



СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Психология социального развития

- Шамионов Р. М.** Социальная активность личности и риски 3
- Пожарский С. Д.** Акмеологический подход к проблеме развития человека 7
- Григорьева М. В.** Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой 11
- Вагапова А. Р.** Родительское отношение в семье и формирование адаптационной готовности выпускника школы 15
- Тарасова Л. Е.** Проявление кризиса ранней взрослости в группах с разной структурой социальной ситуации развития 18
- Арендчук И. В.** Профессионально-личностное развитие и успешность как факторы минимизации рисков в деятельности преподавателя вуза 21
- Ихсанова С. Г.** Прогностическое моделирование карьеры студента вуза на основе многофакторной психодиагностики 25
- Малышев И. В., Дрожалкина О. Ю.** Социально-психологические и индивидуальные характеристики личности выгорающих работников дошкольных образовательных учреждений 28
- Аринушкина Н. С.** Нравственная регуляция поведения у лиц с позитивной и негативной личностной идентичностью 33
- Летягина С. К.** Сравнительный анализ социально-психологических факторов удовлетворенности браком в русских и осетинских семьях 36
- Папшева Л. В.** Арт-терапевтические методы и техники в социально-психологическом тренинге 41
- Ткачева М. С.** Личностное развитие спортсмена как условие роста соревновательной помехоустойчивости 44
- Серебровская Н. Е.** Проблема культурного развития будущих специалистов-менеджеров в системе высшего профессионального образования 48
- Зубкова И. В.** Формирование системы промежуточного языка в процессе овладения иностранным языком 50
- Локаткова О. Н.** Социально-психологические факторы адаптации первокурсников в высших и средних профессиональных учебных заведениях 54
- Ульчева Т. А.** Ценности и смыслы жизни как внутренние ресурсы психически больных 56
- Трифонов Е. А.** Система ценностей лидеров общественных организаций 57
- Никитенко П. Д.** Соотношение индивидуальных моделей мира и характеристик завистливости личности 59
- Логутова Е. В.** Восприятие психологического времени старшеклассниками образовательных учреждений различного типа 62

Педагогическая акмеология

- Голованов В. П.** Развитие сферы дополнительного образования детей в современных условиях на основе акмеологического подхода 68
- Попова С. И.** Эмоциональное благополучие ученика как проблема школьного воспитания 71
- Щетинина Е. Б.** Современные тенденции процесса интеграции в систему общеобразовательного учреждения ребенка с ограниченными возможностями здоровья 75
- Павлова Ю. Е., Павлов П. В.** Информационные средства обучения в процессе подготовки современных военных специалистов 78
- Иргалиев А. С.** Психолого-педагогические аспекты успешной социализации воспитанников детской деревни семейного типа 81
- Хуторянская Т. В.** Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника 85
- Фомина Л. Ю.** К вопросу о профессиональной роли куратора в вузе 88
- Лапп Е. А.** Особенности мотивации учебной деятельности студентов – будущих дефектологов 91
- Богачева Е. А.** Принципы оптимизации качества жизни студентов в вузе 96
- Марчук Е. Г.** К вопросу о педагогических подходах к понятию «интеллектуальная компетентность» 98
- Олейников А. А.** Реализация принципов гуманизации в содержании компьютерно-информационного обучения в начальной школе 102
- Шварцкоп О. Н.** Аппаратно-программные средства компьютера в автоматизации тестирования интеллектуальных способностей 103

Молодые исследователи

- Калагина П. С.** Особенности личностной и невербальной креативности у гендерно типизированных и гендерно нетипизированных руководителей 106
- Молокостова А. М., Каргина Е. В.** К проблеме организационного конфликта 109

Приложения

Персоналии

- К 80-летию со дня рождения В. И. Страхова 115

Сведения об авторах

РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Коссович Леонид Юрьевич

Заместитель главного редактора

Усанов Дмитрий Александрович

Ответственный секретарь

Клоков Василий Тихонович

Члены редакционной коллегии

Аврус Анатолий Ильич
Аксеновская Людмила Николаевна
Аникин Валерий Михайлович
Балаш Ольга Сергеевна
Бучко Ирина Юрьевна
Вениг Сергей Борисович
Волкова Елена Николаевна
Голуб Юрий Григорьевич
Дыльников Геннадий Васильевич
Захаров Андрей Михайлович
Комкова Галина Николаевна
Лебедева Ирина Владимировна
Левин Юрий Иванович
Макаров Владимир Зиновьевич
Монахов Сергей Юрьевич
Орлов Михаил Олегович
Прозоров Валерий Владимирович
Федотова Ольга Васильевна
Федорова Антонина Гавриловна
Черевичко Татьяна Викторовна
Шатилова Алла Валерьевна
Шляхтин Геннадий Викторович

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
СЕРИИ

Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна

Члены редакционной коллегии

Акопов Гарник Владимирович
Григорьева Марина Владимировна
Демакова Ирина Дмитриевна
Знаков Виктор Владимирович
Кашапов Мергаляс Мергалимович
Панов Виктор Иванович
Поляков Сергей Данилович
Рахимбаева Инга Эрленовна
Толочек Владимир Алексеевич
Фетискин Николай Петрович
Черникова Тамара Васильевна
Черняева Татьяна Николаевна

Зарегистрировано

в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № 77-7185 от 30 января 2001 года



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

Журнал принимает к публикации обще-теоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований по всем научным направлениям.

К статье прилагаются сопроводительное письмо, внешняя рецензия и сведения об авторах: фамилии, имена и отчества (полностью), рабочий адрес, контактные телефоны, e-mail.

1. Рукописи объемом не более 1 печ. листа, не более 8 рисунков принимаются в редакцию в бумажном и электронном вариантах в 1 экз.:

а) бумажный вариант должен быть напечатан через один интервал шрифтом 14 пунктов. Рисунки выполняются на отдельных листах. Под рисунком указывается его номер, а внизу страницы – Ф.И.О. автора и название статьи. Подписанные подписи печатаются на отдельном листе и должны быть самодостаточными;

б) электронный вариант в формате Word представляется на дискете 3,5 или пересылается по электронной почте. Рисунки представляются в виде отдельных файлов в формате PCX, TIFF или GIF.

2. Требования к оформлению текста.

Последовательность предоставления материала: индекс УДК; название статьи, инициалы и фамилии авторов, аннотация и ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; таблицы; рисунки; подписи к рисункам; библиографический список.

В библиографическом списке нумерация источников должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте.

Ведущий редактор

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Трубинова Татьяна Александровна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Верстка

Степанова Наталия Ивановна

Корректор

Певная Татьяна Константиновна

Адрес редакции

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Издательство Саратовского университета

Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

E-mail: akmeopsy@mail.ru

Подписано в печать 10.09.12.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 13,71 (14,75).

Тираж 500 экз. Заказ 53.

