личности.

В исследовании приняли участие студенты выпускных курсов вузов в количестве 64 человек (32 человека — экспериментальная группа — участники психокоррекционной программы — студенты Омского государственного института сервиса; 32 человека — контрольная группа — студенты Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского).

Стратегия исследования состояла в проведении сравнительного анализа показателей внутриличностного конфликта, самооценки и уверенности в себе, у испытуемых экспериментальной и контрольной групп до и после экспериментального воздействия (участия в специально разработанной психокоррекционной программе).

Цель психокоррекционной программы — выявление внутриличностных конфликтов молодых людей в период кризиса юности, снижение их интенсивности и поиск средств разрешения. Достижение данной цели осуществлялось посредством реализации следующих задач: диагностика внутриличностного конфликта; интеграция, сближение образов «Я реального» и «Я идеального»; актуализация латентных

желаний; повышение уровня самооценки, формирование уверенности в себе.

Психокоррекционная программа включала в себя 7 занятий. Содержание первого занятия: знакомство с участниками, обсуждение содержания занятий; изотерапия — создание образов реальных и желаемых состояний, рисование автопортретов; анализ и интерпретация рисунков. Занятие второе включало работу с фотографиями (фототерапия). Участникам предлагается выбрать изображения, наиболее полно отражающие их состояние «здесь-и-сейчас» и желаемое состояние в будущем. На следующем занятии создавались хокку на основе переживаний, возникших в ходе восприятия фотографий. Четвертое занятие состояло из создания кодекса внутренних правил, помогающих решать жизненные задачи. Далее участникам предлагалось ответить на вопрос «Кто я?». Среди полученных ответов выбирались наиболее близкие и наиболее далекие образы, вызывающие положительные и негативные эмоции. В завершение создавалась бумажная маска этого образа. Пятое занятие было посвящено работе с социальными контактами. Студенты рисовали автопортреты, портреты значимых людей, объединяя затем их в общее «Древо». Шестое занятие было направлено на работу с уверенностью. Участники перечисляли слабые и сильные стороны своей личности. Список положительных качеств дополнялся другими участниками группы. На основе собранного материала участнику предлагалось создать рекламу своей личности, в которой были бы отражены все качества. На заключительной встрече участники писали письма себе, музе, мечте, идеальному Я. И, как интегрирующий момент программы, создавали ответные послания самим себе.

Психокоррекционным результатом данной программы стало осознание и новое проживание своей индивидуальности. Участники психокоррекционных занятий, анализируя свои личные качества, сформировали более объективное их восприятие, переосмыслили их из «мешающих» в «помогающие» жить.

Соотношение групп испытуемых, имеющих внутрилличностный конфликт (преобладание «ценного» над «доступным») в различных жизненных сферах (в %)

Таблица 2

Конфликтные жизненные сферы	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	до участия в психокоррекционной программе	после участия в психокоррекционной программе	до психокоррекционной программы	после психокоррекционной программы
Счастливая семейная жизнь	26,5	0	24,3	24,6
Материально обеспеченная жизнь	22,1	12,2	21,5	22
Любовь	20,63	16,18	20	18,8
Здоровье	18	0	21,9	21,8

Соотношение групп испытуемых, имеющих состояние «внутреннего вакуума» (преобладание «доступного» над «ценным») в различных жизненных сферах (в %)

Таблица 3

Сферы внутреннего вакуума	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	до участия в психокоррекционной программе	после участия в психокоррекционной программе	до психокоррекционной программы	после психокоррекционной программы
Активная деятельная жизнь	22,81	15,94	20,55	20,55
Красота природы и искусства	23,19	21,05	24,66	24,66

Исследование динамики показателей внутрилличностного конфликта, самооценки и уверенности в себе у молодых людей позволило сделать заключение об эффективности программы психокоррекции творчеством.

В процессе исследования были использованы следующие психодиагностические методики: 1) «Диагностика внутреннего конфликта» (автор Е. Б. Фанталова), направленная на выявление внутрилличностного конфликта (мотивационно-личностной дезинтеграции), определение актуального для личности эмоционального состояния, конкретных жизненных сфер локализации внутреннего конфликта (областей преобладания «ценного» над «доступным»), а также сфер внутреннего «вакуума» (областей преобладания «доступного» над «ценным»); 2) «Методика личностного дифференциала» (в адаптации сотрудников психоневрологического института им. В. М. Бехтерева), позволяющая изучить самооценку личности; 3) «Тест уверенности в себе» (автор В. Г. Ромек).

Было выявлено значимое уменьшение выраженности внутрилличностного конфликта у студентов экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе произошло некоторое увеличение степени его проявления (табл. 1). Статистически значимым явилось снижение показателей состояния эмоционального дискомфорта и повышение уверенности молодых людей в себе.

