

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "CHRONOS"  
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА  
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**XX МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»  
(03 октября 2017г.)**

г. Москва- 2017

© Научный журнал "Chronos"

УДК 159  
ББК Ю88

Сборник публикаций научного журнала "Chronos" по материалам XX международной научно-практической конференции: «психологическая наука и образование» г. Москва: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). –М : Научный журнал " Chronos ", 2017. – 52с.

Тираж – 300 экз.

УДК 159  
ББК Ю88

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

**Контактная информация организационного комитета конференции:**

Научный журнал «Chronos»

*Электронная почта:* [psychology@chronos-journal.ru](mailto:psychology@chronos-journal.ru)

*Официальный сайт:* [chronos-journal.ru](http://chronos-journal.ru)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бубнова А.Н. ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ.....	4
Горнякова М.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКА РАБОТА С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ЗАПРОСОМ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
Кирюшкина Ю.А. ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ .....	15
Конджоян А. К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ДЕТСКИХ СТРАХОВ.....	20
Конджоян А. МЕЖДУ СВОБОДОЙ И ЗАБРОШЕННОСТЬЮ.....	25

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Грязнов А.Н., Плешко В.И. К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ТЕРЦИАРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С АЛКОГОЛЬНОЙ ИЛИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ .....	30
Грязнов А.Н., Плешко В.И. ДИНАМИКА САМОКОНТРОЛЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ В ПРОЦЕССЕ ТЕРЦИАРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	36

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Сагайдак А.Н., Стогний А.А. ПАТРИБОГЕНЕЗ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ГЛУБИННОЙ ПСИХОЛОГИИ .....	43
---	----

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках реализации проекта № 16-06-00751*

**Бубнова Александра Николаевна**

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Центр защиты прав и интересов детей»,  
научный сотрудник, Россия, г. Москва*

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются проблемы социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в условиях детского оздоровительного лагеря с учетом технологий, включающих в себя четыре основных блока: образовательный, развивающий, досуговый, воспитательный. Представлен анализ современных технологий социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, которые сегодня успешно применяются в условиях детских оздоровительных организаций: коллективно-творческая деятельность; коучинг; совместная творчески-ориентированная деятельность; тимбилдинг; педагогическая анимация и другие. Приводятся данные собственного исследования, проведенного в рамках проекта РФФИ.

**Annotation:** the problems of socialization of teenagers being in a difficult vital situation are examined In this article, in the conditions of child's health camp taking into account technologies pluggings in itself four basic blocks : educational, developing, досуговый an educator. The analysis of modern technologies of socialization of teenagers being in a difficult vital situation is presented, that today are successfully used in the conditions of child's health organizations: collectively-creative activity; коучинг; joint creatively-oriented activity; тимбилдинг; pedagogical animation et al. Cited data the own research conducted within the framework of project РФФИ.

**Ключевые слова:** подростки, трудная жизненная ситуация, психолого-педагогическая поддержка, социализация, технологии, детские оздоровительные организации.

**Keywords:** teenagers, difficult vital situation, психолого-педагогическая support, socialization, technologies child's health

Подростковый возраст (11 - 18 лет) - очень важный этап становления образа «Я», системы личностных черт и свойств индивидуальности, формирования характера. Именно в этот период происходит активное усвоение молодым человеком знаний, умений и навыков, образцов поведения, социальных норм и ценностей. Проблема социализации подростков в целом, и особенно тех, кто находится в трудной жизненной ситуации, оказание им психолого-педагогической поддержки является одной из наиболее актуальных на современном этапе развития общества. Процесс социализации подростков усугубляется противоречиями между их физическими возможностями и потребностями; стремлением подростков к самостоятельности и определенными ограничениями со стороны семьи, школы, общества. Психолого-педагогическая поддержка подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, их социализация направлена на решение ряда важнейших задач:

- содействие в решении проблем социальной адаптации, формирование просоциальных установок и психосоциальной компетентности, коррекция негативных психоэмоциональных состояний;

- повышение адаптивных возможностей организма, формирование здорового и безопасного образа жизни;

- снижение уровня напряжения, связанного с травматическим опытом, обучение основам саморегуляции деструктивных состояний;

- коррекция негативных групповых норм, формирование навыков групповой кооперации и конструктивного бесконфликтного взаимодействия;

- формирование многообразного, полноценного, успешного социального опыта и др.

Анализ научных исследований по проблеме психолого-педагогической поддержки и социализации подростков в условиях детского оздоровительного лагеря (Бедерханова В.П., Березина В.А., Волохов А.В., Демакова И.Д., Ромм Т.А., Осухова Н.Г., Синягина Н.Ю., Шмаков С.А., Флейк-Хобсон К., Фришман И.И. и другие) и современных технологий социализации подростков позволяют сделать вывод о том, что в условиях детских оздоровительных организаций имеются большие возможности для социализации и реабилитации подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, прежде всего, за счет массового воздействия воспитательной среды, дифференциации интересов подростков с учетом уровня их потребностей и ценностно-нравственной сферы, выбора разнообразных сфер общения и отношений в пространстве свободного времени, добровольности участия несовершеннолетних в предлагаемых видах и формах проведения свободного времени, реализации субъект-субъектных отношений взрослых и детей на основе совместного интереса и деятельности [2, с. 2]. Детские оздоровительные организации по праву «становятся средой, которая является средством индивидуализации социального становления подростка, способствуя про-

цессам обособления на ценностном, эмоциональном и поведенческом уровнях на основе включенности личности в разные виды социальных отношений в общении, игре, практической деятельности» [6, с. 385].

В последние годы в практике коллективов детских оздоровительных организаций (лагерей, центров, баз отдыха и т.п.) активно используются такие технологии, как: коллективно-творческая деятельность (И.П. Иванов, Л.Б. Глебова); коучинг (сопровождение) (Т.Дж. Леонард); совместная творчески-ориентированная деятельность (Л.Ф. Анн, А.М. Матюшкин); тимбилдинг (командообразование) (А.А. Данилков), педагогическая анимация и многие другие [5, с. 390-391].

Современные технологии, формы и методы работы позволяют уделить внимание каждому из подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, включить их в различные мероприятия, социально значимую деятельность, творческие объединения в соответствии с их интересами и потенциальными возможностями. В условиях оздоровительного лагеря активно внедряются новые формы и методы работы с подростками - занятия с элементами тренинга, интерактивные технологии, тематические встречи с приглашением известных спортсменов, деятелей науки и культуры, открытые мероприятия с демонстрацией видео профилактического характера. С каждым годом все большую популярность завоевывают арт-терапевтические технологии, театропедагогика, фототерапевтические технологии, метод аффирмаций, аудиовизуальное воздействие, цветотерапия, технологии развития способности к самопознанию «Познай себя» для детей старшего подросткового возраста; технологии стабилизации психоэмоционального состояния (обучение навыкам вербализации своих чувств, преодоления негативных эмоциональных состояний), обучения навыкам саморегуляции, изменения стереотипов эмоционального реагирования (групповые и индивидуальные упражнения, тренинги); программа визуальной стимуляции «Nova-Pro»; игры «Квесты»; тимбилдинг «Игра «Поколение NEXT»; социальная технология «Skype - тренинг «Паритет» (направлена на профилактику употребления наркотических средств среди подростков); социальная технология «Автофильм как антикризис» (формирование адаптивных, познавательных, эмоциональных и поведенческих стратегий, способствующих позитивному принятию несовершеннолетними себя и позволяющих эффективно преодолевать кризисные состояния и ситуации); тренинги ток-шоу для старшеклассников; читательские флэшмобы; агитационные марафоны и т.д. Используется технология проектного обучения, в рамках которой создается проблемная ситуация, позволяющая сформулировать актуальную и интересную подросткам тему для обсуждения и исследования, что побуждает их проявить свои интеллектуальные способности, нравственные и коммуникативные качества, продемонстрировать уровень владения знаниями и умениями, способность к самообразованию и самоорганизации.

Анализ современных технологий социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в условиях детского оздоровительного лагеря позволил выявить в них 4 основных блока:

1) *образовательный блок* предполагает расширение знаний подростка о себе и мире, реализацию культурно-образовательного компонента; коррекционно-реабилитационную и социализирующую работу; выявление интересов, склонностей и способностей подростков, создание условий для их самореализации; формирование позитивных социальных установок, правового сознания, развитие социальной компетентности.

Решению этих задач способствует организация творческих объединений по интересам (кружков, секций, студий и т.п.); проведение занятий по правовому, экономическому образованию (лекции, беседы, интерактивные занятия); экскурсии; дискуссии, диспуты, круглые столы; организация встреч с «интересными людьми» и т.д.

2) *развивающий блок* направлен на развитие личности подростка, индивидуальных резервных возможностей организма; профилактику заболеваний, передающихся половым путем, злоупотребления психоактивными веществами; формирование здорового и безопасного образа жизни.

В этих целях осуществляется мониторинг личностного развития и здоровья подростков, раннее выявление отклонений в состоянии их здоровья; проводятся интерактивные занятия и беседы по гигиеническому воспитанию, профилактике травматизма, навыкам первой медицинской помощи, культуре здоровья; реализуются индивидуально-ориентированные программы оздоровления, реабилитации и социализации подростков с использованием методов физиотерапии, ароматерапии, закаливания, лечебной гимнастики, массажа, фитотерапии, дыхательной гимнастики и др.

3) *досуговый блок* предусматривает выявление и реализацию творческих способностей подростков; повышение уровня их общей и художественной культуры; приобщение к культурным традициям своей малой родины, страны; развитие потребности и способности к восприятию прекрасного; создание условий для межличностного общения подростков, их отдыха и самореализации.

Основные формы работы - конкурсы; ярмарки, выставки, презентации; концерты; занятия в кружках; театральные постановки; просмотр кинофильмов; дискотеки; праздники (государственные, народные, дни рождения и др.); свободное общение; экскурсии; организация работы библиотеки, компьютерного клуба.

4) *воспитательный блок* направлен на выявление особенностей реабилитации, развития и социализации личности; формирование адекватной самооценки; тренировку волевых качеств; развитие важнейших жизненных навыков; коррекцию негативных психоэмоциональных состояний и психосоматических расстройств (тревожность, фобии, агрессивность, неврозы); поддержку личностного и профессионального самоопределения; развитие самосознания и ответственности, развитие навыков труда и общественно-

полезной деятельности; формирование навыков конструктивного группового взаимодействия; выявление «отвергаемых» подростков и их включение в группу.

На решение этих задач направлено: проведение психолого-педагогической диагностики подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации (тесты, анкеты и др.); реализация индивидуально-ориентированных программ психологического развития, коррекции и реабилитации подростков с использованием методов арттерапии, аутотренинга, психодрамы, сказкотерапии, тренинга общения, тренинга личностного роста, тренинга жизненных навыков; организация и проведение игр (ролевых, деловых, интеллектуальных, народных и др.); использование технологий и методов инициации, ориентированных на конструирование ситуаций, связанных с преодолением препятствий, требующих значительных физических и волевых усилий, испытание физических и личностных возможностей подростков; проведение индивидуальных консультаций.

Данные исследования, проведенные нами в рамках проекта РФФИ (2016-2017 гг.), показали, что в целях социализации подростков, оказания им необходимой психолого-педагогической поддержки в условиях детского оздоровительного лагеря наиболее эффективными технологиями являются следующие: коллективной творческой деятельности (82,4% респондентов), совместной личностно-ориентированной творческой деятельности взрослого и ребенка (76,4%), тимбилдинга (53,0%). Подростки отдали предпочтение технологиям коллективной творческой деятельности (61,4%) и совместной личностно-ориентированной творческой деятельности взрослого и ребенка (54,6%).

В целях преодоления негативных тенденций в развитии личности подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, наиболее эффективными являются такие формы и методы работы, как: организация личностно-значимой общественно ценной деятельности и приобретения положительного опыта жизнедеятельности; насыщение подростков полезной информацией; формирование общечеловеческих ценностей; товарищеская помощь; обращение к позитивным сторонам характера и поведения подростка; самовоспитание и другие.

Таким образом, для успешной социализации подростков в условиях организованного отдыха и оздоровления необходимо: создание благоприятной социальной обстановки в окружении подростков; реализация личностно-ориентированного подхода в работе с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации; внедрение современных педагогических технологий, направленных на предупреждение у них агрессивности и жестокости с учетом возрастных особенностей; поиск новых методов, способствующих выявлению потенциальных возможностей каждого подростка; наличие специально подготовленных педагогических кадров.



### Список литературы:

1. Барышева А.Н., Стебаева К.Н. Подросток в современном мире. О реализации программы «Отдыхая, взрослеем и развиваемся». Информационно-методический журнал «Воспитание детей и молодежи», №4, 2010 г., С. 41 – 45.
2. Березина В.А. Нормативно-правовое, научно-методическое и кадровое обеспечение организованного отдыха и оздоровления в социализации детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Электронный журнал «Общество. Культура. Наука. Образование», 2016. Вып. 4. URL: [http://cipv.ru/static.php?mode=page\\_](http://cipv.ru/static.php?mode=page_)
3. Бубнова А.Н. Технологии социализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в период каникул. // Образование личности. 2015, № 4. С. 116-121.
4. Образование личности: стандарты и ценности: Сборник научно-методических материалов международных научно-практических конференций «Теория и практика поликультурного воспитания в образовательной среде», «Актуальные вопросы социализации личности в современных условиях» / Сост. и науч. ред. Н.Ю. Сиягина, Е.Г. Артамонова. – М.: АНО «ЦНПРО», 2015. – 320 с.
5. Ромм Т.А. Социальное воспитание в детском оздоровительном лагере. / Культура и воспитание подростков в современном мире: Коллективная монография /Под ред. В.А. Березиной. – М.: Агентство «Мегаполис», 2015. – 488 с. – С. 382-391.
6. Тетерский С.В., Фришман И.И. Детский оздоровительный лагерь: Воспитание, обучение, развитие: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2007. – 104 с.