Отпечатано в типографии

Издательства Саратовского университета

© Саратовский государственный университет, 2012

CONTENTS

Scientific Part

Psychology of Social Development

Shamionov R. M. Social Activity of Person and Risk	3
Pozharsky S. D. Acmeological Approach to the Problem of Human Development	7
Grigoryeva M. V. The Role of the Adaptive Abilities of Students in the Process of Interaction with the Educational Environment	11
Vagapova A. R. Parental Attitudes to Family Formation and Adaptation of Readiness of the Graduate School	15
Tarasova L. E. Display of Crisis Early Adulthood in Groups with Different Structure a Social Situation of Development	18
Arendachuk I. V. Professional and Personal Development and Success as Factors of Minimization of Risks in Activity of the Teacher of Higher School	21
Ihsanova S. G. Predictive Modeling Career College Student on the Basis of Multifactorial Psychodiagnostic	25
Malyshev I. V., Drogalkina O. Yu. Social-Psychological and Individual Characteristics of a Personality of Burning-Out Personal of Preschool Educational Institutions	28
Arinushkina N. S. The Moral Regulation of Behavior in Persons with Positive and Negative Personal Identity	33
Letyagina S. K. Comparative Analysis of Socio-psychological Factors of Contentment of Marriage in Russian and Ossetian Families	36
Papsheva L. V. Art Therapy Techniques in Socially-Psychological Training	41
Tkacheva M. S. Personal Development of the Sportsman as a Condition of Growth of a Competitive Noise Stability	44
Serebrovskaya N. E. Problem of Cultural Development of the Future Experts of Managers in System of the Professional Higher Education	48
Zubkova I. V. The Formation of System of Intermediate Language in the Process of Mastering a Foreign Language	50
Lokatkova O. N. Socially-Psychological Factors of Adaptation of First-Year Students in the Higher and Average Professional Educational Institutions	54
Ulcheva T. A. Values and Meaning of the Life as Internal Resources Mentally Sick	56
Trifonova E. A. System of Values of Leaders of Public Organizations	57
Nikitenko P. D. Parity of Individual Models of the World and Characteristics of Envy Persons	59
Logutova E. V. The Perception of Psychological Time by Senior Pupils of Secondary Schools of Different Types	62

Pedagogical Akmeology

Golovanov V. P. The Development of Further Education of Children under Current Conditions, Based on the Approach Acmeological	68
Popova S. I. Emotional Wellbeing of the Pupil as Problem of School Education	71
Shetinina E. B. Modern Trends of Integration Process of Children with Disabilities into Public School System	75
Pavlova Ju. E., Pavlov P. V. Information Technology Means of Teaching in the Process of Contemporary Military Specialists Training	78
Irgaliev A. S. Psychological-Pedagogical Aspects of Successful Socialization of Students-Teenagers in the Family Type Children's Village	81
Hutoryanskaya T. V. Forming of Professional Readiness of Future Teachers to the Collaboration with Family of Schoolboy	85
Fomina L. U. To a Question of a Professional Role of the Curator in Higher Education Institution	89
Lapp E. A. Motivation Features of Educational Students' Activity – Future Teachers for Children with Impaired Development	91
Bogacheva E. A. Pedagogical Principles of Optimization of Students' Life Quality in a High Educational Establishment	96
Marchuk E. G. On the Question of Pedagogical Approaches to the Concept of «Intellectual Competence»	98
Oleynikov A. A. The Principle Humanization in the Content of Information Computer-Training in Elementary Schools	102
Schvartskop O. N. Hardware-Software Means of the Computer in Automation of Testing of Mental Abilities	103

Young researchers

Kalagina P. S. Characteristics of Personal and non Verbal Creativity of Gender Typified and Gender Nontypified Executives	106
Molokostova A. M., Kargina E. V. To a Problem of the Organizational Conflict	109

Appendices

Personalia

To the 80-th birthday of V. I. Strahov	115
--	-----

Information about the Authors

116



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И РИСКИ

Р. М. Шамионов

Саратовский государственный университет
E-mail: shamionov@mail.ru

В статье обсуждается проблема риск-потенциала социальной активности личности; раскрыты характеристики инстанций личности с позиции риск-порождения и социальной активности; развивается авторский подход к изучению субъективной оценки риска.

Ключевые слова: личность, инстанция, риск-потенциал, активность, субъект.

Social Activity of Person and Risk

R. M. Shamionov

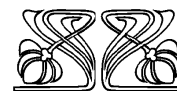
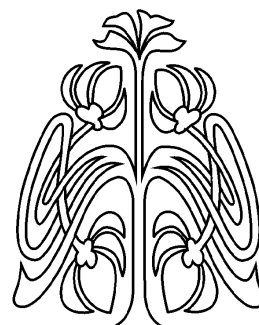
This article discusses the risk-potential of social activity personality's. Revealed characteristics of individual instances with position risk-generating and characteristics of social activity. Develops the author's approach to investigate subjective assessment of risk.

Key words: identity, authority, risk-potential, activity, entity.

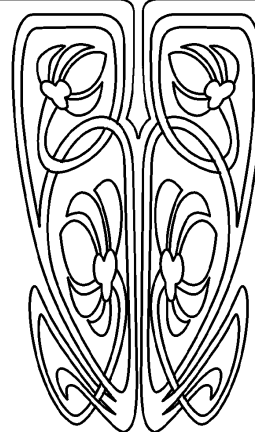
Социальная активность признается важной и необходимой составляющей социального поведения личности и групп. Однако при всей ее желательности с точки зрения общественного развития и самореализации личности часто она ограничена объективными и субъективными барьерами как в отношении видов, так и интенсивности. Длительная история изучения психологии социальной активности личности позволила выявить ряд важных параметров, фиксируемых на протяжении времени, среди которых изменчивость, смена детерминант и их соотношений, риски.

Распространение и реализация социальной активности личности и группы связаны с объективными изменениями, происходящими как в нашем обществе, так и в мире. Эти изменения касаются, прежде всего, расширения информационного поля мобильности, открывающихся возможностей и перспектив распространения активности. Поскольку социальная активность может реализовываться на разных уровнях интенсивности и направленности, большое значение приобретает ее личностная регуляция, основанная на усвоении норм, ценностей, установок, предписаний о «должном» и «возможном», представлений о границах активности. Эти образования определяют систему субъективных отношений личности к миру и своему месту в нем. Поэтому одним из наиболее важных обстоятельств «поля приложения» социальной активности становится система социальных представлений, регулирующих поведение как личности, так и группы. Отметим также важность решения задачи определения психологических (социально-психологических) детерминант социальной активности личности и их констелляций для установления условий ее нормативности, преодоления помеховлияющих факторов, включая различного рода риски, а также характера ее приложения в системе различных отношений и оказываемого влияния на переживание субъективного благополучия.