Участие в психокоррекционной программе позволило участникам осуществить анализ внутрилличностных конфликтов, связанных с конкретными жизненными сферами (семейная жизнь, материальное обеспечение, любовь, здоровье). В экспериментальной группе произошло уменьшение количества человек, имеющих конфликты преобладания «ценного» над «доступным» в указанных сферах (табл. 2).

Также произошло снижение напряженности конфликтов, отражающих состояние «внутреннего вакуума» у молодых людей (табл. 3). Сферами, в кото-

рых «доступное» значительно превышает «ценное» как в экспериментальной, так и в контрольной группах, выступили: «Активная деятельная жизнь» и «Красота природы и искусства». Участники программ осуществили поиск возможных путей и способов реализации собственной активности, в том числе посредством удовлетворения эстетических потребностей.

На основе результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Программа психокоррекции творчеством способствует снижению напряженности внутрилличностного конфликта молодых людей — студентов старших курсов и выпускников вузов, находящихся на этапе кризиса юности — перехода к ранней взрослости.

2. В результате использования методов психокоррекции творчеством: арт-терапии, фототерапии и психокоррекции творческим самовыражением — у участников групп снижаются показатели эмоционального дискомфорта, происходит повышение общего эмоционального состояния, а также уверенности молодых людей в себе.

3. Перспективными являются разработка и реализация программ психологической помощи молодым людям — выпускникам вузов г. Омска, направленных на повышение уверенности в себе, преодоление закономерно возникающих проблем, связанных с кризисом юности и приобретением новой жизненной позиции взрослого.

Библиографический список

1. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб. : Питер, 2002. — 1024 с.
2. Осипова, А. А. Общая психокоррекция. / А. А. Осипова. — М. : Сфера, 2002. — 510 с.
3. Роджерс, Н. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н. Роджерс // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 132–139.

4. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
5. Киселева, М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. / М. В. Киселева. — СПб. : Речь, 2007. — 336 с.
6. Копытин, А. И. Тренинг по фототерапии / А. И. Копытин. — СПб. : Речь, 2003. — 96 с.
7. Бурно, М. Е. Терапия творческим самовыражением. / М. Е. Бурно. — М. : Академический проект, 2006. — 432 с.
8. Грушко, Н. В. Активизация личностных ресурсов студентов-дизайнеров посредством психокоррекции творческим самовыражением / Н. В. Грушко, Т. Е. Полякова. // Социальная психология в образовании: проблемы и перспективы : матер. Межд. науч. конф. — Саратов : Научная книга, 2007. — С. 123–126.
9. Грушко, Н. В. Метод «Психокоррекция творческим самовыражением» в работе практического психолога : учеб/ пособие / Н. В. Грушко. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2009. — 36 с.

10. Грушко, Н. В. Метод «Психокоррекция творческим самовыражением» с элементами фототерапии в тренинге : методическое пособие / Н. В. Грушко, Н. Н. Карловская. — Омск : Изд-во ИП Загурский С. Б., 2009. — 72 с.

ГРУШКО Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент (Россия), доцент кафедры социальной психологии.

Адрес для переписки: e-mail: natvic2000@mail.ru

ЧЕРНОБРОВКИНА Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии.

Адрес для переписки: e-mail: chernobrovkina_s@list.ru

Статья поступила в редакцию 12.08.2011 г.

© Н. В. Грушко, С. В. Чернобровкина

УДК 378.147

Т. В. САВЧЕНКО

Омский государственный
технический университет

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме развития интеллектуального потенциала личности будущего специалиста с высшим образованием, поиску путей активизации процесса интеллектуального развития студентов вуза, приобщению их к творческой деятельности.

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал, интеллектуальное развитие личности, творческая деятельность, интеллектуальные образовательные технологии.

Уровень интеллектуального потенциала любой страны является важнейшим фактором ее экономического, социального и политического развития. Он, в свою очередь, в значительной мере определяется качеством высшего образования. Другими словами, высшая школа должна обеспечить рост научного потенциала страны. Именно в студенческой среде готовятся необходимые в будущем кадры интеллектуальной элиты, поэтому на современном этапе развития высшей школы идет постоянный поиск путей активизации процесса формирования и развития интеллектуального потенциала студентов.