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКА РАБОТА С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ЗАПРОСОМ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

**Горнякова М.В.**

*Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры социальной психологии*

В статье рассматриваются психологические аспекты качества образования в условиях ФГОС. Качество образования понимается в информальном контексте в рамках системно-деятельностного и компетентностного подходов. Автор предлагает в качестве одного из условий повышения качества образования рассмотреть возможности психологической работы с образовательным запросом субъектов образовательного процесса, представленного в трех основных смысловых полях (общественно-государственном, социально-субъектном и личностно-субъектном).

**Ключевые слова:** качество образования, образовательное пространство, образовательный процесс, образовательный запрос, психологическое консультирование.

## **WORK WITH EDUCATIONAL REQUEST AS A CONDITION OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION**

**M. V. Gornakova**

candidate of psychological Sciences  
associate Professor of social psychology

The article requires quality of education in the GEF. It raises the question of understanding the quality of education in the context of the informal aspect of education in the framework of systematic activity and competence approaches. The author proposes to consider the possibility of working with the educational request of the subjects of educational process as a condition of improving the quality of education. Thus, the concept of a learning request is treated in three main semantic fields (public, social-subjective and personal-subjective).

**Key words:** quality of education, educational environment, educational process, educational request, psychological counseling.

Вопросы качества образования не теряют своей актуальности, приобретая новое значение в условиях реализации ФГОС. Смещение акцентов современной образовательной парадигмы в сторону информальности детерминирует понимание качества образования в контексте компетентного подхода, где сущностным проявлением значения образования выступает развитие личности. Определение в качестве целевых ориентиров образования на каждой ступени ключевых компетенций обосновывает важность рассмотрения качества образования как интегральной характеристики системы образования, отражающей не только степень соответствия ресурсного обеспечения, образовательного процесса, образовательных результатов нормативным требованиям, но и социальным и личностным ожиданиям субъектов образовательного пространства.

В этом смысле размышление о качестве образования без размышления о субъекте в его психологической сущности бессмысленно и требует «разворота» системы образования в направлении создания условий для того, чтобы каждый учащийся добивался успеха на максимуме своего потенциала и возможностей.

В материалах экспертно-аналитического семинара «Экспертиза модели мониторинга оценки качества основного общего образования», состоявшегося в Нальчике еще в 2011 году, мы находим обозначение смысловых позиций в понимании сущности современного образования через формирование человеческого потенциала на основе становления субъектности обучающегося [2]. Качество же образования в этом контексте определяется каче-

ством условий для развития самостоятельной творческой деятельности ученика, а его ключевой результат – действия и сама деятельность через свободный выбор учащегося. Тогда требования к качеству образования должны основываться на требованиях самой жизни, которые она предъявляет к человеку. «Мы учимся не для школы, а для жизни, мы в ней желаем выступать деятелями. Если характерные и существенные свойства жизни — разнообразие и изменчивость, то единообразие и необычайная тугость на реформы в образовательной сфере не согласны с тоном жизни. Рутинная школьная система, постоянно смотрящая назад, а не вперед, будет плохо подготавливать к жизни, к усвоению и правильной оценке ее новых приобретений» [4, с. 381]. По мнению П.Б.Бондарева, ключевая идея современного ФГОС – уход от обязательного минимума к индивидуальному максимуму. Процесс образования – процесс приращения разных видов капитала: духовного, интеллектуального, финансового и т.п. Один из результатов образования – ощущение своей значимости, востребованности, осознания себя носителем уникальных компетентностей [2].

Следуя философскому пониманию образования как детерминанты развития человека в становлении его сущности, и образовательного процесса как процесса развития потенциала, который дается человеку от природы, мы видим возможности повышения качества образования через психологическую работу с образовательными запросами участников образовательного пространства.

Понимание образовательного запроса сегодня по своим сущностным характеристикам напоминает «воронку» - постепенное сужение масштабности смыслового поля:

Наиболее глобальный контекст представляет понимание образовательного запроса как социального заказа через отражение объективной социальной и культурно-исторической ситуации, и понимание образовательного заказа на уровне государства как «совокупности обязательных требований к образованию и направлениям подготовки, к минимуму содержания программ, условиям их реализации и срокам обучения по этим программам, призванным обеспечить государственные гарантии прав и свобод человека в сфере образования и создание условий для реализации права на образование» [7, гл.1, ст. 1-2].

Далее - на уровне отдельных социальных субъектов (семья, педагоги, родители, учащиеся, потенциальные работодатели и пр.) - образовательный запрос понимается как «...совокупность образовательных (и сопутствующих) требований, которые предъявляются, или могут быть предъявлены образовательному учреждению и системе образования в целом» [3]. На этом же уровне существуют точки зрения, определяющие фокус внимания не на отдельных ожиданиях социальных субъектов, но на кооперации между основными участниками образовательного процесса и представляющие некую формулу консенсуса между личностью, обществом и государством. В этом контексте образовательный запрос - это не «глубинные потребности» трех

автономных сущностей – Человека, Общества и Государства, – а сеть потребностных отношений запроса, связывающих семьи, школы, органы управления образованием и иные вовлеченные в образовательный процесс группы с большей или меньшей степенью институционализации». [1, с.8-9].

Современные исследования в области психологии образования наглядно показывают важность согласования целей и содержания образования на разных его ступенях с индивидуальными особенностями, ценностными ориентациями, личностными смыслами, жизненными стратегиями личности (М.В. Григорьева, В.Е.Купченко, Ю.Л.Кофейникова, Т.А. Молодиченко, Э.Г. Патрикеева, Ю.С. Песоцкий, Е.Н.Тухманова).

С усилением индивидуально-личностного аспекта образования понимание образовательного запроса обретает связь с потребностями и интересами личности. Смысловое поле при этом приобретает истинно психологическое значение, конкретизируется в рамках понятия «образовательной потребности личности» и позволяет определить следующие отличительные признаки феномена образовательного запроса, как элемента психолого-педагогической реальности, отражающей динамическую сторону образовательного пространства через категорию активности субъекта:

1. Отнесение феномена образовательного запроса к области информального непрерывного образования во взаимосвязи с потребностями, направленностью, ценностями субъектов образовательного пространства.

2. Формирование образовательного запроса на основе образовательных потребностей личности.

3. Выражение данного феномена через проявление активности субъектов образовательного пространства в построении индивидуальной образовательной траектории.

Суть активности заключается в стремлении личности к гармонизации и преобразованию собственного внутреннего мира через образование как фактора социального развития личности (Л.И. Анцыферова, 1989), к преодолению противоречий в разных сферах жизнедеятельности личности, возникающих в процессе ее взаимодействия с окружающей действительностью (С.Г. Вершловский, 1974).

Активность субъекта образования как интенция развития современной системы образования находит отражение в ФГОС. Положенный в основу Стандарта системно-деятельностный подход, призван обеспечить такие условия образования, которые способствуют:

- формированию готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектированию и конструированию социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активации учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- построению образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

В этом контексте понимание качества образования не сводится только к оценке конечного результата относительно заданной нормы требований. Принимается во внимание не только вся система управления процессом достижения результата, но и способы определения требований к результату, и процесс проектирования путей их достижения. Тогда оценка качества образования состоит не во внешнем контроле, не в проверке достижения требуемых результатов или стандарта, а в создании условий для совершенствования образовательных систем. Именно в данной точке связующим элементом между системой образования и потребностями субъектов может выступать феномен образовательного запроса в его психологической сущности. Готовность и возможность современной системы образования продуцировать целенаправленную активность субъекта на выстраивание собственного образовательного маршрута наиболее точно и глубоко отражает, на наш взгляд, сущностную характеристику качества современного образования.

Управление качеством образования в условиях реализации ФГОС ориентировано на формирование устойчивых механизмов развития инновационной модели мониторинга педагогического процесса на разных ступенях системы образования. В процессе работы определяются ключевые психолого-педагогические условия, посредством которых обеспечивается эффективность образования. В связи с чем, с особой остротой встает вопрос об определении ориентиров изменения качества образовательных услуг. [8]. В качестве одного из таких ориентиров может выступать работа с образовательным запросом участников образовательного процесса. Ориентация на образовательные запросы позволяет достичь соответствия образовательным потребностям, предполагает плановость процесса.

В целом видится, что грамотно выстроенное психолого-педагогическое, социально-психологическое сопровождение образовательного процесса на разных ступенях образования должно включать работу, направленную на прояснение образовательных потребностей, осознание участниками собственных образовательных противоречий, структурирование образовательного запроса (на всех трех уровнях смыслового поля) и нахождение «узловых точек – «локусов» сосредоточения образовательных потребностей. В таких точках происходит взаимная «притирка» запросов и генерируются новые образовательные потребности. Противоположностью таких узловых точек являются «зоны депривации», т.е. области, в которых уже сформировавшиеся потребности остаются без адресата, не получают удовлетворения». [1, с.9].

Подобная работа постепенно входит в современную образовательную организацию через просветительскую и консультативную работу с родителями; через включение методов активного обучения; через мониторинг актуальных потребностных запросов социальных субъектов; практику работы с ожиданиями участников определенных образовательных программ высшего и дополнительного образования. Подобные меры показывают свою эффективность в направлении повышения качества образования, прежде

всего, через наращивание степени удовлетворенности содержанием и уровнем образования его субъектов [1], [2], [4], что позволяет определить работу с образовательным запросом участников образовательного процесса как актуальное и перспективное направление исследований в области проблематики качества современного образования.

Тактический уровень решения задач, направленных на обеспечение качества современного образования предполагает создание единой комплексной программы, органично сочетающей консультативную, психопрофилактическую и коррекционно-развивающую работы, что позволит создать единую целостную модель психологического сопровождения образовательного процесса.

В качестве стержневой технологии сопровождения качества образования в условиях ФГОС мы предлагаем рассмотреть психологическое консультирование, ориентированное на максимальное раскрытие индивидуальных возможностей и удовлетворения потребностей в саморазвитии и самореализации [4]. Выступая неотъемлемой частью психологического сопровождения образовательного процесса, психологическое консультирование предоставляет оптимальные возможности для целенаправленной работы по созданию единого «потребностного поля» всех его участников, удержанию целевых ориентиров образования и координации усилий для их достижения.

#### **Библиографический список:**

1. Аналитический отчет: Динамика образовательных запросов участников образовательного процесса в начальном общем образовании. [Электронный ресурс]. URL: [http://troizkschool.edu22.info/data/documents/potrebnost\\_sem.pdf](http://troizkschool.edu22.info/data/documents/potrebnost_sem.pdf). Дата обращения 14.12.2016.

2. Бондарев П.Б. Качество основного общего образования: требования ФГОС и требования времени // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/15534.html>. Дата обращения 17.12.2016 г.

3. Изучение социального заказа // Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах: сетевой журн. 2011. № 2. URL: <http://otvet.resobr.ru/archive/year/articles/7359/> (дата обращения 7.03.2015 г.)

4. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1982. 703 с.

5. Молодиченко Т.А. Социоакмеологический подход к обучению будущих специальных психологов// Психология обучения. 2013, № 9. С.47-54.

6. Муляр Е.С. Запросы родителей к качеству образовательной деятельности //Академический вестник института Образования взрослых РАО// Человек и образование. 2007, № 3-4. С.136-138.

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL:

<http://base.garant.ru/55170507/#ixzz4T7cdnbb1>. Доступ через систему ГАРАНТ.

8. Определения основных понятий, содержащихся в ФГОС. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.http://tvov.ru> . Дата обращения 13.12.2016г.

9. Патрикеева Э.Г. , Трухманова Е.Н. Динамика системы ценностных ориентаций, определяющих отношение к учебной деятельности современной учащейся молодежи // Психология обучения, 2014. С.87-102.

10. Песоцкий Ю.С., Григорьева М.В. Формирование личности в процессе образования // Психология обучения, 2016. С.40-46

11. Федеральный закон об образовании от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (29 декабря 2012 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.consultant.ru/document/> Дата обращения – 4.03.2015 г.

Горнякова Мария Валерьевна



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева», доцент кафедры социальной психологии ИППО, кандидат психологических наук.

660111, Г. Красноярск, ул. Тельмана 33 а, кв. 10,

Тел. 8 913 832 79 88

## **ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ**

**Кирюшкина Юлия Александровна,**

*магистрант 2 курса, психолого-педагогического факультета*

*«Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»*

*(Арзамасский филиал), г. Арзамас*

**Аннотация:** в статье предпринята попытка изучения проблемы влияния личности педагога, на безопасность образовательной среды. Описаны основные категории учителей. Раскрыты специфические проблемы, возникающие в ходе взаимодействия в педагогическом коллективе, с обучающимися и их родителями. Описан констатирующий эксперимент и его результаты. Представлены перспективы разработки и реализации программы способствующей обеспечению психологически благоприятной и безопасной образовательной среды школы.