Социальная активность может быть связана с рисками, определяющими изменения как социальной ситуации, так и личности. Про-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





блема риск-потенциала социальной активности имеет две стороны: риски, заданные реализацией социальной активности, связанные с неопределенностью ее результатов, ближних и отдаленных последствий, поскольку ее «социальная проверка», включение (интеграция) в социальную систему может характеризоваться противоречиями; риски, заданные инстанциями личности на уровне взаимоотношений, их согласованности или несогласованности, характером саморегуляции и принятия решений. Объектами рисков как в первом, так и во втором случае могут быть социальная ситуация, группы, а также сама личность – в единстве или по отдельности.

Проектирование и реализация социальной активности личности связаны с необходимостью принятия стратегических и оперативных решений в условиях неопределенности, которая является наиболее значимой объективной основой риска. Множественность вариантов развития ситуации социальной активности приводит к необходимости постоянного соотнесения и оценки ряда переменных, включая и возврат к исходным условиям, что создает зону множественной неопределенности (поэтому выбор в пользу отказа от риска порой становится «рискованным предприятием» с точки зрения реализации целей активности). В этом смысле весьма примечательна мысль Т. В. Корниловой, согласно которой «в ситуации выбора человек доопределяет ситуацию неопределенности как субъект (бытия, деятельности, познания), реализующий возможности своего интеллектуально-личностного потенциала»¹, психологическая картина которого определяется по оси «актуализируемых субъектом новообразований, позволяющих оценить потенциал человека посредством анализа “высоты” достижений на основе состоявшейся регуляции его выборов»². От способности личности создавать зоны определенности на основе саморегуляции зависит как уровень (сложность задач, притязания), так и интенсивность социальной активности.

В соответствии с объективными обстоятельствами социальная (и не только) активность личности может проявляться в разной степени интенсивности и экстенсивности. Субъективные «необходимости и возможности» и «долженствования» могут входить в противоречие. Это связано с тем, что интенсивная внешняя стимуляция социальной активности, возведение её в ранг социальной нормы при недостаточности объективных условий ее реализации усиливает социальную фрустрацию личности, в результате чего возникает обратный эффект – отказ от активности. Кроме того, внешняя стимуляция социальной активности (например, через средства массовой информации) часто предполагает только обозначение цели и результатов, что провоцирует иллюзию возможностей использования различных средств, включая и асоциальные. Растущая социальная активность личности и групп, не подкрепленная

духовно-нравственными регуляторами, становится в ряде случаев источником асоциальных и ненормативных видов активности и имеет порой разрушительный характер. В зависимости от конфигурации диспозиционных образований социальная активность может спровоцировать различные риски, касающиеся как самой личности, так и других. В этом отношении можно говорить о риск-потенциале этих образований для социальной активности личности. По нашему предположению, чем больше напряженность в системе диспозиционных образований, связанная с их конкуренцией, тем в большей степени выражена и субъективная неопределенность. Кроме того, и их внутренние соотношения могут становиться основой рискованного поведения. Так, высокий уровень внутренней конфликтности (например, ценностной сферы) «задает» ряд поведенческих эффектов, связанных, как показано И. А. Красильниковым, со снижением адаптационного потенциала и усилением агрессивности и раздражительности³.

В этом отношении важное значение приобретает вопрос о социализации («направляемой социализации») личности и согласованности ее эффектов. Речь идет, прежде всего, о согласованности и определенном балансе социальной и личностной конгруэнтности, поскольку доминирование той или другой приводит к издержкам, либо снижающим активность, либо направляющим ее в негативное русло. Социальная конгруэнтность в ущерб личностной усиливает конформность и практически низводит активность до полного подчинения социальным обстоятельствам, а личностная в ущерб социальной – активности, идущей вразрез с общественными интересами. Между тем согласование эффектов социализации может быть достигнуто за счет выраженной субъектной позиции личности, ее возможности иерархизировать ближние и отдаленные цели и их рефлексии (равно как и их реализации), определять наиболее важные из них, а также способности к авторству собственной жизни, порождению смыслов и тем самым выстраиванию внутренней целостности. Социализация личности задает также и «нормы» риска; например, в наших исследованиях показано, что в зависимости от условий этнической социализации эти нормы могут различаться. Так, в выборке русских ценность «склонность к риску» превалирует над «осторожностью» ($M_p = 3,1$; $M_o = 2,3$ $t = 4,43$ при $p < 0,001$); в изученных группах казахов, армян, грузин такого соотношения нами не выявлено, но, к примеру, у казахов, в отличие от армян, ценность риска оказалась более выраженной ($M_{pk} = 2,7$; $M_{rg} = 1,9$ $t = 2,37$ при $p < 0,05$). Вместе с тем имеются сферы, в которых представители различных этнических групп не склонны рисковать, – закона, дружеских взаимоотношений, любви и здоровья⁴.

Одним из существенных факторов социальной активности личности выступает социальное



сравнение. Соотнесение результатов своей деятельности с достижениями других, в том числе виртуальными (например, представленными в изображаемых образах) не в свою пользу, как правило, вызывает известную напряженность, которая выступает побудительным механизмом активности. Однако ее направленность зависит от множества других обстоятельств – ценностно-смысловых, морально-нравственных и т. п. Например, как показано в ряде исследований (В. А. Лабунская, Т. В. Бескова, Р. М. Шамионов и др.), эта активность может быть обращена в сторону предмета превосходства другого и проявляться в завистливом отношении. С другой стороны, адекватная оценка собственных возможностей в достижении (материального, нематериального, статусного и пр.) успеха, соотнесенного с результатами социального сравнения, может служить основой для проявления определенных видов социальной активности. В то же время в результате социального сравнения возможны личностные издержки, связанные с изменением идентичности и проникновением в самосознание элементов, препятствующих активности. Риск-потенциал социальной активности заключается и в том, что разрешение диссонанса, возникающего в ходе социального сравнения, не в свою пользу может способствовать возникновению социального иждивенчества. Речь идет не просто об отказе от социальной активности в той или иной её форме, но отказе, связанном с потреблением за счет активности других, – снижении трудовой активности или отказе от интеллектуальной в ситуации групповой деятельности, отказе от поисков работы, снижении инициативы в межличностных отношениях и в других областях. В ряде случаев подобное поведение не является абсолютно пассивным: оно может быть связано с сознательным решением и представлять определенную позицию.

Особо остановимся и на вопросе о риск-потенциале самой социальной активности. Во-первых, любая форма активности обладает определенным риск-потенциалом, поскольку не всегда ее результаты предсказуемы или достижимы как с точки зрения личности или группы, так и с точки зрения социальных последствий. Во-вторых, зачастую внешнее стимулирование социальной активности приводит к ситуативному, спонтанному ее проявлению без учета обстоятельств и возможных последствий. В-третьих, в условиях социальной неравновесности, неопределенности всегда имеется риск такого изменения ситуации, которое может приводить к временному или постоянному ее ухудшению, деструктивности, имеющей ближние или отдаленные последствия. Наконец, риск-потенциал социальной активности может заключаться и в неадекватном приложении, не соответствующем условиям (или потребностям) интересов других или самой личности; в последнем случае возможные издержки могут «перекрывать» как затраченные усилия, так и психологические

ресурсы личности. Кроме того, рискованным потенциалом могут обладать как уровни активности, так и ее формы и сферы. Все эти явления и параметры характеризуются различным уровнем риска, определяющегося степенью издержек – в одних случаях речь идет о неудовлетворенности, разочарованиях, в других – о серьезном ущербе здоровью субъекта, в третьих – о потрясениях, касающихся социальных групп (общностей).