Это связано с тем, что обществу нужны люди, умеющие самостоятельно критически мыслить, грамотно работать с информацией, самостоятельно приобретать необходимые знания и заниматься самообразовательной деятельностью. В рамках университета этот процесс проявляется и выражается в подготовке специалистов, способных действовать в неопределенных ситуациях, интегрировать свои усилия в совместную продуктивную деятельность коллектива, осуществлять научные и инновационные проекты и т.п. Можно отметить, что интеллектуальный потенциал — это комплексная характеристика уровня развития интеллектуальных, профессиональных, творческих возможностей как страны в целом, так и отдельно взятой личности. Под интеллектуальным развитием в высшей школе нами понимается

совершенствование логического, абстрактного, творческого мышления студента и способов его практического применения для решения различного рода задач посредством целенаправленного использования методов и приемов как учебного, так и внеучебного характера. «Гарантом востребованности и успешной адаптации выпускников вуза является постижение самого главного требования, предъявляемого к специалисту, — умение применять научные знания на практике в соответствии с имманентными качествами гармонично развитой личности» [1].

Интеллектуальное развитие рассматривается как один из возможных путей привлечения студенчества к научно-исследовательской работе, а также как необходимый элемент личностного и профессионального становления.

В современных условиях, когда главной задачей образования является обеспечение разностороннего развития личности, способной к адекватной ориентации в постоянно расширяющемся потоке научной информации, к преобразующей, творческой деятельности, одним из ведущих направлений реформирования высшего образования выступает создание условий для осознанного, непрерывного и поступательного личностно-профессионального роста обучающихся. Это становится возможным на основе формирования устойчивых познавательных потребностей личности, совершенствования ее интеллектуально-

творческого потенциала, расширения спектра способов ее личностной и деятельностной самореализации.

В этой связи особое значение приобретает проблема актуализации и пополнения резервов интеллектуальной сферы индивида, как одной из значимых составляющих его совокупного личностного потенциала, которая получает свое специфическое наполнение в условиях обучения.

Проблема внутренних резервов личности широко изучается в философии, психологии, педагогике и ряде др. антропологических дисциплин (К. А. Абульханова-Славская, Г. Н. Андреева, Г. С. Батищев, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. С. Библер, Л. С. Выготский, М. С. Каган, Л. Н. Куликова, С. Л. Рубинштейн, Ю. М. Орлов и др.), что позволяет сделать вывод о ее междисциплинарном характере.

Различные аспекты психолого-педагогического исследования внутриличностного потенциала обучающихся, его составляющих (интеллектуальной, аксиологической, творческой и др.), и возможностей его продуктивного развития находят свое отражение в трудах Д. Б. Богоявленской, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, В. С. Долгунова, О. М. Дьяченко, Н. С. Лейтеса, А. В. Либиной, А. И. Савенкова и др. Осмысление сущности, специфики, обоснование отдельных путей и условий развития интеллектуального потенциала обучающихся проведено Н. А. Виденевым, В. Н. Дружининым, Б. Б. Коссовым, Ж. Пиаже, А. Н. Перре-Клермон, Г. А. Синютиной, Н. Ю. Соколовой, М. А. Холодной и др. Проблеме развития интеллектуальных возможностей обучающихся в условиях технического вуза посвящены работы Н. М. Анисимова, В. В. Буглаева, И. Корнилова, А. В. Непомнящего, Н. М. Халимовой и др.

Таким образом, в науке созданы определенные предпосылки для решения проблемы развития интеллектуального потенциала студентов высшей школы, тем не менее отсутствует четко разработанная концепция, обосновывающая стратегию и тактику формирования и развития интеллектуального потенциала студентов. «При наличии разнообразных философских, социологических и психологических концепций развития интеллектуального потенциала, до настоящего времени отсутствует эффективная политика, направленная на планирование и проектирование перспектив развития будущего интеллектуального потенциала страны и на выработку долгосрочных технологий управления в этой области» [2].

Такая деятельность в настоящее время осуществляется чаще всего спонтанно. Она не является приоритетной в образовательных учреждениях и в большинстве случаев не дает необходимого эффекта.

Особую роль в данной связи играет разработка технологий управления процессом формирования и развития интеллектуального потенциала.

При реализации современных образовательных технологий в стенах высшего учебного заведения всегда нужно учитывать, что интеллектуальный потенциал — это характеристика возможной реализации субъектом своих внутренних личностных сил, раскрытия способностей и таланта. Интеллектуальный потенциал личности в вузе проявляется в форме реального и перспективного. Реальный интеллектуальный потенциал представляет собой совокупность способностей, еще не нашедших выражения в деятельности, но могущих быть в ней задействованными, так как условия для этого уже созданы. Перспективный интеллектуальный потенциал — это те способности, которые, возможно,

никогда не найдут своего выражения в деятельности, если в стенах вуза не будут созданы для этого соответствующие условия [3].