**Ключевые слова:** безопасная образовательная среда, педагог, взаимодействие, стиль общения, социально педагогический и психологический

климат.

**Abstract:** the article attempts to explore the influence of teacher's personality, to security of the educational environment. Describes the main categories of teachers. Disclosed the specific problems that arise in the course of interaction in teaching staff, with students and their parents. Described concerning the experiment and its results. Perspectives for the development and implementation of the program promotes a supportive and psychologically safe educational environment of the school.

**Keywords:** safe learning environment, teacher interaction, communication style, socio-pedagogical and psychological climate.

В условиях реализации ФГОС НОО и ООО в современных условиях развития системы образования значение влияния личности педагога на учебно-воспитательные процесс школы трудно переоценить. Эта проблема всегда вызывала интерес у представителей психологической и педагогической науки, нашедший свое отражение в работах таких известных отечественных ученых, как Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя А.К. Маркова, В.С. Мерлинг, В.Д. Небылицын, А.Я. Никонова, Б.М. Теплов, и многих других.

В современных условиях образовательного пространства школы личность педагога выступает в качестве определяющего фактора эффективности учебно-воспитательного процесса школы и субъекта, обеспечивающего психологически безопасную образовательную среду образовательного пространства.

Личностно-ориентированный образовательный процесс предполагает такую деятельность педагога, которая бы способствовала позитивному личностному развитию обучающихся, сохранению их физического и психического здоровья. Успешность решения педагогических задач обучения и воспитания детей напрямую зависит от опыта, педагогического мастерства, культуры, нравственной позиции педагога.

В ходе взаимодействия с педагогами школы мы сталкиваемся с многообразием личностных, индивидуально-типологических, профессиональных, нравственных и ценностных характеристик, присущих педагогам. Одни строги, но справедливы, они занимают активную жизненную позицию, стремясь постоянно самосовершенствоваться в рамках преподаваемого предмета, ориентированы на успех, знают чего хотят добиться в профессии, ставят высокие, но достижимые задачи и самостоятельно достигают их, избирая оптимальные методы и средства.

Вторые, обладают мягким характером, им с трудом удается добиться дисциплины, на начальных этапах взаимодействия с учащимися, однако, педагогическое мастерство и влюбленность в собственный предмет настолько увлекают детей, что они охотно включаются в работу, «заражаясь» этой любовью «учителя-мастера». Именно у таких педагогов, как правило, наибольшее число учащихся выполняющих научные исследования и проектные ра-



боты, именно они воспитывают увлеченных победителей предметных олимпиад разного уровня.

Третьи, совершенно не способны потребовать от обучающихся элементарной дисциплины и порядка. Слабое владение психолого-педагогическими знаниями о возрастных и личностных особенностях учащихся, отсутствие любви к детям и собственному делу, неспособность к саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию, стремление исполнения минимально необходимых требований к собственной профессиональной деятельности превращают учителя в урокодателя.

Учитель сталкиваясь с современным ребенком зачастую руководствуется лишь мифами, иллюзиями и стереотипными знаниями о их личностном развитии, полученными еще в период обучения в вузе. Отсутствие специальных знаний об особенностях современного ребенка, его возрастных особенностях, изменении и протекании кризисных периодов развития зачастую приводят к возникновению таких негативных эмоциональных состояний как психоэмоциональное истощение и профессиональное выгорание.

Отсутствие психолого-педагогических знаний и неуверенное использование методического обеспечения урока порождают конфликты с обучающимися и их родителями, неприязненное отношение к коллегам, использование гнева и жесткости, или избегание проблем, замкнутость и враждебность, формирующие педагогические и психологические риски и препятствующие обеспечению психологически безопасной образовательной среды обучения.

Категория психологической безопасности входит как важная составляющая категории безопасности [1]. Психологическая безопасность образовательного процесса рассматривается как состояние защищенности воспитанника, обучающегося от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию, положительному самоотношению. В целом, психологически безопасная среда в образовательном учреждении может рассматриваться как условие повышения качества образования. Ключевой фигурой в создании образовательной среды, способствующей психологическому развитию и личностному благополучию обучающихся, является педагог [3].

В связи с этим возникает правомерный вопрос об ответственности и влияния педагога на психологическую атмосферу образовательного пространства. И выдвигает особые требования к познавательной, эмоционально-волевой, коммуникативной, ценностной, нравственной и другим сферам личности педагога, как субъекта образовательного пространства школы, призванного обеспечивать и поддерживать психологически благоприятную и безопасную образовательную среду [2].

На основании анализа психолого-педагогической литературы по заявленной проблеме нами было проведено экспериментальное исследование особенностей влияния личности педагога на психологическую атмосферу

образовательного пространства. Опытнo-экспериментальной базой исследования выступило Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Мурзицкая школа Нижегородской области городского округа города Кулебаки. В исследовании приняли участие 13 человек, из них 3 человека - администрация школы и 12 человек педагоги школы, все женщины в возрасте от 25 до 57 лет.

Так, в ходе работы с педагогами, нами были использованы: тест Т. Лири, для изучения межличностных отношений в педагогическом коллективе; опросник оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фридмана и «экспресс-методика» по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе О. С. Михалюка и А.Ю. Шалыто.

Проведенный анализ оценки стиля общения и психологической атмосферы образовательного пространства в данном коллективе позволил определить, что в данном коллективе наиболее характерными типами отношений являются: «подчиняемый», «зависимый», «дружелюбный» и «альтруистический». *Зависимый* тип отношения к окружающим у 13.3% сотрудников. Это в основном молодые сотрудники, они конформные и мягкие, ожидают помощи и советов.

*Подчиняемый* тип отношений характерен для 12.7% сотрудников. Это тоже в основном молодые сотрудники в возрасте 25-35 лет, скромные, робкие, уступчивые, эмоционально сдержанные, способные подчиняться, послушно и честно выполнять свои обязанности сотрудники.

*Дружелюбный* тип отношения к окружающим у 15% сотрудников. Они склонны к сотрудничеству, кооперации, гибкие и компромиссные при решении проблем и в конфликтных ситуациях, сознательно конформны, следуют условностям, правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми, инициативны в достижении целей группы, общительны и дружелюбны.

*Альтруистический* тип отношения к окружающим у 16.2% сотрудников школы. К их числу относится и директор школы, они ответственные, деликатные по отношению к людям, мягкие, добрые, эмоциональные отношения к людям проявляют в сострадании, симпатии, заботе, умеют подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстные и отзывчивые.

Результаты оценки психологической атмосферы в коллективе по опроснику А.Ф. Фридмана и «экспресс-методики» по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе О. С. Михалюка и А.Ю. Шалыто, было получено, что в целом, педагогический коллектив доволен своей работой, психологическая атмосфера в основном благоприятная. Но есть сотрудники коллектива, которые отмечают общую неудовлетворенность в работе и отношениях в коллективе, они не желают работать и общаться с другими сотрудниками. Данные показатели подтверждают результаты методики А.Ф. Фридмана оценки психологической атмосферы в коллективе, что уровень социально-психологического климата в коллективе составляет среднюю степень благоприятности, что не может не сказываться

негативным образом на искажении взаимодействия в педагогическом коллективе образовательного учреждения, тем самым влияя на создании психологически неблагоприятной атмосферы образовательной среды.

Практика работы с педагогическим коллективом показывает, что преодоление стереотипности восприятия окружающих людей (коллег, администрации, обучающихся, родителей) и образовательного пространства в целом, является весьма сложной задачей, которую нельзя решить только традиционными (лекция, беседа) методами. Более действенными здесь являются методы активного психолого-педагогического и социально-педагогического обучения [5, 9], которые способствуют осознанию и изменению учителем собственных стереотипных стратегий, становятся эффективным средством развития навыков самопознания, самопонимания, рефлексии, изменения отношения к себе, окружающим, выработки навыков саморегуляции, коррекции образа «я».

По итогам проведенного исследования, нами принято решение о разработке и реализации программы психологической помощи педагогу в оптимизации стиля общения и взаимодействия в образовательном пространстве. Работа будет осуществляться как через систему занятий, проводимых в форме тренингов для учителей (тренинг личностного роста «Познай себя», тренинг коммуникативных умений «Среди людей»), игр гармоничного развития личности, психокоррекции поведения, путем освоения новых поведенческих паттернов, а также через работу педсоветов, семинаров-практикумов, методических объединений, работу школы начинающего педагога, проблемно-деловых игр, дискуссионных групп, посещения и анализа занятий, индивидуальные беседы.

По нашему мнению, работа программы будет способствовать снятию психоэмоционального напряжения в коллективе; развитию в коллективе благоприятных взаимоотношений; формированию навыков установления и поддерживания контакта, осуществлению обмена информацией друг с другом; решению личностных проблем; формированию позитивного отношения к себе и окружающим; развитию творческого потенциала у членов коллектива, тем самым обеспечивая психологически благоприятную и безопасную образовательную среду в условиях школьного обучения.

#### **Список литературы:**

1. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. - СПб.: Речь, 2002.
2. Лукина А.В. Личность педагога как фактор создания психологически безопасной среды в образовательном учреждении [Текст] /А.В.Лукина // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. № 18. С.268272.
3. Прохоров А.О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке // Вопросы психологии. - 1990. - № 6.
4. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящовой. - СПб.: Речь, 2004.

## К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ДЕТСКИХ СТРАХОВ.

**Конджоян Асмик**

*преподаватель музыки в Школе М. Монтессори, Бостон, США.*

**Аннотация.** Страх также эмоция, которая также не лишена смысла и ценности для целостной психической жизни личности. История человечества от прошлого до настоящего состоит из попыток преодолеть, уменьшить, пересилить или обуздать страх. Все попытки человека избавиться от страха, самые эффективные методы его преодоления, в конце концов, приводят лишь к более или менее терпимой адаптации к страху.

**Ключевые слова:** детские страхи, страх потери родителей, объекты страха.

**Annotation.** Fear is also an emotion, which is also not devoid of meaning and value for the integral psychic life of the individual. The history of mankind from the past to the present consists of attempts to overcome, reduce, overpower or curb fear. All attempts by a person to get rid of fear, the most effective methods of overcoming it, in the end, lead only to a more or less tolerant adaptation to fear.

**Key words:** children's fears, fear of loss of parents, objects of fear.

Страхи занимают в нашей жизни большое место. И проблема вовсе не в том, что страх представляет собой негативное психическое переживание. Вопрос в том, что скрывается за этим переживанием, чему нас может научить страх. В человеческой психике нет ничего случайного, все, что испытывает человек, имеет для него психическую ценность. Конечно же, такие утверждения многим могут показаться странными и необоснованными. Тем не менее, существует определенная психологическая истина: если человек наделен эмоциями, то они обладают для него неким значением, а если значением, то и безусловной ценностью. Страх также эмоция, которая также не лишена смысла и ценности для целостной психической жизни личности. Ф. Риман тонко подметил, что страх является неизбежной принадлежностью нашей жизни. Постоянно изменяясь, он сопровождает нас от рождения до смерти. История человечества от прошлого до настоящего состоит из попыток преодолеть, уменьшить, пересилить или обуздать страх. [1] Конечно же, каждый родитель пытается приложить массу усилий, чтобы обезопасить своего ребенка от эмоций страха и тревоги, при этом каждый из нас прекрасно понимает, что это невозможно. Ребенок уже при рождении испытывает неопишуемый и непередаваемый страх, это то, что впоследствии появилось в науке, с легкой руки О.Ранка, в виде понятия «травма рождения». «Если вы испуганы до смерти, значит за этим что-то стоит» [2,6] В психологии развития практически повсеместно можно встретить утверждения, что основными детскими страхами являются страх темноты, грома и молнии, незнакомого взрослого. Впрочем, последний вид страха является в отличие от первых, внушенным страхом. Тем не менее, это не совсем так, или

же совсем не так. По своей эмоциональной негативной насыщенности самым тяжелым для ребенка является страх потери родителей. Еще А.Фрейд подметила интересный феномен: основная травма для ребенка является разлука с родителем. Страх является постоянным спутником нашей жизни. Проблема вовсе не в поиске путей преодоления страха, таких путей много, а значит ни один из них не эффективен полноценно. Проблема в том, что часто, фиксируясь на феномене страха, на переживаниях страха, мы не замечаем его смысловую нагрузку. Вообще, для того, чтоб избавиться от каких - либо негативных переживаний необходимо понять их смысл, который однозначно в них заложен. Как правило, человек пытается сконцентрировать свои силы на преодоление страха, это могут быть различные выходы и методы. Но самое любопытное в том, что во всех этих стараниях так или иначе психологическая установка нацелена именно на то, от чего хочешь избавиться. Это означает, что все попытки контролировать страх постоянно активизируют именно переживания страха. Нельзя избавиться от того, о чем ты постоянно думаешь. Необходимо понять и принять смысл того, что разыгрывается на душевной сцене в качестве феномена страха. Необходимо думать не о том, как избавиться от страха, а о том, какой смысл в нем заложен изначально. Все попытки человека избавиться от страха, самые эффективные методы его преодоления, в конце концов, приводит лишь к более или менее терпимой адаптации к страху. В сфере психического здоровья, часто терапия сводится к формированию более или менее продуктивного уровня адаптации к проблеме. Человек просто учиться жить со своей проблемой. Смысл терапии сводится к формированию адаптации к существующей проблеме. Человек с детства учится жить со своими страхами. Каждому возрасту присущи свои специфические страхи. Те страхи, которые присущи детству, как правило, не фигурируют в зрелой жизни и наоборот. Феномен страха универсален, он присущ любой культуре, любому этническому обществу. Как правило, и объекты страха также одинаковы в различных этнокультурах. Страхи присущие детству имеют филогенетическую природу, - эти страхи присущи древнему человеку и современным примитивным обществам. В целом это страхи, связанные с природными явлениями, громом и молнией, солнечным затмением. В зрелом возрасте эти объекты страха трансформируются в предметы интереса и именно поэтому не вызывают негативных переживаний. В этом как раз кроется суть эффективной терапии: преврати объект страха в предмет интереса и исследования. Это явление мы встречаем повсюду: страх новых болезней развивает медицину, страх смерти формирует новые знания и возможности продления жизни, страх остаться слабым заставляет человека стать физически сильным. Это закон компенсации, это процесс, когда гадкий утенок оборачивается прекрасным лебедем, был подмечен А.Адлером. Конечно же, психотерапия часто оказывается эффективной в преодолении страха. В этом смысле, детская психотерапия, пожалуй, работает более эффективно, так как ребенок не под-