Значимое место в обозначенном аспекте занимает временной фактор. Расчеты риска на уровне разных временных промежутков могут в значительной степени расходиться. В частности, это касается решений, имеющих отдаленные результаты: вполне адекватная оценка рисков на момент принятия решений с учетом актуальной жизненной (социальной) ситуации может впоследствии дать неожиданный эффект ввиду изменений общесоциальной или биографической ситуации конкретной личности и т. п. Кроме того, сама социальная активность личности выводит ее на иной уровень социального опыта и социальной ситуации с изменяющимся набором рисков. Это требует известной компетентности в оценке динамики области социальной активности. Например, реализация профессионального самоопределения без учета риск-потенциала соответствующей сферы активности может в значительной степени исказить первоначально запланированный результат.

При этом необходимо отличать риски объективных и субъективных издержек как на уровне субъектов активности, так и на уровне объектов или социального окружения, не имеющего непосредственного отношения к активности личности или групп. Поскольку речь идет и о психологических рисках, отметим их особый статус, заключающийся в том, что любое непредсказуемое изменение ситуации, к которому личность не готова, приводит к ее дезадаптации, преодоление дезадаптации связано с изменением всей социально-психологической структуры личности, так как неминуемы в этом случае изменения ценностно-смысловых ориентаций, представлений, мотивации – всего того, что служит регуляторами социального поведения. Из этого следует, что отсутствие достаточной готовности к риску может спровоцировать изменения личностных регуляторов поведения (в том числе и глубоких). Поэтому необходимо рассматривать риск-потенциал активности в одной плоскости с риск-готовностью личности. Соответственно, в случае оптимального соотношения этих явлений психологические риски на уровне личности (или группы) минимальны.

Готовность к риску предполагает не только склонность к нему, но и, прежде всего, диспозиционную готовность, т. е. рискованность как ценность. В результате наших исследований было показано, что ценности «рискованность» и «расчетливость» имеют глубинную взаимосвязь, характеризующую направленность на расчетли-



вый риск⁵. Кроме того, в соответствии с нашими последними данными, рискованность взаимосвязана со всеми субъектными характеристиками (целеустремленностью, инициативностью, решительностью, выдержкой, настойчивостью и др.). Иначе говоря, готовность к риску выступает как интегральная социально-психологическая характеристика, в которой содержится своеобразное сочетание свойств личности, ценностей и установок, социальных представлений относительно определенной области и субъективных отношений, регулирующих социальное поведение. Между тем необдуманность, некомпетентность, основанные на определенном субъективном отношении к риску, в котором порог опасности может быть несколько завышен (что приводит к недостаточно объективной оценке ситуации), являются в ряде случаев побудителями повышенной рискованной активности. Это приводит к усилению риск-потенциала любой активности, в том числе и социальной.

Важным обстоятельством в изучаемом аспекте является субъективная оценка области риска, т. е. его зоны, являющейся оптимальной с точки зрения возможных потерь и приобретений. С одной стороны, любая проблемная ситуация обладает неизвестной составляющей, изменение которой трудно просчитать. В этом отношении весьма важным представляется оценка порядка ее статуса – в случае однопорядковости с известными переменными возможна компенсация ее изменений за их счет. В случае более высокого порядка усиливается и ее риск-потенциал, погашение которого зависит от возможностей получения информации (оперативного доступа к ней), эмоциональной вовлеченности, силы мотивации и социальной коммуникации, включая оперативное взаимодействие с группой поддержки. С другой стороны, необходима оценка соотношения одно- или разнорядковых переменных, характеризующихся разной валентностью, предсказуемостью, заданной уровнем компетенции личности относительно задачи и ситуации. Иначе говоря, определяющим здесь выступает вид риска – физический, «отношенческий», имущественный, финансовый и т. п. Наконец – оценка обратимости или необратимости ситуации в связи с реализацией социальной активности и издержек в случае необратимости. Любой выбор может сопровождаться диссонансными отношениями с отвергнутыми возможностями (даже если субъективно они таковыми не представляются). Это требует постоянной переработки информации и атрибутивных решений. Поэтому риск может заключаться и в циклическом обращении (застревании) когниций, используемых в процессе принятия решения, а также состоянии «загнанности в угол». Вместе с тем каждый последующий уровень (область риска) содержит в себе нелинейно усиливающийся риск-потенциал, что выводит личность на уровень психологических рисков, которые неминуемо сказываются

на состоянии и субъективном благополучии. Проблема заключается в том, что, с одной стороны, субъективное благополучие личности как динамическая ее характеристика взаимосвязано с рискованностью и использованием рискованных стратегий в поведенческом репертуаре, с другой – реализация рискованной активности может в значительной степени дестабилизировать систему ее отношений и, соответственно, структуру субъективного благополучия, вплоть до пограничных состояний. Тем не менее в результате наших исследований было отмечено, что в ряде случаев, например, в близких отношениях, отказ от риска связан с удовлетворенностью жизнью и другими показателями субъективного благополучия. Это говорит о том, что субъективное благополучие связано с «разумной», избирательной рискованной активностью.

Таким образом, социальная активность личности может обладать различным уровнем риск-потенциала и предполагает известную степень готовности к риску. Тем не менее риск – не только возможная, но и необходимая характеристика активности, поскольку в ряде случаев благодаря принятию риска (и соответствующих решений) динамика и содержание социальной активности приобретают новое качество, возводя ее на более высокий уровень. Кроме того, необходимо упомянуть о том, что отклонение от непосредственной цели (а также социальной нормы) может быть разнобразным, но не обязательно идущим вразрез с общественным прогрессом как на микро-, так и на макроуровне. Поэтому важно обеспечение управления рисками социальной активности личности посредством рефлексии и оценки диспозиционных образований, выработки критического мышления и их соотнесения с полями (сферами) риска.