Определенный интерес в данном ракурсе представляют модели исследования состояния и развития интеллектуального потенциала студентов, представленные в работе Ж. Ю. Данковой [2, с. 14.]: 2-факторная модель, позволяющая выявить систему детерминант, влияющих на развитие интеллектуального потенциала студентов; 2-структурная модель, представленная совокупностью врожденных и приобретенных параметров — физических, духовных, социальных, психических; 2-динамическая модель развития интеллектуального потенциала, представляющая данный процесс в поэтапном развитии — этап адаптации студента, этап интеллектуального саморазвития и этап профессиональной идентификации.

Как отмечает Ж. Ю. Данкова, механизм управления развитием интеллектуального потенциала студентов должен представлять собой «упорядоченную систему управленческих действий, направленных на формирование интеллектуальной развивающей среды вуза, показателями которой являются: отчетливо выраженный во всех элементах учебно-научного и воспитательного процесса социальный запрос на интеллектуально развитую личность; постановка административными структурами перспективных задач по долгосрочному развитию интеллектуального потенциала преподавателей и студентов; существование научных школ и научных традиций; культивирование субъективного чувства свободы и самовыражения; материальное стимулирование интеллектуальной деятельности» [2, с. 15].

В теоретической литературе и в практике высшей школы нередко ставится вопрос: можно ли на базе учебной деятельности развить профессионально-творческое мышление? Как нам представляется, если такой вопрос возникает, то его истоки следует искать в том, что вузы не до конца решают возложенную на них задачу — сохранение и развитие творческого потенциала личности.

Однако не следует забывать, что формирование творческого мышления — сложный, многогранный процесс подготовки творчески мыслящей личности. А личностные образования отличаются тем, что проявляют себя в любой обстановке. Поэтому логично предположить, что если в ходе учебной деятельности сформировано творческое мышление, то оно проявит себя и в профессиональной деятельности как наличие высокой компетентности, мотивационных установок и определенного опыта решения широкого круга практических задач.

Понимание сущности творческого мышления самым непосредственным образом связано с выявлением факторов его развития. Среди факторов развития творческого мышления ведущее место занимает деятельность. Ее характер обуславливает особенности творческого мышления.

В. А. Яковлев в своих работах доказывает, что творческая деятельность человека базируется на внутренне присущем материи свойстве самоорганизовываться в бесконечном процессе самодвижения и развития. Он определяет творческую деятельность как результат естественного развития и повышения уровня сложности структур самоорганизации материи.

Д. Б. Богоявленская при выявлении сущности творчества вводит понятие «креативной активности», которая, по ее мнению, обусловлена определенной психической структурой, присущей креатив-

ному типу личности. С точки зрения исследователя, творчество является «ситуативно-нестимулированной» активностью, проявляющейся в стремлении человека выйти за пределы заданной проблемы. Обращаясь к интеллектуальной стороне творческой деятельности, автор отмечает, что она является синтезом и способностей, и личности, но не сводится к ним в отдельности [4].

Д. Б. Богоявленская считает необходимым выделение особой единицы творчества — интеллектуальной активности. В ее понимании творчество есть производное интеллекта, преломленного через мотивационную структуру, которая либо тормозит, либо стимулирует его проявление [4].

В этой связи уместно вспомнить замечание Ю. А. Самарина [5, с. 128]: «Умственная деятельность не сводится к отдельным мыслительным операциям. В рамках операционного подхода можно развивать лишь логическую компоненту творческого мышления». Обращаясь к понятию «творчество», Ю. А. Самарин [5, с. 16–21] рассматривает его в связи с механизмом творческой деятельности, который называется им ассоциативным. Ассоциативная теория творческой деятельности, на наш взгляд, учитывает как интуитивную, так и логическую компоненту процесса творчества, поскольку ассоциации могут возникать как на интуитивном уровне, так и путем логических размышлений.

С указанных позиций обучение в вузе можно рассматривать как своеобразный технологический процесс развития творческого мышления, формирования активной, инициативной личности, умеющей при опоре на фундаментальные научные знания глубоко анализировать и принимать обоснованные решения при выполнении своих функциональных обязанностей.

В отечественной педагогике уже в 30-е гг. была предложена система обучения, ориентированная на всестороннее развитие личности. Основной тезис ее состоял в том, что интеллектуальное развитие человека, как и его общее развитие, опосредовано обучением. Наиболее развернуто эта идея представлена во взглядах Л. С. Выготского и трудах его учеников.