вергает воздействие психолога критическому осмыслению, он верит не специалисту, а просто взрослому человеку. Поэтому любой взрослый человек в окружении ребенка может очень легко влиять на него как негативно, так и позитивно. Особенно применимо это положение к родителям. Страхи ребенка имеют интенсивный характер исходя из многих факторов: отсутствие необходимого жизненного опыта и пространства, отсутствие позитивно закрепленного опыта преодоления страха, абстрактность и непредсказуемость объектов страха. С другой стороны, чем абстрактнее страх, тем менее он опасен для ребенка. Страх смерти – слишком абстрактное понятие для ребенка, но страх потери родителей глубоко индивидуален. Конечно же, страхи ребенка обусловлены также условиями его развития и воспитания. Все дети переживают страхи, но каждый ребенок переживает эти страхи по-своему. Для каждого ребенка происхождение одного и того же страха имеет различную историю, различную семейную обусловленность. Предрасположенность родителей к страхам, естественно, формирует такую же установку у ребенка. У тревожных детей всегда тревожные родители. Страх эмоционально амбивалентный феномен, с одной стороны, он парализует человека, с другой – активизирует скрытые защитные адаптивные способности. Поэтому мы можем рассматривать феномен страха как фактор, способствующий развитию защитной системы психики, а значит и развитию целостной личности. В психике человека не существует автономных структур, все они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Изменения в одной структуре влекут за собой изменения в целостной личности. Уровень зрелости личности характеризуется уровнем развития его защитной структуры. “Защитные механизмы - неосознанные реакции, защищающие индивидуума от таких неприятных эмоций, как тревога и чувство вины; эго-защитные тенденции, искажающие или скрывающие угрожающие импульсы от человека” ([3,154] Защитной структуре личности отводится огромное место также в Эго-психологии, в которой характер личности определяется как совокупность ее психологических защит. [4] Проблема психологических защит имеет важное значение в понимании развития детских страхов, поэтому мы вкратце остановились на ее описании. В психологии развития, пожалуй, не существует единого подхода к пониманию детских защитных механизмов, в частности в интерпретациях их происхождения. Остается открытым вопрос о врожденном и приобретенном характере защит. Можно ли понимать психологическую систему защит как онтогенетическое образование или все же, мы имеем дело с «останками древности». Скорее всего, в этом вопросе надо исходить из позиции и\и, а не или\или. Защитная структура личности может быть определена и как продукт развития личности, то есть продукт, формирование которого приходится на детские годы, и, с другой стороны, может быть также рассмотрена как часть психологического наследия личности. Иначе мы не найдем адекватных объяснений доминирования конкретных защит в поведении разных детей. Если мы остановимся на позиции филогене-

нетической передачи, то тогда мы должны ожидать доминирование однотипных защит. С другой стороны, если мы придерживаемся позиции онтогенетического накопления, то остается открытым вопрос о этиологической стороне психологической защиты. Ведь большому количеству защит ребенок не обучается, однако при этом активно использует. Российские психологи (Чумакова Е.В.) считают, что критерием различения защитных структур взрослого и ребенка является интенсивность использования психологических защит. В свою очередь интенсивность использования защит во многом обусловлена родительскими поведенческими моделями, взаимоотношением с ребенком. Конечно же, существует некий научный соблазн объяснять формирование видов защиты у детей идентификацией с защитным поведением родителей. Однако, это не может считаться закономерностью. В психоанализе структура защит формируется со стороны «Я» личности. Согласно А. Фрейд личности грозит двойная опасность: первая исходит от инстинктов, вторая - от аффектов. Эта опасность, по сути, есть угроза потери целостности, то есть утрате Я. [5] Две структуры несут угрозу распаду целостного Я личности, - это структура Оно (аффекты и инстинкты) и структура Сверх-Я (давление норм социума). Таким образом, личность выстраивает двойную систему защит от внешнего и внутреннего мира. Наличие угроз со стороны Сверх-Я формирует защиту от внешнего мира, и это позволяет описать защитную структуру личности как процесс онтогенетического приобретения. Однако внутренняя защита, наличие в бессознательном личности определенных защитных моделей поведения, уже может рассматриваться как филогенетическая передача. Кроме защитных механизмов, А. Фрейд выделяет так называемые, *перманентные защитные явления*. “ Это остатки очень сильных защитных процессов в прошлом. Они оторвались от своих исходных ситуаций (конфликтов с инстинктами или аффектами) и превратились в постоянные черты характера”[5] В дальнейшем В. Райх назвал эти явления “броней характера”. Переживания страха, по сути, также может рассматриваться как эмоциональная защита. Страх, особенно детский страх мгновенно появляется в тех ситуациях, когда ситуация представляется неразрешимой. Для ребенка таких ситуаций множество, их количество уменьшается с накоплением жизненного опыта. Рима Ф. отмечает, что каждое развитие, каждый шаг к зрелости связаны со страхом, если они приводят нас к чему-то новому, до этого неизвестному и неизведанному во внутренней или внешней ситуации, не пережитому нами. Все новое, неизвестное, впервые случившееся или пережитое, наряду с привлекательностью нового, влечением к авантюрам и риску, также сопровождается страхом. Так как наша жизнь всегда приводит к новому, недостижимому и неизведанному, ее всегда сопровождает страх.[1] Таким образом, страхи в жизни человека являются нормативным явлением, и каждый возраст отличается также своей спецификой страхов и их формами. В раннем детстве каждый из нас проходит этапы столкновения со страхами и их преодоления с помо-

щью родителей. Первые шаги вызывают страх, который сразу же преодолевается поддержкой родителей. Первое посещение детсада также вызывает страх одиночества, страх потери родителей. Школа также вызывает идентичные переживания страха. Но страхи этим не ограничиваются: ребенок вступает в новые, отличные от семьи социальные отношения. И хотя эти новые отношения для него не опасны объективно, тем не менее, они для него не прогнозируемы до конца. Отсутствие прогнозируемости отношений и жизненных событий как таковых вызывает страх в первые годы учебы в школе. Тем не менее, этот страх непредсказуемости, непрогнозируемости отношений присущ также и зрелому возрасту. Вопрос в том, что он формируется в детские годы и сохраняется на всю жизнь. Человек ищет для себя такую сферу отношений и деятельности, в которой он может ориентироваться на будущее. Однако при отсутствии определенности в будущем, при непрогнозируемости жизненных ситуаций, вполне закономерно вновь выходят на передний план страхи детства. Своими страхами зрелого возраста мы обязаны нашему детству. Страх посещения ребенком первого класса сродни страху, испытываемому зрелым человеком при вхождении в новый коллектив, паттерны взаимодействия в котором ему неизвестны полностью. В перечне школьных страхов особое место занимают страхи взросления, это страх собственных эротических желаний в пубертатном возрасте, страх и желание сексуальных контактов. При каждом приобретении нового опыта взаимодействия страх активизируется, однако тщательно маскируется под различные виды социально приемлемых эмоций. Таким образом, страхи детства переходят во взрослую жизнь, меняя при этом форму своей презентации. Страхи одни и те же, по своей сути, формы проявления, однако различные. Поэтому переживания страхов оказывают воздействие на все стороны нашего развития, - соматическую, психическую и социальную.

#### **Литература:**

1. Риман Ф. Основные формы страха/Пер. с нем. Э.Л. Гушанского. — М.: Алетейа, 1999.
2. И.Вард.Фобия. М.2002.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). – Спб.: Питер Пресс, 1997.
4. Н.Мак-Вильямс. Психоаналитическая диагностика. М. «Класс», 2001.
5. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1993.



## МЕЖДУ СВОБОДОЙ И ЗАБРОШЕННОСТЬЮ.

Конджоян Асмик

*преподаватель музыки в Школе М. Монтессори, Бостон, США.*

**Аннотация.** Ребенок в процессе своего физического и психического развития раскрывает свой внутренний потенциал, свою индивидуальность. Этот процесс самораскрытия нуждается в необходимых внешних условиях, способствующих обретению ребенком интереса к миру взрослых. Если мы действительно хотим воспитать полноценного гражданина, то в первую очередь мы должны привить ему интерес к миру взрослых, к тому социальному миру, который уже создан до рождения ребенка.

**Ключевые слова:** метод Марии Монтессори, индивидуальность ребенка, развитие ребенка, свобода ребенка.

**Annotation.** The child, in the process of his physical and mental development, reveals his inner potential, his individuality. This process of self-disclosure needs the necessary external conditions conducive to acquiring the child's interest in the world of adults. If we really want to raise a full-fledged citizen, then first of all we must instill in him an interest in the adult world, to that social world that has already been created before the birth of the child.

**Key words:** Maria Montessori's method, child's individuality, child's development, child's freedom.

*«Свобода ребенка не значит заброшенность. Как раз наоборот: правильное понимание свободы ставит на место наших фантазий реальные нужды детей и ведет к настоящим и действительным заботам о детях»  
Мария Монтессори.*

Процесс становления и развития детской психики без преувеличения можно назвать самым красочным и загадочным в нашем мире. «Нет, пожалуй, ничего более удивительного, чем путь развития психики человека. Становление разумной человеческой творческой личности из слабого, крайне беспомощного существа часто протекает на наших глазах. Мы являемся свидетелями, а часто и непосредственными участниками этого сложного процесса. И, наверное, лишь обыденность его лишает нас удовольствия по-дивиться столь поразительному явлению в должной степени». [1,61] В истории детской психологии за большой период развития собран богатейший научный материал, который еще нуждается в осмыслении и понимании, и крайне нуждается в практических выходах. Безусловно, теории и концепции детского развития многочисленны и многообразны, многие из этих теорий заслуживают научного внимания, социального переосмысления. Гарантом развития науки является понимание всего пройденного ею пути. Нет уни-

версальных теорий, данных на века, но существует много подходов, раскрытие которых является сегодня научной необходимостью. Одной из таких теорий является наследие Марии Монтессори.

Психология развития длительное время не обращала внимания на систему детского развития Марии Монтессори. Во всяком случае, с первых лет советской власти, метод Марии Монтессори был просто вытеснен из системы обучения и воспитания советской школы. Первая российская монтессорианка Юлия Ивановна Фаусек пишет в своих воспоминаниях, что пытаясь спасти метод Марии Монтессори, она обратилась к Н.Крупской. На убедительные рассуждения Фаусек, Н.Крупская, похлопав ее по плечу, сказала: «Возьмите, душечка, себе Монтессори, а нам оставьте Маркса». [2,9] Если двумя словами охарактеризовать метод Монтессори, то первое, что приходит на ум, это свободное развитие ребенка. Именно свободные условия развития ребенка становятся необходимым фактором эффективного воспитания. Ребенок в процессе своего физического и психического развития раскрывает свой внутренний потенциал, свою индивидуальность. Этот процесс самораскрытия нуждается в необходимых внешних условиях, способствующих обретению ребенком интереса к миру взрослых. Если мы действительно хотим воспитать полноценного гражданина, то в первую очередь мы должны привить ему интерес к миру взрослых, к тому социальному миру, который уже создан до рождения ребенка. Поэтому очень важным является направленность мотивации родителей и воспитателей в процессе воспитания ребенка. Если мы хотим вылепить из нашего ребенка собственную репродукцию, то тем самым мы отбираем у него право на индивидуальное развитие. Мы отказываем ребенку в индивидуальности, он превращается постепенно в некий продукт нашей собственности. Для нормального физического и психического развития ребенка свобода является наивысшей ценностью, условием для развития вообще. При ограничении свободы процесс психического развития ограничивается процессом идентификации с родительскими паттернами поведения, и, при этом остается незадействованной индивидуальность самого ребенка. «Когда наблюдаешь малышкой за работой, сосредоточенных, медлительных в каждом движении еще не сложившихся органов, медленных в походке, потому что ноги у них короткие, начинаешь понимать, что дети творят свою жизнь, разворачиваются, как бабочки из куколок. Мешать их занятиям - значило бы совершать насилие над их жизнью» [3,44] Процесс социализации, то есть усвоения социальных паттернов поведения, безусловно необходим. Так или иначе, этот процесс осуществляется, хотим мы того или нет. Так или иначе, ребенок усваивает модели поведения, речь, типы реакций на многообразные жизненные ситуации. Ребенок усваивает те модели поведения, которые приняты в обществе, которые обладают для общества определенной ценностью. Но сам он не принимал участие в формировании этих социальных моделей взаимодействия, он изначально имеет некий образец, которому должен следовать.