На наш взгляд, сегодня требуются исследования, направленные на выяснение вопроса о взаимосвязи внешних и внутренних детерминант социальной активности и особенно – определение их компенсирующей роли в случае высокой неопределенности на разных этапах реализации социальной активности и незапланированного (непредсказуемого) результата; не менее продуктивны и исследования процесса целеполагания социальной активности как по параметру ее интенсивности, так и по уровню, широте охвата, определения субъективных пределов. Наиболее продуктивным теоретико-методологическим основанием подобных исследований, очевидно, является субъектный подход, в контексте которого развивается субъектно-бытийный подход к личности (В. В. Знаков, З. И. Рябикина, Г. Ю. Фоменко и др.). Одновременно для анализа социальной активности с учетом ее риск-потенциала необходима такая методологическая база, которая позволит, с одной стороны, вывести исследования социальной активности личности на уровень анализа характера объективации субъективного



мира (равно как и субъективации объективного) в различных «бытийных пространствах»⁶ с учетом внутренних и внешних рисков (социальная активность рассматривается как форма бытия личности), с другой – на уровень анализа различных инстанций личности, их соотношений и взаимодействия, *организуемых по-разному* в зависимости от объективной и субъективной конфигурации ситуации социальной активности (и ее динамики), рассматривая эти инстанции как непосредственные основания и побудители такой ситуации, что предполагает принятие принципа диахронии инстанций. В этом случае появляется возможность исследования социальной активности и соотношения ее с объективными и субъективными параметрами инстанций личности, а также более детального отслеживания множественной их динамики, интегратором которых выступает субъект; тем самым выясняется их регулятивная роль в реализации социальной активности, определяется характер внутренних и внешних рисков и изменения, связанные со столкновением с неопределенностью и результатами рискованной активности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследования

тельского проекта «Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности» (грант № 11-06-00026 а).

Примечания

- ¹ Корнилова Т. В. Преодоление субъектом неопределенности при принятии решений // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной [и др.]. М., 2009. С. 334.
- ² Там же. С. 335.
- ³ См.: Красильников И. А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация. Саратов, 2006. 116 с.
- ⁴ См.: Шамионов Р. М. Взаимосвязь групповых ценностей и субъективного благополучия представителей контактирующих этносов (на примере Поволжья) // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. : Педагогика, психология. 2011. № 4(7). С. 307–309.
- ⁵ См.: Шамионов Р. М., Кленова М. А. Ценность и мотивация риска у представителей разных поколений // Вестн. Костромск. гос. ун-та. 2009. Т. 15, № 3. С. 63–67.
- ⁶ См.: Рябикина З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М., 2005. С. 45–57.

УДК 159.9.019

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

С. Д. Пожарский

Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии
E-mail: sdpozharский@rambler.ru

В статье раскрывается понятие акмеологичности как сущностной константы при рассмотрении пути развития человека. На примере различных акмеологических моделей развития личности рассмотрены варианты достижения акме-результата. Показано, что в зависимости от направления развития оно может быть как вершинным (акмеологическим), так и низинным (катаболическим).

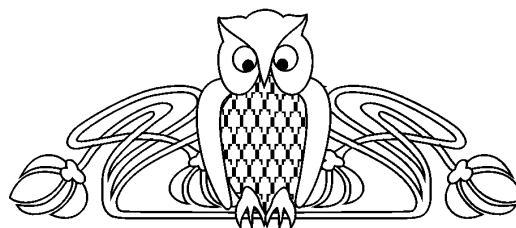
Ключевые слова: акмеологичность, акме-результат, акмеологические модели развития личности.

Acmeological Approach to the Problem of Human Development

S. D. Pozharsky

The article deals with the concept of acmeologicality as intrinsic constant when considering the essential ways of human development. On the example of the different acmeologic models of personality development discussed options for achieving acme-result. It is shown that depending on the direction of development, it may be a vertex (acmeological) and lowland (katabolitical).

Key words: acmeologicality, acme-result, acmeological models of personality development.



Методологические аспекты акмеологии базируются на общенаучных представлениях о развитии, которое рассматривается как постоянное совершенствование человека, достижение им максимального совершенства в созидательной и продуктивной деятельности на базе природных потенциалов.

Существует две точки зрения на акмеологию: первая – классическая (психологическая), когда под предметом акмеологии понимается поиск совершенствования и закономерностей достижения вершин личностью и обществом на различных уровнях социального взаимодействия. Согласно второй акме рассматривается как предмет, как социальное явление, ставшее итогом развития не только отдельного человека, но и всего социума, поэтому понятие «человек» употребляется здесь в собирательном смысле и «рассматривается, как основной компонент любой социальной системы, носитель социального системного качества»¹. И поскольку в рамках данного подхода особое внимание уделяется достижению результата в



деятельности человека и общества, то можно говорить о его акмеологичности, которая характеризуется конкретным реализованным состоянием продукта деятельности, представленного в выраженных физических, психических и акмеологических потенциалах.

Отметим некоторые важные закономерности, отражающие акмеологичность как сущностную константу при рассмотрении пути развития.

Во-первых, традиционное понимание развития человека включает в себя категории процесса и конкретных свойств творческой деятельности. Анализ работ Б. Г. Ананьева позволяет расширить это понимание и выделить три базовых элемента акмеологичности: созидательную деятельность, творческую деятельность, акме-деятели. Разграничим эти понятия: творческая деятельность связана с осмыслением, конструированием нового образа продукта в сознании субъекта; созидательная предполагает воплощение этого образа в процессе достижения результата в форме конкретного продукта деятельности. Творческая и созидательная деятельность реализуются талантливым субъектом деятельности – акме-деятелем.

Во-вторых, если в психологии основное внимание уделяется процессам отражения субъектом реальности в различных системах отношений (человек–машина, человек–человек и т. д.), то для акмеологии главным понятием, раскрывающим акмеологичность, является продукт деятельности. Его особенность в том, что он представляет собой не отдельное свойство процесса, а высший, предельный уровень, к которому этот процесс устремлен. Получается, что такое свойство как акмеологичность связывает человека, его деятельность в мире и результат этой деятельности в единое целое, которое может быть определено через количественные и качественные показатели. Важной особенностью также является фиксация базовых состояний, с которых начинается движение вверх. При этом базовое состояние одновременно подытоживает прошлые акме, отсекая те проявления, которые не были значимы, оставляя лишь те, что способствовали воплощению результата.

В-третьих, акмеологичность заключается в том, что человек постоянно преодолевает порог прошлого. В реальности всегда есть опасность «почивать на лаврах», когда возникает желание остановиться на достигнутом и требуются дополнительные усилия для нового восхождения. В преодолении порога прошлого и движении к новой вершине человек приобретает новые свойства, благодаря которым создаются условия непрерывного проявления акмеологичности.

Особое значение в понимании сущности акмеологичности имеет понятие «субъект деятельности» – выдающийся акме-человек, достигший высшего результата в любом виде индивидуальной творческой деятельности. Когда акме-человек и субъект деятельности рассматриваются в

единстве, это означает полную, максимальную самореализацию личности в форме конкретного продукта деятельности.