На основе этих идей в педагогике активно развивается концепция развивающего обучения, которая имеет множество оттенков, подходов, но суть ее сводится к тому, что это обучение, обеспечивая полноценное усвоение знаний, формирует учебную деятельность и, тем самым, непосредственно влияет на умственное развитие

В педагогике высшей школы укоренилось положение, согласно которому развитие выступает одним из слагаемых подготовки студентов. При этом развитие понимается как целеустремленный процесс функционального совершенствования умственной деятельности студентов в соответствии с требованиями их будущей профессии и условиями работы. Оно выражается в формировании у студентов способности анализировать, синтезировать, обобщать, конкретизировать, абстрагировать, то есть всего того, что составляет основу творческого мышления. Иными словами, под развитием подразумевается целенаправленный процесс формирования у студентов структуры творческого мышления, процесс, влекущий за собой развитие интеллектуального потенциала личности.

Было показано, что обучение достигает развивающего эффекта при опоре на определенные закономерности развития интеллектуальных качеств обучающихся. Кроме того, обнаружена зависимость этого

процесса от сформированности активного и глубокого интереса к умственной деятельности, от постоянно возрастающих интеллектуальных нагрузок, от сочетаний эмоционального и рационального познаний, от активной самостоятельной работы и осознания обучаемым своей умственной деятельности. Эти закономерности нашли преломление в принципах развивающего обучения: активности, обучения на высоком уровне трудности, эмоциональной насыщенности, осознания и саморегуляции своей умственной деятельности.

Современной высшей школе необходим социально-технологический механизм, обеспечивающий решение задачи развития интеллектуального потенциала студентов. Он может быть разработан на основе системного подхода, учитывающего особенности объекта воздействия и специфику образовательно-воспитательного пространства вуза.

Социально-технологический механизм управления развитием интеллектуального потенциала студентов представляет собой упорядоченную систему управленческих действий, направленных на формирование интеллектуальной развивающей среды вуза, показателями которой являются: отчетливо выраженный во всех элементах учебно-научного и воспитательного процесса социальный запрос на интеллектуально развитую личность; постановка административными структурами перспективных задач по долгосрочному развитию интеллектуального потенциала преподавателей и студентов; существование научных школ и научных традиций; культивирование субъективного чувства свободы и самовыражения; материальное стимулирование интеллектуальной деятельности.

Оптимизация управления развитием интеллектуального потенциала студентов требует внесения корректив в концептуально-целевую установку подготовки студентов; повышения мобильности системы управления; совершенствования программно-методического обеспечения; повышения квалификации и педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава; применения технологий управления мотивацией студентов к приобретению навыков умственного труда; обеспечения неразрывности процесса обучения с воспитанием и научно-исследовательской работой; создания материальных и технических ресурсов.

Необходимо сформировать систему мониторинга интеллектуального развития, которая объединит усилия, знания и опыт социологов, психологов, методистов и других специалистов из числа профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов старших курсов; разработать систему единого информационно-коммуникативного пространства университета, представляющую собой информационную среду, необходимую для формирования информационного ресурса; совершенствовать административное управление процессом интеллектуального развития студентов; планировать организацию и содержание учебного процесса с учетом развития творческого и интеллектуального потенциалов личности студента; организовать неразрывную связь обучения с научно-исследовательской работой, предоставив студенту широкие возможности выбора программ обучения; активно внедрять в процесс обучения новые образовательные технологии, повышая качество преподавания; и т.д.

Базовой идеей, на основе которой должна функционировать модель инновационной образовательной среды Омского государственного технического

университета, должна стать идея комплексной реализации в инновационном учебно-воспитательном процессе вуза основных принципов инновационной педагогики на основе аксеологического, инновационного, компетентностного, средового и системного подходов в социальной и личностно-ориентированной профессиональной подготовке, с направленностью на формирование у выпускника творческого мышления — гаранта успешного решения им профессиональных и социальных проблем в будущем.

Библиографический список

1. Тюрина, Л. А. Вузский учебник сегодня и завтра / Л. А. Тюрина // Высшее образование в России. — 2002. — № 1. — С. 12–24.
2. Данкова, Ж. Ю. Управление интеллектуальным потенциалом студентов в высшей школе : автореф. дис.... канд. социол. наук. / Ж. Ю. Данкова. — Белгород, 2004. — 18 с.

3. Вьюгина, С. В. Роль языка в формировании профессиональных компетенций / С. В. Вьюгина // Интеллект. культура. Образование : матер. II Всерос. науч. конф. Новосибирск, 15 сентября 2009 г. — Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2009. — С. 14–21.

4. Богдавленская, Д. Б. Интеллектуальная активность и проблемы творчества / Д. Б. Богдавленская. — Ростов н/Д., 1984. — 298 с.

5. Самарин, Ю. А. Очерки психологии ума / Ю. А. Самарин. — М. : Изд-во АПН РСФСР., 1962. — 504 с.

САВЧЕНКО Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология труда и организационная психология».

Адрес для переписки: e-mail: Savchenkotv@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 21.07.2011 г.