Насколько ребенок будет предрасположен принять этот мир взрослых зависит от того, как этот мир будет преподнесен ребенку. Ведь воспитание и является как раз тем процессом, в результате которого ребенок примет или отвергнет этот социальный мир. Пожалуй, это самый важный вопрос, самая важная сторона нашего социального мира, так как качество этого мира всецело обусловлено тем, как мы преподносим ребенку этот самый мир, как мы формируем интерес ребенка к этому миру. Очень часто мы не замечаем границу между воспитанием и насилием. Так же часто нам кажется, что мы лучше знаем, что нужно ребенку, на самом деле мы знаем лишь то, что нужно нам самим, а не ребенку. «А что происходит обычно? Занятия детей прерываются без всякого стеснения, с их желаниями не считаются, с ними обращаются как с рабами, лишенными человеческих прав. Многим кажется просто нелепостью считаться с ребенком, как считаются со взрослыми». (М.Монтессори. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. М. «Карпуз», 2009.-с.44-45) На эту часть проблемы воспитания и развития ребенка обращают внимание многие психологи и педагоги. К месту упомянуть о возмущении Ж.-Ж Руссо по поводу пренебрежения индивидуальностью ребенка: «Детства не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются. Самые мудрые из нас гонятся за тем, что людям важно, - знать, не принимая в расчет того, в состоянии ли дети научиться этому. Они постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым» [4,22] Многие просветители били тревогу по поводу пренебрежения свободным развитием ребенка. Однако всякое научное достижение должно пройти срок испытания временем,- общество слишком ригидно для того, что быстро оценить и принять новые идеи. Для взрослого социального мира понятие «свобода» и «ребенок» часто несовместимы. Общество уверено, что ребенку необходимо то, что считается правильным для общества. При этом совсем не важно, что происходит с психическим развитием ребенка при пренебрежении его свободой, на которую он имеет все права. Предоставление ребенку свободы не означает его заброшенности, в точности наоборот, лишение ребенка свободы как раз и означает пренебрежение его личностью. Свобода для ребенка- это предоставление ему хотя бы в малой степени самостоятельности. «Малышу хочется сделать что-то самостоятельно, например поесть, но приходит взрослый и начинает его кормить. Пытается ребенок завязать себе фартучек-взрослый немедленно вмешивается. Никто не проявляет ни малейшего уважения к ребенку, всякое дело вырывается из его рук без стеснения. А ведь сами мы очень оберегаем свою работу. Нас обижает, когда кто-нибудь вмешивается в наше занятие».[3,45] Однако взрослые часто воспринимают свободу для ребенка как заброшенность. Над взрослым человек довлеет стереотип, он считает, что для ребенка правильно то, что правильно для него. Как правило, такие взрослые сами в период детства были лишены свободы в своем развитии. Их свобода была также заброшена со стороны их родителей и их воспитателей. Они пытаются воспитать ребенка по своему

«образу и подобию», тем самым отнимая у него права на собственную жизнь. Ограничение свободы ребенка не ограничивается лишь сферой ухода за ним, вырастая, ребенок также остается ограниченным в своем выборе, он принимает решения взрослого, он живет по схеме родителей, он проживает повторно родительскую жизнь. Лишение свободы является наказанием. При этом ребенок оказывается без вины виноватым, виноватым в том, что хочет быть свободным и хотя бы немного самостоятельным. И тут уместно задать вопрос: «Что было бы с нами, если бы мы попали в рабство к народу, неспособному понимать наши переживания, к народу великанов, более сильному, чем мы? Мы бы чувствовали себя возмущенными и оскорбленными в нашей внутренней потребности устраивать собственную жизнь свободно» ».[3,45] Однако, как это не звучит странно, взрослые, окружающие ребенка и подавляющие его свободу, сами избегают свободы, сами добровольно становятся исполнителями чужой воли. Их так воспитали и они навязывают свой опыт социализации детям, считая это единственным правильным методом воспитания. Понятие «свободный ребенок» у них вызывает как минимум тревогу. Они не смогут контролировать этого свободного ребенка, этот ребенок не станет слепым исполнителем их воли. Свободный ребенок – это заброшенный ребенок. Идеалы социального мира требуют воспитание прогнозируемых и легко управляемых детей. Однако, именно такая позиция социального предпочтения в итоге приводит к тому, что подавленная потребность в свободе, в течение жизни может вылиться в социальные девиации различных видов. Конкретные социальные девиации в нашем мире, отклоняющиеся от стандартных норм молодежные движения - это, по сути, желание молодых людей получить ту свободу, которую у них отняли в детстве. Более того, лица, постоянно пополняющие группы криминальной субкультуры, как правило, были ущемлены в своей свободе в детские годы. Как тонко подмечает М.Монтессори: «Мы еще не вполне разбираемся в том, что случилось, но чувствуем, что что-то драгоценное потеряно на пороге жизни, что мы ограблены, унижены. В момент, когда мы должны были творить свою личность, что-то нас задержало, нам помешало, и поэтому наш внутренний мир остался рахитичным, слабым, неполным».[3,46] Заброшенность ребенка как раз и проявляется в ситуациях ограничения его свободы, а не наоборот. Поэтому становится очевидным то, что методы воспитания ребенка обуславливают во многом качество жизненного пути взрослого человека. Родители и воспитатели в первую очередь, обязаны помочь ребенку найти самого себя, раскрыть собственную неповторимую индивидуальность, на самом же деле благодаря традиционным методам воспитания, ребенок просто теряет самого себя, так и не обнаружив собственную неповторимость. В такой ситуации непослушание ребенка, капризы, психосоматические реакции как раз являются ответом хрупкой детской психики на колонизацию его свободы. Взрослые, сталкиваясь с такими проявлениями поведения опять - таки прибегают к стандартным схемам реагирования: водят ребенка к психологу, таскают по врачам. То есть прибегают к

помощи людям с «ограниченным чувством свободы». В чем же собственно состоит свобода ребенка? На самом деле все значительно проще чем представляется: ребенок желает немного самостоятельности, он не желает, чтоб его жизнь вместо него проживали его родители или воспитатели. Предоставьте ребенку необходимую свободу и он в течение всей жизни не станет тянуться к произволу. Не надо жить вместо ребенка, надо жить для ребенка.

#### **Литература:**

1. Коломинский Я.П., Панько Е.А. Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии. Психологическая диагностика, профилактика и коррекция.- СПб.:Питер,2004.-

2. Ю.И. Фаусек. Детский сад Монтессори (сборник) Карапуз; Москва; 2011.

3. М.Монтессори. Самовоспитание и самообучение в начальной школе.М. «Карапуз», 2009.

4. Руссо Ж.-Ж. Пед.сочинения. М.1981. Т.1,с.22

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ТЕРЦИАРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С АЛКОГОЛЬНОЙ ИЛИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

**Грязнов Алексей Николаевич**

*Доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник  
Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань*

**Плешко Венера Ивановна**

*Аспирант Института педагогики, психологии и социальных проблем,  
г. Казань*

**Аннотация.** Актуальность разработки социально-психологической программы терциарной социализации лиц с алкогольной или наркотической зависимостью обусловлена недостаточной эффективностью существующих программ реабилитации данного контингента. Терциарная социализация является новым комплексным подходом к решению проблем, связанных с реабилитацией и ресоциализацией лиц, страдающих алкоголизмом или наркоманией после их медикаментозного лечения, на основе которой возможно создание эффективных социально-психологических программ реабилитации и ресоциализации лиц с алкогольной или наркотической зависимостью.

**Ключевые слова:** терциарная социализация, больные алкоголизмом, больные наркоманией, программа терциарной социализации.

**Summary.** The relevance of development of the social and psychological program of tertsiarny socialization of persons with alcohol or drug addiction is caused by insufficient efficiency of the existing programs of rehabilitation of this contingent. Tertsiarny socialization is a new integrated approach to the solution of the problems connected with rehabilitation and resocialization of the persons having alcoholism or drug addiction after their drug treatment on the basis of which creation of effective social and psychological programs of rehabilitation and resocialization of persons with alcohol or drug addiction is possible.

**Keywords:** tertsiarny socialization, patients with alcoholism, patients with drug addiction, program of tertsiarny socialization.

Современный этап развития российского государства характеризуется катастрофическим распространением алкоголизма и наркомании в России, а также неэффективностью деятельности по реабилитации и ресоциализации лиц с алкогольной или наркотической зависимостью после прохождения ими медикаментозного лечения. По данным ФСКН, в 2012 году в России 18 млн. человек (13 % населения страны) имели опыт употребления каких-либо наркотиков, до трёх миллионов делали это регулярно. В России за

последние годы число взрослых наркоманов увеличилось в 8 раз, наркоманов-подростков – в 18 раз, а наркоманов-детей – в 24,3 раза. Наркотическая зависимость полностью подчиняет себе личность наркомана. Все его мысли и действия направлены только на одну цель – добывание наркотического вещества. Для этого наркоман без колебания пойдет на кражи, грабежи, убийства. Наркомания является одной из важнейших причин преступности. Статистика показывает, что преступления, связанные с наркотиками, возросли на 210,5% [3].

По смертности наркомания числится наравне с сердечно-сосудистыми, онкологическими заболеваниями. Одна из главных причин смерти лиц с наркотической зависимостью - передозировка. В 95% случаев передозировки наркоманы погибают. С наркотической зависимостью связаны и такие смертельные сопутствующие заболевания, как ВИЧ и гепатит. По данным ФСКН, ежегодно в России от наркотиков умирает более 30 тысяч человек [3].

Что касается алкоголизма, данные статистики в России 2014 года предоставляют следующие показатели:

- согласно утверждениям наркологов, более 3 миллионов населения России страдают от алкогольной зависимости;
- на 2,5 миллиона российских граждан приходится 100 000 алкоголиков;
- на каждую 1000 подростков приходится более 25 детей, страдающих от алкоголизма;
- 76% населения России употребляет спиртные напитки каждый день;
- 20% девушек и 30% парней не отказываются от алкоголя во время праздников или других мероприятий;
- коэффициент смертности после отравления алкогольными напитками равен количеству смертей, произошедших в дорожно-транспортных авариях;
- потребление спиртных напитков составляет в среднем 10 литров в год на душу населения, при том, что опасная доза алкоголя составляет 8 литров в год;
- алкоголики часто умирают от травм, полученных в состоянии сильного алкогольного опьянения;
- более половины миллиона россиян умирает от отравления спиртными напитками каждый год [1].

В России на государственном уровне очень остро стоит проблема повышения эффективности лечения и реабилитации лиц с алкогольной или наркотической зависимостью, возвращение их к нормальной жизни в обществе. По различным данным, от алкоголизма и наркомании излечивается, то есть находятся в ремиссии в течение первого года после прохождения лечения, только от 3% до 10% зависимых. Причиной неэффективности лечения

алкоголизма и наркомании является то, что в современной России осуществляется в основном только медицинское лечение в наркодиспансерах (очистка организма), и практически отсутствуют программы по социально-психологической реабилитации больных после выхода из стационара.

В принятой в 2010 году Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года говорится о том, что недостаточно эффективно организованы профилактическая деятельность, медицинская помощь и медико-социальная реабилитация лиц с алкогольной или наркотической зависимостью. Недостаточно используется потенциал общественных объединений и религиозных организаций. Совершенствование реабилитации лиц с алкогольной или наркотической зависимостью является одним из пунктов достижения генеральной цели Стратегии [5].

В 2013 году во исполнение поручения Президента Российской Федерации от 21 ноября 2012 г. № Пр. 3132 разработан проект государственной межведомственной программы «Комплексная реабилитация и ресоциализация потребителей наркотических средств и психотропных веществ», в которой под комплексной реабилитацией и ресоциализацией лиц с наркотической зависимостью понимается система медицинских, социальных, психологических, педагогических и трудовых мероприятий, реализуемых организациями всех форм собственности, направленных на восстановление здоровья, полноценную реинтеграцию участников реабилитационных программ в общество [4].

Теория терциарной социализации личности лиц с алкогольной или наркотической зависимостью является новым комплексным подходом к решению проблем, связанных с реабилитацией и ресоциализацией данного контингента [2].

Таким образом, идеи и основные положения теории терциарной социализации послужили базой формирования психолого-педагогической программы «Вторая жизнь», а выявленные проблемы эмоционально-волевой сферы, ценностных ориентаций и межличностных отношений – мишенями психокоррекционного психолого-педагогического и социально-психологического воздействия.

Программа разработана для лиц, страдающих алкогольной или наркотической зависимостью, прошедших лечение в наркологических диспансерах и направленных в реабилитационные центры.

Цель программы – формирование конструктивных направлений развития личности, формирования адекватных эмоционально-волевых проявлений, ценностных ориентаций и нормализации межличностных отношений.

Общие задачи:

1. Формирование эмоционально-волевых проявлений и ценностных ориентаций, необходимых для адекватного функционирования личности в обществе.