В данном исследовании самореализация рассматривается в двух аспектах: 1) как самовыражение; 2) как самоутверждение. Самовыражение означает реализацию всех прагматических нормативов соответствующих желаний субъекта в форме некоторых ценностей. Самоутверждение предполагает общественное признание этих ценностей как доказательство того, что результат деятельности является ценностью не только для своего создателя (творца), но и для общества. Объективное значение акмеологичности, ее практический аспект заключается в том, что общественное признание необходимо не для удовлетворения тщеславия творческой личности, а для проверки общественной значимости созданного продукта (акме).

Сущность акмеологического развития заключается именно в общественном характере осмысления практического применения и общественного признания результата. Акме-результат представляет собой предельное основание в вершинном или низинном характере развития. Рассмотрение каждого из этих направлений приводит к более широкому и глубокому пониманию сущности развития. Это соответствует созданной в философии античности концепции диалектики, дальнейшее развитие которой Г. Ф. Гегелем приобщило форму тезы и антитезы. В современной философии такой подход называется антитетичностью: для некоторой идеи (в данном случае – вершинного развития, акме) всегда обнаруживается противоположная ей – не менее глубокая и сильная (низинное развитие, кате): «В диалоге антитез и осуществляется собственно философствование как процесс...»².

В изучении проблемы развития человека акмеология прошла несколько этапов: первый связан с рассмотрением только вершинного развития человека и общества. На втором формировались категории и понятия исследования противоположного – низинного развития (катабология). Третий этап – современный – предполагает синтез познания сущности развития на первом и втором этапах, определение акмеологичности как универсальной характеристики развития. Такой подход указывает на фундаментальный характер акмеологии, который может быть раскрыт при моделировании вершинных и низинных этапов развития.

Охарактеризуем основные тенденции и закономерности достижения акме в процессе индивидуального развития с помощью метода моделирования. В основе любой акмеологической модели лежит принцип устремленности личности в будущее, обоснованный в теории социального оптимизма. В данном случае устремленность – это собирательное понятие, предполагающее, что человек обладает мотивацией для достижения вершины, определенной целью и предметной областью (в которой планируется это достижение);



для этого необходимы концентрация внимания и воли на достижении цели, умение задействовать других. Развитие всех этих качеств предполагает достижение личностью состояния зрелости. Б. Г. Ананьев рассматривал это время, как «период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые...»³. Данный процесс протекает одновременно с высшим проявлением интеллектуальной активности в период зрелости, которую можно анализировать с позиции свершившегося факта, отраженного в биографии личности.

Полагаем, что психобиографический метод, разработанный акмеологами А. А. Деркачем и др.⁴, может быть дополнен и применяться как акмебиографический метод. Важнейшей его составляющей является отражение основных достижений личности в наглядной (графической) модели, вычерчивание ее личной траектории успеха. Сопоставление таких траекторий у разных людей позволяет выявить общие тенденции и закономерности достижения совершенства.

Моделирование, как известно, широко применяется в научных исследованиях. В широком смысле, под моделированием (от фр. *modele* – образец, прообраз) понимается отображение свойств и отношений реального объекта на специально созданном для этого материальном или идеальном объекте, называемом моделью⁵.

Обобщая весь имеющийся материал, с учетом его конструктивного анализа, можно представить четыре акмеологические модели развития, которые характеризуют закономерности этапов достижения результата. Сущность этих закономерностей заключается в реализации одного, двух и более параметров развития, а также в достижении, в конечном итоге, предельного, выдающегося этапа в развитии, признанного мировым сообществом. Обратимся к самим моделям.

Одновершинная акмеологическая модель: у личности, развивающейся в соответствии с ней, на жизненном пути обязательно есть индивидуальное акме, характеризующее высший уровень развития, к которому устремлены все творческие усилия. Данная модель, с одной стороны (при узком рассмотрении), выражает локальное акме в череде многих, т. е. позволяет сфокусировать внимание на какой-то вершине. С другой стороны (в более широком смысле), данная модель отражает траекторию человека, связанного с одной областью деятельности. Акмеологический потенциал такого человека максимально сфокусирован на глубокой, тщательной разработке одной проблемы и достижении в ней результата. С этих позиций модель представляет одновершинное акме.

К ярким представителям одновершинной модели можно отнести, например, К. Д. Ушинского,

творчество которого было сфокусировано в области педагогики, где он проявил акмеологические свойства педагога, ученого, организатора, общественного деятеля, или Н. Н. Миклухо-Маклая, разрабатывавшего проблему антропогенеза и проявившего себя как ученый-антрополог и географ.

Многовершинная акмеологическая модель: в ее рамках акме личности характеризуется многогранностью реализации творческого потенциала, что характерно для людей, обладающих широким кругозором, высоким уровнем профессионализма и широтой культуры. В связи с этим в их траектории развития выделяется несколько крупных вершин в различных, не связанных, на первый взгляд, областях деятельности. Важно, что при анализе трудно выделить, какая из вершин является более значительной и обладает большей общественной ценностью.

Многовершинная модель характеризует достижение множественного результата в жизнедеятельности человека. Интересно отметить, что пики совершенства располагаются на одной линии профессионального и социального развития. Примером развития личности по типу многовершинной модели может служить акме Н. И. Пирогова – хирурга, педагога, мыслителя, общественного деятеля или В. Н. Татищева – дипломата, политического деятеля, талантливого администратора, филолога, разностороннего ученого.

Макровершинная акмеологическая модель: некоторые выдающиеся акме-личности характеризуются еще одной закономерностью – на их жизненном пути можно выделить наивысшее глобальное акме, признанное в мировом масштабе. К таким можно отнести М. В. Ломоносова, И. М. Сеченова, И. П. Павлова, Д. И. Менделеева. Приведем основные акмеологические свойства макровершинных личностей:

М. В. Ломоносов – естествоиспытатель, географ, геолог, филолог, изобретатель, поэт, оратор, художник, просветитель, организатор, философ, историк, антрополог;

И. М. Сеченов – мыслитель-материалист, ученый-физиолог, психолог, создатель физиологической школы, талантливый педагог;

Д. И. Менделеев – ученый, исследователь, экспериментатор, блестящий преподаватель, экономист, изобретатель, теоретик, практик науки, путешественник, общественный деятель;

И. П. Павлов – первый нобелевский лауреат России, мыслитель-материалист, выдающийся ученый-теоретик, блестящий ученый-практик, создатель мировой школы бихевиоризма.

В макровершинной модели среди всей совокупности вершинных достижений преобладает одна, главенствующая, которая и является высшим пиком, т. е. высшей точкой развития человека. Для М. В. Ломоносова таковой является молекулярно-кинетическая теория в химии, для И. М. Сеченова – открытие нервно-психического процесса торможения, для И. П. Павлова – теория условных



рефлексов, для Д. И. Менделеева – периодическая система химических элементов.