© Т. В. Савченко

УДК 159.942.5

Ю. А. БУТУЗОВА

Омский государственный педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье предпринята попытка раскрыть психологическую сущность понятия «эмоциональное состояние» через сравнительный анализ определений исследуемого феномена, предложенных разными учеными — психологами, а также через его соотношение с понятиями «эмоция», «психическое состояние». Данная статья может быть интересна психологам, педагогам, руководителям организаций, включенным по роду своей деятельности в ситуации межличностного общения.

Ключевые слова: эмоция, психическое состояние, эмоциональное состояние.

Научный интерес к изучению эмоционального состояния поддерживался еще во времена античности. Несмотря на этот факт, современная наука не утратила потребность в изучении столь сложного понятия. Актуальность исследования эмоционального состояния в настоящее время продиктована необходимостью для каждого человека приспособляться к стремительно изменяющимся социально-экономическим условиям, неумолимо растущему научно-техническому прогрессу, что требует от человека больших интеллектуальных затрат, при меньшей физической нагрузке. Возрастание психической деятельности приводит к увеличению эмоционального напряжения, а уменьшение физической активности не позволяет эмоционально разгрузиться. Поэтому появляется необходимость в поиске новых методов регуляции эмоциональных состояний, позволяющих справиться с информационным потоком, перенасыщающим психику современного человека, что само по себе невозможно без понимания сущности эмоционального состояния.

Раскрытие сущности эмоционального состояния дает нам возможность выявить отличительные характеристики данного феномена, определить его место и роль в структуре личности, включенной в деятельность. С этой целью мы обратимся к рассмотрению различных определений более широкого понятия «состояние».

В современной науке до сих пор не существует общепринятого определения данного феномена. Большинство определений понятия «состояние» имеют одну и ту же логическую основу. Многие ученые характеризуют состояние как совокупность каких-то характеристик: свойств и отношений (Л. А. Симанов), процессов (В. Л. Марищук), функций и качеств (О. И. Медведев), компонентов психики (Ю. Е. Сосновикова) и т.д., обуславливающих эффективность деятельности, работоспособность, уровень активности систем, поведение и т.д. Исследователи определяют понятие «состояние» как фактор, влияющий на работоспособность и т.д. Происходит некоторая подмена сущности состояния описанием сдвигов, происходящих при возникновении состояния.

Существует и иная точка зрения на определение состояния. Отгалкиваясь от взглядов П. К. Анохина [1], Е. П. Ильин определяет состояние как «реакцию функциональных систем на внешние и внутренние воздействия, направленную на получение полезного для организма результата» [2]. На наш взгляд, состояние, действительно, отражает воздействие на организм внешних и внутренних стимулов, а также помогает системе сохранить собственную целостность или изменить свою структуру с целью адаптации к новым условиям, т.е. получить полезный результат.

В Современном психологическом словаре под ред. В. В. Юрчука изучаемый феномен описывается как «характеристика любой системы, которая отображает ее различные положения (конфигурации) относительно тех или иных координатных объектов окружающей среды (социума); состояние субъекта может быть определено с позиций внешнего и внутреннего порядка; состояние — это установленное сознанием, подсознанием субъекта, в определенных временно-пространственных рамках, интегрально-конкретное ощущение комфорта — дискомфорта, уюта — дисюта, благополучия — неблагополучия, удовлетворенности — неудовлетворенности в тех или иных субструктурах организма» [3, с. 665].

В данном определении состояние рассматривается как описательная категория, которая характеризует субъект (систему, явление) в совокупности его свойств и качеств в определенном промежутке времени; определяет субъект относительно других объектов окружающей действительности; констатирует единство внешнего проявления субъекта и его внутреннего содержания.

Обобщая вышеприведенные дефиниции, можно определить состояние как явление отражения воздействия внешних или внутренних стимулов на субъект. Основными характеристиками состояния человека являются: относительная стабильность, целостность, специфичность динамики протекания.

Отталкиваясь от общего определения понятия «состояние», перейдем к рассмотрению эмоционального состояния. На природу эмоциональных состояний в современной психологии существует две точки зрения. Первую точку зрения разделяют ученые П. К. Анохин, Н. Д. Левитов, Л. В. Куликов, А. О. Прохоров, Ю. Е. Сосновикова, Е. А. Черкевич и др. Они считают, что эмоциональные состояния являются одним из видов психических состояний. При этом вся эмоциональная сфера личности сводится к эмоциональным состояниям и включается в классификацию психических состояний.

Вышеназванные исследователи определяют психическое состояние как сложное полиструктурное явление, характеризующее личность в данный момент, а также как целостный симптомокомплекс в динамике психической деятельности человека, выражающееся в единстве поведения и переживания. Здесь подчеркивается целостность и устойчивость психических состояний, единство поведения и переживания.