2. Изменение неконструктивных форм межличностного общения на конструктивные, способствующие эффективному и продуктивному общению.

3. Расширение применения стратегий конструктивного поведения в различные сферы жизни и деятельности лиц, прошедших медицинское лечение от алкоголизма или наркомании для их эффективной ресоциализации в обществе.

Программа разработана на основе следующих концептуальных и методологических подходов:

— социально-культуральная обусловленность психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн и др.);

— принципа биопсихосоциодуховной структуры личности и общества (А.М. Карпов),

— терциарной социализации аддиктивной личности (А.Н. Грязнов).

Программа разработана на основе основных принципов:

1) Учет психосоциальных (эмоциональных, волевых, поведенческих, интеллектуальных) особенностей лиц, страдающих наркотической зависимостью.

2) Практикоориентированность (опора на имевшийся ранее и получаемый в процессе тренинга личный опыт)

3) Ориентированность на сотрудничество как наиболее эффективный способ межличностного взаимодействия

4) Субъект-субъектный подход

5) Психологическая безопасность

«Вторая жизнь» - социально-психологическая программа для лиц, страдающих алкогольной или наркотической зависимостью, прошедших лечение в наркологических диспансерах и направленных в реабилитационные центры, которая построена на принципах терциарной социализации. Принципиальная новизна и практическая значимость программы заключается в том, что она построена на основе нового подхода к реабилитации лиц, страдающих алкогольной или наркотической зависимостью – теории терциарной социализации. В нашем регионе нет программ подобного рода, направленных на данный вид реабилитации и ресоциализации, при наличии разработанных, апробированных и получивших всероссийское признание программ по первичной и вторичной профилактике. Как показывают существующие статистические данные, для данного контингента приемы стандартной реабилитации не являются столь эффективными. Данная программа построена с учетом исследовательских данных, полученных авторами за последние 14 лет работы в области аддиктологии.

Основным структурным элементом программы являются модули, которые в совокупности образуют завершённый цикл терциарной социализации личностей, страдающих алкогольной или наркотической зависимостью, прошедших медикаментозное лечение в наркологических диспансерах.

Каждый модуль включает в себя работу с конкретным проблемным звеном терциарной социализации.

Таблица 1.

Структура программы:

Разделы Программы	Тема занятия	Форма проведения
Диагностико-ориентировочный	1. Введение в группу	Знакомство, составление правил групповой работы, тренинговые занятия на сплочение коллектива
Практический	Формирование мотивации на ведение здорового образа жизни, на прохождение всех этапов терциарной социализации с целью полноценного возврата к нормальной жизни.	Мотивационные тренинги, беседы, индивидуальная и групповая работа.
	Формирование положительного отношения к ценностям общества.	Тренинги, направленные на осознание своих ценностных ориентаций, беседы, индивидуальная и групповая работа.
	Формирование положительного отношения к лицам, не подверженным алкогольной или наркотической зависимости	Коммуникативные тренинги, беседы, индивидуальная и групповая работа
	Развитие целеполагания, коррекция эмоционально-волевой сферы	Тренинги, направленные на умение управлять своими эмоциями, усиление волевых характеристик, беседы, индивидуальная и групповая работа.
	Формирование активной позиции расширения социальных связей и преобразования межличностных отношений при терциарной социализации	Коммуникативные тренинги, беседы, индивидуальная и групповая работа.
	Усложнение и совершенствование внутренней структуры (социально-	Тренинги, направленные на коррекцию социально-психологических характеристик личности, осознание проблемных зон и

	психологических характеристик) при терциарной социализации.	освоение навыков их оптимизации
	Развитие способности действовать с учетом обстоятельств настоящей ситуации (в том числе осуществлять анализ рисков)	Тренинги, направленные на коррекцию социально-психологических характеристик личности, осознание проблемных зон и освоение навыков их оптимизации
	Развитие навыков сотрудничества, конструктивного решения конфликтов.	Коммуникативные тренинги, тренинги эффективного поведения в конфликтной ситуации, индивидуальная и групповая работа.
	Формирование ценностно-смыслового «каркаса» (стержня) личности, работа с эмоционально-волевой сферой.	Тренинги, направленные на изменение своих ценностных ориентаций, на их стабилизацию, на коррекцию эмоциональных и волевых проявлений, беседы, индивидуальная и групповая работа.
	Формирование личностной, групповой, профессиональной идентичности.	Тренинги социально-психологической групповой идентичности
Итоговый	Помощь в получении образования или трудоустройстве, в создании семьи или нормализации существовавших семейных отношений.	Работа с социальными учреждениями, работодателями, семьей
	Социально-психологическое сопровождение после прохождения основных этапов терциарной социализации	Регулярные встречи, обмен опытом, социально-психологическая поддержка по необходимости

Занятия рекомендуется проводить при наличии двух постоянных ведущих: психолог и социальный работник. Оптимальное время проведения занятий – 3 месяца, продолжительность занятий – 4-6 часов 2 раза в неделю. Возраст участников от 17 лет, количество человек в группе - 10 – 15.

### Список литературы:

1. Алкоголизм в России. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://proalkogolizm.ru/alkogolizm-v-rossii/> - свободный (на 01.08.2017)
2. Грязнов А.Н. Тerciарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: дис. ...док.психол. наук / А.Н. Грязнов. - Ярославль, 2008. - 410.с.
3. Наркомания в России. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://prozavisimost.ru/narkomaniya/narkomaniya-v-rossii.html> - свободный (на 01.08.2017)
4. Проект государственной межведомственной программы «Комплексная реабилитация и ресоциализация потребителей наркотических средств и психотропных веществ», 2013.
5. Стратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года, утвержденная Указом Президента Российской Федерации № 690 от 9 июня 2010 года.

## ДИНАМИКА САМОКОНТРОЛЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ В ПРОЦЕССЕ ТЕРЦИАРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

**Грязнов Алексей Николаевич**

*Доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань*

**Плешко Венера Ивановна**

*Аспирант ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань*

**Аннотация.** В статье приводятся результаты эмпирического исследования динамики самоконтроля и саморегуляции как составляющих волевой сферы у больных алкоголизмом в процессе прохождения ими terciарной социализации. Выявлена положительная динамика самоконтроля в эмоциональной сфере, поведении и деятельности, саморегуляции в аспектах планирования, программирования, гибкости и адекватности оценки результатов. Установлена положительная динамика общей склонности к самоконтролю и повышения общего уровня саморегуляции.

**Ключевые слова:** самоконтроль, саморегуляция, волевая сфера, terciарная социализация, больные алкоголизмом.

**Summary.** Results of an empirical research of dynamics of self-checking and self-control as components of the strong-willed sphere at patients with alcoholism in the course of passing of terciary socialization by them are given in article. Positive dynamics of self-checking in the emotional sphere, behavior and activity, self-control in aspects of planning, programming, flexibility and adequacy of assessment of results is revealed. Positive dynamics of the general tendency to self-checking and increases in the general level of self-control is established.

**Keywords:** self-checking, self-control, strong-willed sphere, tertiary socialization, patients with alcoholism.

Воля – это осознанное управление собственным поведением и деятельностью, то есть волей управляет сознание человека, контролируя его волевые качества: целеустремленность, смелость, терпение, упорство и т.д. Сознание ставит цель и мобилизует для ее достижения волевые качества человека. Одними из основных элементов волевой сферы являются самоконтроль и саморегуляция поведения.

Самоконтроль – способность контролировать свои эмоции, мысли и поведение. Самоконтроль является важнейшим элементом в способности человека достигать поставленных целей и включает в себя процессы, посредством которых человек оказывается в состоянии управлять своим поведением в условиях противоречивого влияния социального окружения или собственных биологических механизмов, в частности при склонности к навязчивым влечениям, подверженности импульсивным порывам и сильной зависимости от внешних влияний [4]. Исследователи последних лет понятие самоконтроль применяют к ситуациям, в которых человек пытается изменить первоначальные мотивы своего поведения (контролируемое поведение), приводящего к конфликтным или нежелательным последствиям, при этом стремятся трансформировать те переменные, от которых функционально зависит это поведение. На действия такого индивида могут оказывать влияние изменения окружающей среды, биологические сдвиги, самопоощрение и самонаказание и др., причем таким образом, что изменяется вероятность появления контролируемого поведения [5].

Самоконтроль тесно связан с понятием психической саморегуляции. Человек является саморегулирующейся системой, которая сама себя направляет, поддерживает, воспитывает и даже совершенствует [2]. Под психической саморегуляцией понимается сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства), выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания [3].

Саморегуляция имеет две формы – произвольную и произвольную. Произвольная саморегуляция (осознанная) связана с целевой деятельностью, тогда как произвольная (неосознанная) связана с жизнеобеспечением, не имеет целей и осуществляется в организме на основе эволюционно сложившихся норм. Достижение оптимального уровня функционирования субъекта является целью, а произвольная саморегуляция – механизмами реализации этой цели, благодаря которой и происходят закономерные изменения элементов всей системы психических явлений. Применительно к человеку, носителю высших форм психики, который сам принимает цели своих исполнительских действий, и сам же реализует их доступными и приемлемыми для него средствами, которые также в ряде случаев определяет сам,

можно говорить об осознанной саморегуляции. Под осознанной саморегуляцией понимается системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижения принимаемых человеком целей [6].

В современной психологической науке понятия самоконтроль и саморегуляция широко изучались применительно к таким сферам деятельности, как учебная (в дошкольном, школьном и студенческом возрасте), профессиональная (у представителей различных профессий), спортивная. Проблема особенностей самоконтроля и саморегуляции у больных алкоголизмом, а так же их изменений при прохождении лечения и реабилитации, является недостаточно изученной, особенно с точки зрения социальной психологии.

Нами изучаются изменения самоконтроля и саморегуляции у больных алкоголизмом в процессе прохождения ими терциарной социализации.

Терциарная социализация является развивающимся направлением реабилитации больных алкоголизмом после медикаментозного лечения. Терциарная социализация – это процесс, в результате которого происходят: уход из специфической социальной группы алкоголиков, возвращение личности в нормальную социальную среду, приобретение или восстановление социального статуса, который был утерян, введение в свою личностную систему тех норм и шаблонов поведения, которые приняты в обществе, возвращение к здоровому образу жизни [1]. Задачи терциарной социализации направлены на то, чтобы помочь личности алкоголика выйти из специфической социальной группы алкозависимых, адаптироваться в нормальной социальной среде, восстановить ранее утерянный в результате употребления алкоголя социальный статус, ввести в свою систему те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе, оказать помощь выработать новые мотивы и возвратиться к здоровому образу жизни через внутренние и внешние механизмы социализации (имитация, идентификация, подкрепление, интериоризация, экстериоризация, подражание) [7]. Одна из основных задач – нормализация волевой сферы больных алкоголизмом, возвращение навыков саморегуляции и самоконтроля, что, несомненно, будет способствовать более успешной их адаптации, социализации в обществе и повысит устойчивость ремиссии.

Нами было проведено исследование выраженности социального самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении у больных алкоголизмом до и после прохождения ими терциарной социализации.

В исследовании приняло участие 32 больных алкоголизмом, прошедших медикаментозное лечение и проходящих терциарную социализацию в ГАУЗ РНД МЗ РТ «Набережночелнинский наркологический диспансер».

Исследование проводилось с помощью вопросника для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль), разработанного Г.С. Никифоровым, В.К.

Васильевым и С.В. Фирсовой, и опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Результаты сравнения средних показателей по вопроснику для выявления выраженности самоконтроля в данных сферах представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Достоверности различия средних показателей по опроснику выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социального самоконтроля) у больных алкоголизмом до и после прохождения терциарной социализации

Шкалы	Средние значения		t-критерий Стьюдента	Значи- мость (p)
	До прохож- дения тер- циарной со- циализации	После про- хождения терциарной социализа- ции		
Самоконтроль в эмоциональной сфере	12,46	14,09	-1,981	0,050*
Самоконтроль в деятельности	17,29	20,16	-2,632	0,011*
Предварительный самоконтроль в деятельности	4,58	5,03	-1,252	0,216
Текущий самоконтроль в деятельности	4,50	4,97	-1,473	0,146
Самоконтроль в поведении	16,42	19,47	-3,331	0,002**
Склонность к самоконтролю	15,38	17,91	-3,392	0,001**

Примечания: а) \* - различия средних достоверны на уровне значимости  $p \leq 0,05$ , \*\* - различия средних достоверны на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ; б) предварительный и текущий самоконтроль в деятельности являются подшкалами общего самоконтроля в деятельности.

По данной методике мы видим достоверное улучшение показателей по всем основным параметрам социального самоконтроля. То есть у больных алкоголизмом после прохождения терциарной социализации усиливается способность самостоятельно регулировать свое поведение, согласовывая

его с общепринятыми нормами во всех сферах жизнедеятельности, повышается возможность осознавать и контролировать ситуации и процессы, в которые они включены. Возрастает осознание и способность оценки собственных действий, психических процессов и состояний.