Безнизинная акмеологическая модель: выдающиеся личности, какими бы вершинными ни были их достижения, – это реальные люди. Реальный человек не может все время находиться в одном и том же максимально активном состоянии. Следовательно, все они проходили через временные спады, кризисы и другие этапы низинного развития. Они, обладая целеустремленностью, устойчивостью, стабильностью, уравновешенностью, смогли достигнуть выдающихся результатов, их жизненный путь и научный опыт являются основанием, базисом для использования в системе образования при формировании нового человека с акмеологическим потенциалом. Но если рассматривать их пути обобщенно, в единой линии, то, прибегнув к идеализации и отвлечению от частностей, можно выстроить безнизинную акмеологическую модель, выражающую идею того, что в исторических масштабах развитие общества идет по восходящей линии. Это является лишь одной из возможных интерпретаций данной модели. С другой стороны, данная модель является переходной, так как выражает последний этап классического развития вверх, которому уделяется большое внимание в акмеологии. Она служит основой анализа движения вверх через закономерный спад, упадок, кризис, т. е. через те явления, которые будут характеризоваться преодолением так называемого низинного этапа развития.

Обобщая сказанное об основных акмеологических моделях, необходимо подчеркнуть, что все они представляют собой частный случай макровершинной модели. В ее основе лежит принцип восхождения вверх от одной точки совершенства до другой – к наивысшему результату. Данные модели условно можно назвать восходящими.

Рассматривая процесс движения с точки зрения диалектики, подчеркнем, что движение вверх осуществляется по восходящей линии развития, различные проявления которой были охарактеризованы выше. С учетом того, что в реальной жизни существуют не только вершины, но и низины, в акмеологии выделяют специальный раздел, занимающийся проблемами низинного развития – катабология, для которой также возможно применение метода моделирования.

Обратимся более подробно к низинному этапу развития. Следует отметить, что при достижении акме дальнейшее развитие может быть реализовано в трех направлениях:

- 1) следующий уровень организации может быть выше исходного – это соответствует прогрессивному, вершинному развитию;
- 2) уровень организации остается таким же – «одноплоскостное», стабильное развитие;
- 3) уровень организации понижается – регрессивное, низинное развитие.

Наряду с определениями, раскрывающими сущность движения вверх, важно ввести те, которые раскрывают стабильное и регрессивное

развитие: *константа и кате* (по-гречески *ката* – низ). Тогда развитие с вершинным вектором можно назвать *акмеологическим*, а развитие в противоположную сторону, вниз *катаболическим* (*катаβολη* – скатывание вниз).

Катабология как область знания, изучающая закономерности скатывания вниз и выхода из этого состояния, характеризует особый тип движения, которое может быть понято на основе диалектического метода и является важнейшим моментом в понимании преодоления упадка, кризиса и возрождения человека.

В истории психологии низинное развитие, проблема кризисов рассматривалось, например, Э. Фроммом, предложившим схему развития человека, включающую две предельные точки: роста и распада⁶. Его подход к развитию хорошо согласуется с идеями системности, т. е., чтобы определить направление развития системы, важно определить системные критерии (управляющие параметры).

Говоря о развитии, обратим внимание на то, что оно детерминируется как внутренними факторами, так и внешними по отношению к системе. Если иметь в виду развитие человека, то эмпирически вырисовывается следующая картина: на человека оказывается внешнее воздействие, он развивается под его влиянием (происходит, так сказать, вынужденное развитие), а затем, по мере овладения опытом, идущим от внешней детерминации, идет саморазвитие. Чем более совершенна личность, тем большую роль играет внутренняя детерминация. Здесь мы соприкасаемся с идеями синергетики. К сожалению, в рамках данной работы нет возможности подробно остановиться на этих идеях.

Для нас принципиально то, что проблемы системного подхода являются частным случаем гносеологического аспекта материалистической диалектики и ее соотношения с онтологией. Они важны, так как показывают целостность развития, сочетание в нем восходящего и нисходящего этапов, обусловленного взаимодействием внешних и внутренних причин.

Подытоживая, выделим два акмеологических аспекта, определяющих развитие личности:

восходящее развитие, где микроакме состоит из последовательного достижения результата в конкретном явлении однопорядкового уровня, а макроакме представляет собой достижение личностью выдающегося результата на порядок или несколько порядков выше;

нисходящее развитие, характеризующееся движением однопорядкового уровня вниз при микрокатаболе и движением вниз на порядок или несколько порядков ниже при макрокатаболе.

Вместе с тем следует отметить, что все вышеперечисленные модели в совокупности представляют собой как развитие одной личности, так и развитие социума в целом. И в этой связи представляется необходимым сформулировать фун-



даментальную задачу, стоящую перед исследователями современных акмеологических проблем, которая состоит в раскрытии фундаментального характера принципа вершинности, в установлении того, что он свойственен не только человеку, но и природе в целом. Для реализации данной задачи важно перейти от анализа конкретных вершин как результатов деятельности человека к исследованию акме в фундаментальных науках о развитии природы; показать общие закономерности совершенствования как развития от одной точки наивысшего состояния к другой, от одной достигнутой научной вершины к другой.

УДК 159.9:37.015.3

РОЛЬ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ

М. В. Григорьева

Саратовский государственный университет
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

В статье обосновывается необходимость исследования и развития адаптационных способностей выпускников школ; раскрывается содержание понятия «адаптационные способности». Дифференцируются определения адаптационного потенциала, личностного потенциала и адаптационных способностей личности; проанализирована роль адаптационных способностей учащихся в процессе их взаимодействия с образовательной средой. Адаптационные способности характеризуются как качества, способствующие эффективному функционированию динамичной системы взаимодействий индивида со средой.

Ключевые слова: школьная адаптация, адаптационные способности, адаптационный потенциал, личностный потенциал, адаптационная готовность, адаптационный стиль, взаимодействие, образовательная среда, система, гетерохронность.

The Role of the Adaptive Abilities of Students in the Process of Interaction with the Educational Environment

M. V. Grigoryeva

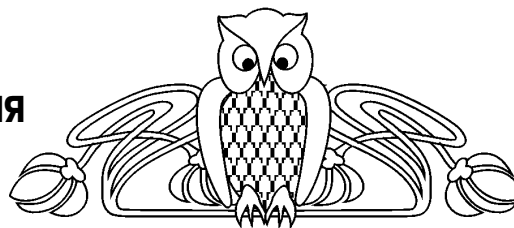
In article necessity of research and development of adaptive abilities of school leavers. Expands the content of the concept of «adaptive capacity». Give differentiated definition of adaptive capacity, human potential and adaptation abilities of the individual. Expands the role of adaptive abilities of students in their interaction with the educational environment. Adaptive capacity are characterized as quality, contributing to the effective functioning of a dynamic system of the individual interactions with the environment.

Key words: adaptation to school, adaptive capacity, adaptive potential, personal potential, adaptive readiness, adaptive style, interaction, school of environment, system, heterochrony.