Основными характеристиками психических состояний вообще и эмоциональных, в частности, ученые называют: активацию и тонус; двойственность («амбивалентность»); широту спектра переживаний, доминирующую эмоцию, интенсивность, индивидуальную специфику эмоционального отклика.

Разделяя данную точку зрения, мы полагаем, что эмоциональные состояния, действительно, могут рассматриваться как вид психических состояний, но при этом отмечаем, что не вся эмоциональная сфера сводится к психическим состояниям.

Ученые, придерживающиеся второй точки зрения на психологическую сущность изучаемого феномена, В. К. Вилюнас, Б. И. Додонов, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, Г. Х. Шингаров относят эмоциональные состояния к эмоциональной сфере личности, отождествляя эмоциональные состояния с эмоциями, а эмоции — с эмоциональной сферой личности. Поэтому появляется необходимость в разграничении данных феноменов.

Сложность понимания эмоций заключается в том, что, определяя данный феномен, авторы относят их

то к любому классу эмоциональных явлений (эмоциональному тону, настроению аффекту и др.), то только к одному, называемому ими собственно эмоциями и отделяемому от других классов эмоциональных явлений. Так, например, ряд ученых определяют эмоции как механизм: «внутренний психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью» (Л. С. Выготский); «механизм, нарушающий равновесие в образе среды» (В. К. Вилюнас) [4]; «психофизиологический механизм» (Г. Х. Шингаров); «психологический механизм изменения значимости» (А. С. Шаров).

Представители второй группы описывают эмоции как процесс: «процесс внутренней регуляции деятельности» (А. Н. Леонтьев); «сложный процесс, имеющий нейрофизиологический, нервно-мышечный и феноменологический аспекты» (К. Изард); «процесс, отражающий в форме переживаний личную значимость» (Р. М. Грановская).

Можно выделить и третью группу ученых, которые рассматривают эмоции как «физиологическое состояние организма» (П. К. Анохин); «эмоциональные состояния, включенные в состав психических состояний» (Н. Д. Левитов).

При более детальном анализе дефиниций обнаруживается, что многие авторы связывают описание эмоций с мотивами и потребностями личности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Часть определенных содержит в себе понимание оценочной природы эмоций (В. К. Вилюнас, Р. М. Грановская, Б. И. Додонов, А. С. Шаров). Ученые П. К. Анохин и Г. Х. Шингаров при описании эмоций указывают на приспособительный характер изучаемого феномена.

На наш взгляд, эмоция — это единица эмоциональной сферы личности, т.е. целостная, неделимая структура, являющаяся ядром, свойства которого присущи любому феномену эмоциональной сферы. Одной из главных особенностей эмоции как психического явления выступает ее способность отражения, т.е. кодирование поступающей информации из окружающей действительности в субъективный атрибут субъекта эмоций, причем эмоции отражают не предметы и явления как таковые, а их значимость (личный смысл) для человека. Отражение значимости предметов и явлений выступает той характеристикой эмоциональной сферы, которая отличает ее от других психических явлений.

Мы солидарны с большинством ученых и считаем, что формой отражения эмоций является переживание, разделяя взгляды представителей деятельностного подхода, мы считаем, что переживание является «единицей изучения личности» (Л. С. Выготский) и «выступает в каждом акте деятельности человека» (А. Н. Леонтьев) [5, 6].

Основной целью возникновения и функционирования эмоций является сохранение целостности личности и организма как единой системы. Другими словами, эмоция возникает в тот момент, когда внутри системы «организм — личность» происходят структурные изменения, обусловленные воздействием внешних и внутренних стимулов, как на социальном, так и на биологическом уровнях.

Таким образом, можно считать, что эмоция — это психическое явление отражения в форме переживания значимости воздействия внешних и внутренних стимулов, направленное на сохранение целостности личности и организма как единой системы.

Любую эмоцию можно представить в виде процесса, т.е. последовательной смены стадий развития эмоции, которая начинается с оценивания в форме

переживания поступающей в мозг информации и заканчивается ответной реакцией организма в виде психофизиологических изменений или поведенческого акта. Более подробно данный процесс выглядит следующим образом.