Для изучения динамики саморегуляции поведения мы изучили изменения стилей саморегуляции у больных алкоголизмом до и после прохождения ими терциарной социализации. Результаты сравнения средних показателей по методике «Стиль саморегуляции поведения» представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Достоверности различия средних показателей по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» у больных алкоголизмом до и после прохождения терциарной социализации

Шкалы	Средние значения		t-критерий Стьюдента	Значимость (p)
	До прохождения терциарной социализации	После прохождения терциарной социализации		
Планирование	4,92	6,19	-3,258	0,002**
Программирование	5,33	6,94	-3,317	0,002**
Гибкость	5,13	6,41	-2,596	0,012*
Моделирование	4,54	5,66	-1,703	0,094
Оценка результатов	4,38	5,75	-2,890	0,006**
Самостоятельность	5,58	5,28	0,619	0,538
Общий уровень саморегуляции	4,96	6,09	-3,338	0,002**

Примечания: \* - различия средних достоверны на уровне значимости  $p \leq 0,05$ , \*\* - различия средних достоверны на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

Результаты исследования показывают достоверное улучшение после прохождения терциарной социализации всех стилей саморегуляции, кроме моделирования и самостоятельности. То есть у больных алкоголизмом после прохождения терциарной социализации в сфере саморегуляции поведения усилились следующие способности:

- сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно (стиль планирования).



- сформированность способности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, самостоятельно разрабатывать детализированные и развернутые программы, гибко изменять их в новых обстоятельствах и сохранять их устойчивость в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям они стали способны производить коррекцию программы действий до получения приемлемого результата (стиль программирования).

- Больные алкоголизмом стали демонстрировать большую пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств они могут более легко перестроить планы и программы собственных действий и поведения, при возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью более своевременно оценить сам факт рассогласования и внести соответствующую коррекцию, адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска (стиль гибкости).

- Они демонстрируют более сильную развитость и адекватность самооценки, сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов (стиль оценивания результатов).

Повышение общего уровня саморегуляции указывает на то, что больные алкоголизмом после прохождения терциарной социализации становятся более самостоятельными, начинают более гибко и адекватно реагировать на изменение условий, осознавать выдвижение и достижение цели. При высокой мотивации достижения они становятся более способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Им становится легче овладевать новыми видами активности, они увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях, что делает более стабильными их успехи в привычных видах деятельности.

Проведенное исследование подтверждает эффективность терциарной социализации больных алкоголизмом с точки зрения положительной динамики самоконтроля и саморегуляции как важных составляющих волевой сферы. Улучшение данных характеристик позволяет прогнозировать более устойчивую ремиссию у больных алкоголизмом, а так же их более успешную реинтеграцию в общество после прохождения терциарной социализации.

### **Список литературы:**

1. Грязнов А.Н. Терциарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: дис.док. психол. наук. – Ярославль, 2008. – 410 с.
2. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека: системно-деятельностный подход. – Москва: Институт психологии РАН, 2003. – 318 с.

3. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции / Личностный потенциал: структура и диагностика. Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 107–130.
4. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. - Л.: ЛГУ, 1989. - 192 с.
5. Проблема самоконтроля в психологии личности / Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/4592-problema-samokontrolju-v-psihologiyi-osobistosti.html> - свободный (01.09.2017)
6. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний. Феноменология, механизмы, закономерности – М.: Пер Сэ, 2012. – 352 с.
7. Чеверикина Е.А., Плешко В.И., Фатина М.Л. Перспективы использования модели терциарной социализации в профилактике психотерроризма, психологического насилия и аддиктивного поведения // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Формирование гражданской идентичности молодежи в условиях социально-экономических реалий российского общества», 2017г. - С. 305-308.

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

## ПАТРИБОГЕНЕЗ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ГЛУБИННОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Сагайдак Александр Николаевич**

*Кандидат психологических наук, руководитель Ассоциации глубинной психологии «Теурунг», г.Одесса.*

**Стогний Александр Азатович**

*практикующий психолог, ведущий направления драмотерапии Ассоциации глубинной психологии «Теурунг», г.Одесса.*

**Аннотация:** статья посвящена исследованию родового бессознательного, его генезиса и соотношения генезиса родового бессознательного с онтогенезом и филогенезом.

**Ключевые слова:** бессознательное, психогенезис, онтогенез, филогенез, патрибогенез, родовые жизненные сценарии, аутентичность, индивидуация.

**Abstract:** The article is devoted to the study of the unconscious genus, its genesis and the relationship of the genesis of the ancestral unconscious with ontogeny and phylogeny.

**Key words:** unconscious, psychogenesis, ontogeny, phylogeny, patriogenesis, generic life scenarios, authenticity, individuation.

Принцип генезиса является фундаментальным методологическим принципом современной психологии. Рассмотрение любого феномена в развитии – фундаментальная научная традиция. Соотношение филогенеза и онтогенеза личности, их взаимосвязь и преемственность – вопросы, которые решаются психологической наукой на протяжении всей истории ее существования [18]. В контексте глубинной психологии эти вопросы обретают особую значимость, поскольку генетический подход был заложен З.Фрейдом как один из основополагающих принципов глубинной психологии, с чем большинство ее представителей согласны и по сей день [15, 24]. Более чем столетняя история развития глубинной психологии убедительно доказывает, что бессознательное и сознание есть бинарные оппозиции единого генетического континуума. Личное бессознательное, как определил его еще З.Фрейд, есть продукт онтогенеза, образующийся в результате вытеснения [15]. Коллективное же бессознательное, как выявил его блестящий ученик, последователь и оппонент К.Г.Юнг, есть продукт филогенеза [29]. Развитие глубинной психологии в эпоху Новейшего времени подарило нам открытие еще одного уровня бессознательного – родового или семейного [22]. Талантливый венгерский психолог и психиатр Леопольд Сонди, чей вклад в мировую психологию еще ждет своей достойной оценки, разработал оригиналь-

ную концепцию, названную им судьбоанализом, которая заполнила и пробел в архитектонике бессознательного, и соответствующую ему методологическую нишу в глубинной психологии.

Вопросы родовой наследственности интересовали человечество, вероятно, еще с доисторических времен. Целый ряд антропологов, историков, социологов, палеопсихологов связывают интерес к родовой наследственности со становлением общества и государства, поскольку именно она и стала первым иерархическим и политико-экономическим принципом структурирования общества [4, 5, 6, 7, 10, 11, 14]. Как показывают эти исследования, первые социальные структуры были выстроены по принципу семейно-кланового наследования и этот принцип остается важным и действенным и по сей день. Сам термин «благородный» с очевидностью указывает нам на базовый смысл социальной иерархии, лежащий в основе человеческой истории. В древнейших сотериологических текстах человеческой цивилизации – «Авесте», «Ригведе», «Старшей Эдде» - даются основные принципы социального устройства, базирующиеся на родовой принадлежности [1, 2, 16]. С этого времени и вплоть до XVIII века учение о родовой наследственности развивалось преимущественно в рамках сакрального знания. Началом научного знания, хоть еще и не эмпирического, а умозрительного, мы могли бы назвать труды Т.Гоббса [5], в которых он рассматривает принцип наследного аристократизма как один из важнейших ресурсов государствообразования. Собственно эмпирический подход к исследованию этого феномена начинается с трудов Чезаре Ломброзо, а именно – с книги «Гениальность и помешательство» [10]. Итальянский психиатр, социолог и криминолог интересовался преимущественно вопросами негативной родовой наследственности, однако и наследование выдающихся личностных качеств было предметом его изучения. В своем исследовании он на обширном эмпирическом материале показывает тесную взаимосвязь склонности к асоциальному или выдающемуся поведению личности с родовой психогенетикой. Интересно, что Ломброзо выделяет в качестве своеобразного «цикла вырождения» длительность в пять поколений (на примере семьи Юке). Это можно рассматривать как один из первых вариантов темпоральной архитектоники родového бессознательного, что приводит нас непосредственно к предмету нашего исследования – родовому генезису в его временных характеристиках. В трудах другого специалиста по психогенетике – еще более известного и еще более неоднозначного – Ф.Гальтона, мы встречаем указания на темпоральную «глубину» родовой психологической наследственности в 100 и 200 лет, соответственно 4 и 8 поколений [4].

Вниманием и практическим подходом к изучению, выявлению и проработке межпоколенной модели бессознательных психических связей отличились выходцы из круга практиков Дж.Л.Морено, создателя психодрамы. Так профессор Анри Колломб, основываясь на теоритической базе трудов Дж.Л.Морено разработал и внедрил систему геносоциограммы, позволяющую получить явное социометрическое представление о генеалогической

семейной структуре. Ярким современным представителем французской школы изучения родовых психологических посланий является Анн Анселин Шутценбергер, отмечающая, что «создатели трансгенерационного подхода происходят из Восточной и Центральной Европы, хотя проблематика отношений к «родителям родителей», то есть связи с предками, пронизывают тем или иным образом рефлексию и терапевтическую практику начиная с Фрейда» [27].

В XX веке одним из наиболее видных исследователей психогенетической тематики стала Ф.Фромм-Райхман [17]. Ее работы с пациентами, страдающими шизофренией, акцентировались на исследовании внутрисемейных психологических процессов. В поле внимания исследовательницы оказались методы невербальной коммуникации в семье, деструктивные латентные послания, которые, как выяснилось, формируются в процессе психогенеза данной фамилии и получили название «двойной связи» или «двойного принуждения». Эти исследования были продолжены в рамках школы системной (стратегической) межинтеграционной терапии [21], где рассматривались механизмы межпоколенной трансляции тревоги. Ярким и самобытным представителем этого направления является И.Боурозмени-Надя, чьи исследования были направлены на фиксацию в семейном психогенезе феноменов «лояльности», «справедливости» и «передачи долгов». По мнению венгерского аналитика, психогенезис семейных долженствований осуществляется через восприятие потомками семейных «долгов» и «несправедливостей», которые ложатся на них чувством вины и становятся мощным мотивирующим фактором в масштабах всего личного жизненного сценария представителя данного рода. Самый распространенный и сильнодействующий фактор вины такого рода описывается им как долг ребенка перед родителями за их самопожертвование в процессе его появления на свет и воспитания. И.Боурозмени-Надь употребляет термин «семейная бухгалтерия» - особого рода семейная психогенетическая модель отношений, в которой фиксируются проступки каждого члена рода и его ответственность, передаваемая затем его потомкам [31].

Интерес к феномену дегенерационных родовых жизненных сценариев, как мы видим, не угас после негативных социальных экспериментов, осуществлявшихся в первой половине XX века на базе ломброзианства и евгеники, да по-иному и быть не могло – ведь он существует как проблемная и объективная социальная реальность. Во второй половине XX века эти исследования обогатились достижениями глубинной, когнитивной и гуманистической психологии. Продолжая эту эстафету французские психоаналитики Н.Абрахам и М.Терек исследовали проблему семейного психогенезиса, которой дали названия «склеп», «призрак», «семейная тайна». Вот как они это описывают: «Призрак это работа в бессознательном с тайной другого, в наличии которой нельзя признаться (инцест, преступление, внебрачный ребенок)» [27]. Подобного рода семейные проступки и преступления

действуют в бессознательном потомка в виде своего рода призрака, фамильного привидения, воздействующего на сознание личности чувством вины и обреченности. При этом правила лояльности семье запрещают индивиду осознавать, исследовать, снимать покров с этой тайны.

В направлении аналитической психологии теорию «призраков» активно подхватил и продолжил в своей последней работе доктор философии, американский юнгианец Джеймс Холлис [26]. Опираясь на методологические элементы нарративной психологии Дж.Холлис вводит понятие «нерассказанной истории предков» которая норовя реализоваться и быть услышанной, так или иначе перекрывает возможность звучания «реальной истории» индивида.

В. Де Гольжак, продолжая традиции французского психоанализа в исследовании семейного психогенеза, вводит понятие «генеалогического тупика» и «социопсихического узла», под которыми подразумевает внутрисемейные конфликты, передающиеся из поколения в поколение. Особенностью является неразрешимость конфликта – он не может, да и не должен быть разрешен, превращаясь в источник перманентного страдания для всех последующих поколений, в своего рода фамильного идола, жестокое божество, требующее приношений в виде страданий и унижений. В. Де Гольжак красочно описывает «тот амбивалентный эффект, который такие «тупики» и «узлы» оказывают на психику индивида, получившего их в наследство: он отвергает эту линию родства, не хочет быть похожим на своих предков, но не может избавиться от действия этих родовых тропизмов, поскольку они уже интегрированы в структуру его эго-идентичности [6].

В отечественной психологической традиции эта линия представлена трудами Э.Г.Эйдемиллера, изучавшего феномены «семейной тайны». Под этим он подразумевал семейный конфликт с высоким уровнем негативной эмоциональной насыщенности и трансгенерационной повторяемостью [28]. Другой отечественный специалист, В.В.Козлов, базируясь на принципах интегративной психологии, рассматривает родовое бессознательное как источник имманентного слияния-отторжения для эго [9]. Однако наиболее оригинальным вкладом отечественной психологической школы в исследование родового бессознательного является проблематика семейного мифа. В работах Э.Г.Эйдемиллера, В.В.Юстицкиса [28] и других рассматривается концепция патологизирующего семейного наследия, представляющего собой процесс передачи и фиксации паттернов эмоционально-поведенческого реагирования в межпоколенной трансференции. В исследованиях Т.М.Мишиной [12] выявляется, что адекватный образ семьи определяет стиль жизни потомков в виде норм личностного и группового поведения. Неадекватный, деструктивный образ семьи содержит специфические представления об отношениях в семье, основанные на моральном садомазохизме и дисфункциональности и формирующие соответственный семейный миф. В

унисон с этим А.Я.Варга [3] рассматривает семейный миф как форму дескрипции семейной идентичности, идею и идеологию, объединяющую всех членов семьи.