На первом этапе происходит восприятие организмом информации, поступающей от внешнего или внутреннего стимула (на этом этапе важную роль играют психофизиологические особенности организма). Далее, на втором этапе, на основании поступившего сигнала формируется потребность, как нужда в чем-либо, и возникает момент оценивания данной потребности в виде переживания, на оценку влияют психофизиологические особенности организма и ценностно-смысловая сфера личности. Если данная потребность значима для организма и личности в целом, то происходит эмоциональное возбуждение, определяющее мобилизационные сдвиги в организме: происходит нарастание возбудимости, скорости и интенсивности протекания психических, моторных и вегетативных процессов или, напротив, их уменьшение. Затем, на третьем этапе, подключается эмоциональная память (жизненный опыт), которая определяет отношение организма и личности к полученной информации, что заканчивается (четвертый этап) возникновением определенного психофизиологического состояния или поведенческим актом, происходит разрядка и возникает эмоциональная стабильность. Другими словами, эмоциональный процесс — это всегда ответная реакция на воздействие значимого внешнего или внутреннего стимула.

Эмоциональное состояние, на наш взгляд, — это более сложное психическое явление, которое включает в себя одну и более эмоций. Но, в отличие от эмоции, основной целью возникновения эмоционального состояния является поиск необходимых внутренних ресурсов или внешних возможностей для удовлетворения значимой потребности. Оно возникает в результате невозможности отреагировать на значимое воздействие, или в результате неэффективности данного способа реагирования.

Иными словами, эмоциональное состояние возникает на стадии оценки значимости актуальной потребности и заканчивается возникновением психофизиологического состояния, которое поддерживает необходимость поиска возможностей эмоциональной разрядки и удовлетворения потребности.

На основании всего вышесказанного мы можем отметить характерологические особенности или признаки эмоциональных состояний: сложность, фоновый характер (слабая интенсивность), значительная длительность (продолжительность во времени), беспредметность (скрытый характер причины возникновения), оценочный характер самого субъекта, специфичность динамики протекания. Остановимся более подробно на каждом признаке.

Сложность эмоционального состояния заключается в том, что одно эмоциональное состояние может включать в себя две и более эмоций, при этом доминирующей может быть какая-то одна эмоция.

Фоновый характер (слабая интенсивность). В большинстве случаев эмоциональные состояния являются фоном, который в течение определенного времени окрашивает переживания и деятельность человека. Некоторые авторы используют термин «эмоциональный фон», который отражает общее глобальное отношение человека к окружающей ситуации и к самому себе.

Значительная длительность (продолжительность во времени). Эмоциональные состояния могут иметь различную продолжительность во времени: от нескольких минут до нескольких часов, дней, месяцев. Но в основе своей они отличаются длительным характером протекания.

Беспредметность (скрытый характер причины возникновения). Причина возникновения эмоционального состояния не всегда осознается. Эмоциональное состояние отражает обобщенную оценку того, как складываются в данный момент обстоятельства. Неясность причины возникновения эмоционального состояния может быть связана с мимолетной эмоцией или комплексом эмоций, породивших эмоциональное состояние, а также с нежеланием самого субъекта вспоминать и удерживать в памяти травмирующие психику причины появления того или иного состояния.

Оценочный характер самого субъекта. В отличие от эмоционального реагирования, которое характеризует «что» и «как» является значимым для субъекта, эмоциональное состояние раскрывает то, каким образом субъект реагирует на значимый стимул или событие. Другими словами, при эмоциональной реакции важны характеристики стимула воздействия и его значимость для индивида; при эмоциональном состоянии важны возникающие психофизиологические изменения, которые информируют о наличии или отсутствии необходимых внутренних ресурсов (возможностей или способностей) для удовлетворения актуальной потребности.

Специфичность динамики протекания. Основное отличие динамики эмоционального состояния от протекания эмоционального реагирования заключается в его цикличности и поддержании эмоционального напряжения на определенном уровне.

Таким образом, эмоциональное состояние — это сложное психическое состояние отражения в форме переживания значимости воздействия внешних и внутренних стимулов. Сущностными характеристиками данного понятия являются его сложность, слабая интенсивность, продолжительность во времени, беспредметность и, главное, оценочный характер самого субъекта, а также цикличность и поддержание внутреннего эмоционального напряжения.

Библиографический список

1. Анохин, П. К. Эмоции [Текст] / П. К. Анохин ; под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер // Психология эмоций. — М., 1984. — 486 с.
2. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2007. — 783 с.
3. Современный словарь по психологии [Текст] / Под ред. В. В. Юрчука. — Мн. : Современное слово, 1998. — 768 с.
4. Вилюнас, В. К. Психология эмоций [Текст] / В. К. Вилюнас. — СПб. : Питер, 2007. — 496 с.
5. Выготский, Л. С. Собр. соч. в 6 т. Т. 4 / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — 432 с.
6. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1971. — 276 с.

БУТУЗОВА Юлия Александровна, аспирантка кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета, психолог Клинического родильного дома № 1. Адрес для переписки: e-mail: by1977@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 21.12.2010 г.

© Ю. А. Бутузова