Особого внимания в этом заслуживает диссертационное исследование А.А.Нестеровой на тему «Социально-психологическая детерминация семейных мифов» [13]. По результатам исследования автор приходит к следующим выводам:

1. Детерминантами семейных мифов выступают социокультурные, социально-групповые, внутрисемейные и личностные факторы.

2. Восприятие потомками семейного мифа не носит характера механической репликации, он трансформируется под влиянием внутрисемейных отношений, внешнего контекста и, особенно, вновь приобретаемого травматического опыта членов семьи.

3. Трансляция семейного мифа усиливается под влиянием определенных индивидуально-личностных характеристик: внешнеобвинительная реакция, пассивность, виктимность, склонность к созависимости, рестрикционизм, выраженность психологических защит, склонность к моральному мазохизму.

4. Существуют наиболее частые встречающиеся сценарии семейных мифов, которые исследователь свела в шесть базовых мифологем:

- «о вечной любви» между членами рода;
- «о волшебной силе любви», благодаря которой вроде происходят неординарные события;
- «об абсолютных ценностях», т.е. о некоей исключительной мудрости, которой владеют члены рода;
- «о злых силах, атакующих семью» и необходимости постоянной борьбы с ними изо всех сил;
- «о необходимости жертвы ради семьи» и, в первую очередь, жертвования своей супружеской семьей или личными отношениями;
- «о постоянстве семейного благополучия» и угрозе его утраты в случае нарушения ценностей семьи.

Следует отметить что, невзирая на многообразие рассмотренных подходов, квинтэссенцией теории и практики изучения психогенезиса родовых отношений в XX веке стал Судьбоанализ Л.Сонди. В полной мере значение научного наследия великого венгерского психолога и психиатра психологическому сообществу еще предстоит оценить, но, исходя из теории и практики нашего научного поиска, мы можем сказать, что он внес поистине фундаментальный вклад в разработку архитектоники бессознательного, заполнив промежуточный уровень между личным бессознательным, открытым З.Фрейдом, и коллективным бессознательным, открытым К.Г.Юнгом. Этот уровень получил название родового или семейного бессознательного и его существование ставит перед методологией глубинной психологии задачу выработки релевантного понятийного аппарата генезиса: личному бессознательному соответствует уровень онтогенеза, коллективному – филогенеза.

Разработка и внедрение в научный терминологический обиход понятия, релевантного уровню родового бессознательного и является задачей этой работы, т.к. введенный Л.Сонди термин генотропизма соответствует более антропологическому и генетическому понятийному аппарату. Это обусловлено тем фактом, что изначально и доминантно концепция Судьбоанализа разрабатывалась в контексте генетики.

Л.Сонди описывает родовое бессознательное как систему тропизмов – бессознательных мотивов человеческого поведения, складывающихся в процессе передачи родового жизненного опыта из поколения в поколение [Сонди]. По его мнению, генотропизм представляет собой энергию влечений, сформированную опытом предков и переданную потомкам в виде относительно устойчивых жизненных сценариев. Он выделяет пять видов таких тропизмов: 1) либидотропизм – влечения в сфере наслаждений; 2) идеалотропизм – влечения в сфере личностной идентичности; 3) оперотропизм – влечения в сфере трудовой самореализации; 4) морботропизм – влечение в сфере страданий, подчинения и болезней; 5) танатотропизм – влечение к смерти. Эти тропизмы Л.Сонди объединил в восемь базовых векторов влечений, индивидуальная комбинация которых формирует жизненный сценарий личности, ее судьбу. При этом он выделил различие между родовыми тропизмами – унаследованной от предков судьбой – и личными тропизмами человека, формирующими его собственную судьбу. В теоретической и прикладной работе Ассоциации глубинной психологии «Теурунг» мы называем это Родовыми жизненными сценариями и Аутентичным жизненным сценарием [19, 20, 30]. В свою очередь понятие аутентичности (Аутентичного Я) является рабочим термином Ассоциации, продолжающим идеи Л.Сонди об индивидуальном тропизме [22, 23], К.Г.Юнга об «*anima media natura*» [29, 30] и Д.Калшеда об инфантильно-уязвимом эго [8]. В исследованиях НИИ «Международное судьбоаналитическое сообщество», в частности, в их работах по поводу книги «Я-анализ» Л.Сонди, говорится об индивидуальном тропизме, лежащем в основе личной судьбы человека: «Я-анализ» корнями уходит к явлению изначальной «Я-тяги» (Я-порыва), а именно: к порыву участвовать. То есть, «Я-анализ» зиждется на особенном порыве, который каждого человека принуждает быть единым и схожим, быть родственным и объединенным с другими людьми, с миром, со вселенной, а также с самим собой. По нашему мнению, из этого порыва участия «Я» развивается также со всеми его расносторонними функциями, чья природа не является инстинктивной» [23].

Природа Аутентичности человека, ее связь с индивидуацией и Самостью, место Аутентичного Я в структуре сознания и его реализация в онтогенезе, взаимоотношения инфантильно-уязвимого эго с «Защитником-Преследователем» и родовыми жизненными сценариями – все эти вопросы являются приоритетными направлениями исследовательской и прикладной работы специалистов Ассоциации. Накопленный за 10 лет ее деятельности опыт позволяет нам сказать, что онтогенез личности является процессом,



когерентным разворачивающемуся в межпоколенной трансгенерационной связи процессу развития рода (фамилии), при этом последний выступает по отношению к индивидууму в определенном смысле надличностью, носящей коллективный характер и представленной в родовом бессознательном личности системой родовых фигур (родовая мать, родовой отец, патриарх, матриарх, родовой изгой etc) и индуцируемых ими жизненных сценариев.

Неоднократно нами фиксировалась конфлюэнция родовых элементов «навязанной судьбы» с предпочитаемыми выборами архетипических влечений Преследователя-Защитника. Психологический комплекс, нацеленный на формирование моделей поведения способствующих социализации и адаптации индивида в большинстве случаев становится препятствием к разворачиванию и реализации Самости, вызывая трансформацию Эго-идентичности [25]

Наглядным примером может служить терапевтическая история клиентки В. Молодая женщина с ребенком, 37 лет, состоит в браке, в котором на протяжении 10 лет муж появляется в доме крайне редко, мотивируя тем, что заботится о своей матери. Выросшая в семье с многолетней традицией «нерасторжимости брака», передающейся, основываясь на геносоциограмме в течении минимум 4 поколений ее предков по материнской линии, В. уже 5 лет размышляла о разрыве брака. Проблемы в личных отношениях начались еще до заключения брачного союза, но движимая моделью «верной возлюбленной и данного слова», В. вышла замуж, через 2 года родила ребенка. Проективные диагностические методики выявили архетипическую модель защитника-преследователя, как Амазонку с характерным повышенным стремлением к самореализации, терпимым отношением к матриархальной фигуре и нацеленностью на интровертированность в отношении мужчин. Аутентичное Я было констеллировано, как медиумальная фигура с характерной потребностью в Отцовской фигуре. Актуальной проблематикой обращения стало угасание вкуса к жизни, замирание всех либидиозных потребностей и психосоматическая модель снижения чувствительности тела, озноб, чрезмерная худоба. Идея развода по словам В. нередко осмыслялась, но отвергалась, как несоответствующая принятым в семье традициям.

Несмотря на то, что объективно существующий муж появлялся в семье за последние годы не чаще, чем раз в 3-4 недели, В. отвергала все идеи заведения любовных связей, активно «воевала» с мужем, требуя внимания к ребенку и себе, но при этом продолжала каждый раз его кормить и ухаживать. Сексуальная жизнь не поддерживалась на протяжении нескольких лет за исключением нескольких случаев, когда таким образом В. пыталась добиться от мужа внимания и понимания. В ходе процессуальной терапии выявилось, что вся личная модель семейной связи В. держится на бессознательном стремлении доказать Родовой материнской фигуре свое соответствие праву называться Женщиной, получить признание за переживаемые мучения и испытания; невозможность пойти в сепарацию от деструктивных родовых по-

сланий. Конструктивным проявлением стала концентрация внимания на социальной карьере, базирующаяся на реальном бизнес-соперничестве в маскулинном строительном деле. Таким образом, родовый посыл, объединяясь с паттернами «Преследователя-Защитника» стал успешной социальной адаптационной моделью, но воспрепятствовал реализации в личностной сфере аутентичных либидиозных потребностей.

Опыт психологии Нового и Новейшего времени, и практика Ассоциации убедительно доказывают, что процесс развития рода является столь мощной детерминантой влияния на онтогенез личности, что проигнорировать ее невозможно, а противостоять – по меньшей мере наивно. Наиболее разумным является синхрония этих процессов развития в рамках аутентичной человеческой судьбы, в процессе ее индивидуации и социализации.

На понятийно-методологическом уровне в рамках развития научной теории глубинной психологии существует актуальная проблема потребности в введении термина, который бы дефиниционно заполнил методологическую нишу между онтогенезом и филогенезом. Для этого в исследовательской и прикладной работе Ассоциации нами введено понятие **патрибогенез** (от лат. *patribus* – семья, род, отцовское наследие). Введение этого термина делает более системной и целенаправленной работу с индивидуацией и социализацией личности.

#### Список литературы

1. Авеста: Избранные гимны. – М.: Дружба народов, 1992. – 207 с.
2. Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах. Серия первая. Том 9 / Ред. С. Шлапоберская. - М.: Художественная литература, 1975. – 656 с.
3. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001. – 74 с.
4. Гальтон Ф. Наследственность таланта, её законы и последствия / Пер. с англ. — СПб, 1875. — 299 с.
5. Гоббс Т. Философские основания учения о гражданине. — Москва-Минск: АСТ, Харвест, 2001. – 329 с.
6. Гольжак де В. История в наследство. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2003. – 240 с.
7. Дерягина М. А. Эволюционная антропология: биологические и культурные аспекты. Учебное пособие. 2-е издание, исправленное. - М.: УРАО, 2003. - 208 с.
8. Калшед Д. Внутренний мир травмы: Архетипические защиты личностного духа. - М.: Академический проект, 2001. - 368 с.
9. Козлов В.В. Интегративная психология: пути духовного поиска, или освящение повседневности. — М.: Психотерапия, 2007. - 528 с.
10. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. – М.: Республика, 1995. - 192 с.
11. Маркс К., Энгельс Ф.; Избранные произведения. В 3-х т. Т. 3. - М.: Политиздат, 1986. - 639 с.
12. Мягер В. К., Мишина Т. М. Семейная психотерапия: Руководство по психотерапии.— Л.: Медицина, 1979.— 367 с.

13. Нестерова А. А. Социально-психологические детерминанты семейных мифов [Электронный ресурс] / Альбина Александровна Нестерова // автореферат. – 2004. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.dissercat.com/content/sotsialno-psihologicheskie-determinanty-semeinykh-mifov>.
14. Палмер Дж. и Л. Секреты поведения Homo Sapiens. Эволюционная психология. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 213 с.
15. Психоаналитические термины и понятия: Словарь / Под ред. Б. Мура, Файна. — М.: Класс, 2000. — 304 с.
16. Ригведа. – М.: Наука, 1999. – 2096 с.
17. Роут Ш. Психотерапия. Искусство постигать природу. – М.: Когито-Центр, 2002. – 142 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 713 с.
19. Сагайдак А.Н. Архетип Внутреннего Оракула и Понтифекс-Я как ресурсы психологии глубинных трансформаций / А.Н. Сагайдак // Вісник Одеського національного університету. Психологія. - 2015. - Т. 20, Вип. 2 (36). - С. 128-135.
20. Сагайдак А.Н. Коррекция архетипических жизненных сценариев "преследователь — жертва" в аналитическом процессе / А. П. Сагайдак // Вісник Одеського національного університету. Психологія. - 2013. - Т. 18, Вип. 22(3). - С. 104-109.
21. Системная семейная терапия: Классика и современность / Под ред. А. В. Черникова. — Класс, 2005. — 392 с.
22. Сонди Л. Судьбоанализ. — М.: Три квадрата, 2007. – 480 с.
23. Твоя судьба [Электронный ресурс] // НИИ "Международное судьбоаналитическое сообщество". – 2017. – Режим доступа до ресурсу: <http://your-fate.com/sondi.html>.
24. Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведений. — М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
25. Х.Хартманн. Эго-психология и проблема адаптации личности. – М.: Канон+, 2015. – 160 с.
26. Холлис Дж. Призраки вокруг нас: в поисках избавления. - М.: Когито-центр, 2015. – 192 с.
27. Шутценбергер А.А. Синдром предков. - М.: Психотерапия, 2011. – 256 с.
28. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-изд. — СПб.: Питер, 2008. — 672 с.
29. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного /Пер. с нем.-М.: Канон, 1994.- 320 с.
30. Anima media natura как юнгианский подход к психике [Электронный ресурс] // История российской психологии в лицах: дайджест. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27534246>.
31. Boszormenyi-Nagy I. Invisible loyalties. / I. Boszormenyi-Nagy. – Hagerstown MD: Medical Dept. Harper & Row, 1973. 408 p.