Адаптация долгое время изучалась медициной и физиологией. Вместе с тем данная проблема имеет специфическое психологическое содер-

Примечания

- ¹ Ломов Б. Ф. Изучение человека на основе системного подхода // Человек в системе наук. М., 1989. С. 6.
- ² Пигров К. С. Социальная философия. СПб., 2005. С. 34.
- ³ Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. С. 231.
- ⁴ См.: Деркач А. А., Зызыкин В. Г. Акмеология. СПб., 2003. 256 с.
- ⁵ См.: Степин В. С. Теоретическое знание. М., 2007. С. 338.
- ⁶ Фромм Э. Душа человека. М., 2010. С. 129.



жание, смысловым центром которого является достижение оптимального для жизни и деятельности человека равновесия его возможностей и требований социальной среды с точки зрения внутренних и внешних критериев, что является необходимым условием психологической адаптации и развития индивида. Высокая теоретическая значимость проблемы психологической адаптации сочетается в психологии с ее недостаточной концептуальной разработанностью, что отражается в противоречивом отношении психологов к категории «адаптация», небольшом количестве теоретических исследований данной проблемы, преобладании эмпирических, прикладных работ, решающих конкретные задачи того или иного образовательного учреждения.

Такой диагностико-коррекционный подход к проблеме школьной адаптации, конечно, оправдан для современной школы, испытывающей недостаток психолого-педагогических кадров, когда педагог-психолог вынужден выбирать в своей большой по объему психологической деятельности и заниматься не терпящими отлагательства делами. При глубоком рассмотрении обнаруживается, что проблема школьной адаптации имеет более широкое содержание и сложную структуру.

Постоянные микроизменения образовательной среды школы, предъявление новых требований со стороны образовательной среды не только в определенные периоды обучения, но и в его процессе, напряженность и насыщенность этого процесса новой информацией, ориентация на цели развития учащихся в сочетании с ориентацией на результаты ЕГЭ постоянно актуализируют проблему соответствия требований (возможностей) образовательной среды с возможностями (требованиями) учащихся. В ряде наших ис-



следований показано, что школьная адаптация как процесс происходит на протяжении всего периода обучения в школе, в нем задействованы все психические явления и резервы учащегося, а его школьная адаптация детерминирована всеми составляющими образовательной среды и происходит как активный процесс самоизменения и преобразования среды во взаимодействии с ней¹.

Проблема встает особенно остро, когда речь идет о готовности выпускников образовательного учреждения к новым условиям учения, профессиональной деятельности и социальной активности после школы. До недавнего времени у школьников формировались лишь определенные академические знания, необходимые для обучения в профессиональном образовательном учреждении. Однако процесс последующего развития выпускников школ гораздо шире по содержанию и включает в себя не только освоение новой профессии, но и – других областей жизни и деятельности: социальных взаимодействий, дальнейшего личностного познания, создания собственной семьи, общественной активности и т. д.

Выпускнику школы для успешной личностной реализации в соответствии с требованиями современного динамичного общества необходимо обладать адаптационными способностями, дающими ему возможность адекватно познавать окружающую действительность, понимать происходящие в обществе изменения, своевременно перестраиваться в соответствии с измененными условиями деятельности, развивать свою личность и/или изменять окружающую действительность для достижения социально полезного результата.

Адаптационные способности развиваются в течение всего времени обучения в школе и имеют сложную многоуровневую структуру, включающую в себя когнитивные, эмоциональные, мотивационные и социально-психологические составляющие. На каждом этапе обучения в начальной, основной и старшей школе эти составляющие влияют на результат школьной адаптации с разной силой и имеют различное содержание. В связи с этим на каждом этапе структура адаптационных способностей меняется: в ней начинают доминировать различные элементы, а внутрискруктурные связи обеспечивают ее эффективное функционирование. Необходимо выявлять качественное своеобразие структуры адаптационных способностей учащихся, так как характер и особенности ее развития на протяжении всего времени обучения в школе влияют на результат школьной адаптации и обеспечивают последующую психологическую, социально-психологическую, профессиональную адаптацию выпускников образовательных учреждений. Кроме того, необходимость прогнозирования адаптационных возможностей выпускников школ требует разработки диагностических критериев и показателей, методического инструментария и программ коррекции и развития. Как было сказано выше, в психологии практически

отсутствуют исследования проблемы адаптационных способностей выпускников полного общего образования.

Таким образом, в настоящее время актуализируются проблема определения теоретических и методологических оснований исследования адаптационных способностей выпускников школ, поиск оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий, способствующих формированию адаптационных способностей учащихся, разработка средств диагностики и прогноза адаптационных и конкурентных способностей выпускников общеобразовательных учреждений в разных сферах общественной активности (образовательной, социальной, профессиональной, семейной и т. д.).

Развитие адаптационных способностей учащегося обеспечивается как его адаптационным потенциалом, так и образовательной средой школы. Адаптационный потенциал личности, имея сходные с личностным потенциалом функции – «гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней среды»², обладает своей спецификой и отличается от последнего. По мнению Д. А. Леонтьева, личностный потенциал – это «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий»³.

Семантические акценты в данном определении сделаны на устойчивости внутренних критериев и ориентиров жизнедеятельности, с одной стороны, и давлении внешних условий, с другой стороны. Таким образом, реагирование личности на изменения внешней среды заключается в «изменениях во внешнем мире»⁴, а саморегуляция субъекта активности является «автономной»⁵. В таком понимании личностный потенциал отражает некое противостояние личности и внешней среды, способность личности устоять под давлением внешних обстоятельств и характеризует ее жизнестойкость⁶.

Для педагогической психологии гораздо важнее, не как и насколько личность может противостоять внешним обстоятельствам (хотя в некоторых случаях для личности учащихся школы важны и эти качества), а то, насколько адекватно будет понята суть происходящих изменений, на которые необходимо реагировать, возможность выбора средств и способов приспособления к требованиям среды (как внешней, так и внутренней) и способов изменения внешней среды, пути оперативной коррекции данного процесса, граница оптимального соотношения требований (возможностей) образовательной среды и возможностей (требований) учащегося. Таким образом, необходимо расставить акценты на нелинейной



динамике процессов взаимодействия индивида со средой и активности субъектов образовательного процесса.

Наиболее полно, на наш взгляд, перечисленные характеристики взаимодействия индивида с составляющими среды, в том числе и образовательной среды, отражены в понятии «личностный адаптационный потенциал», введенном А. Г. Макаковым⁷. В него автор включает нервно-психическую устойчивость личности, ее самооценку, социальную поддержку, уровень конфликтности, опыт социальных взаимодействий⁸. Однако понятие «потенциал», в широком смысле слова, означает запасные средства, которыми обладает объект. Их эффективная реализация определяется не самим фактом наличия, а другими явлениями, обуславливающими активность субъекта и образовательной среды. Это не означает, что реализация адаптационного потенциала связана лишь с потребностно-мотивационными явлениями. В ряде наших исследований доказана значительная роль психодинамических особенностей личности, ее представлений, интеллекта, эмоциональных процессов и состояний, а также социально-психологических составляющих адаптационного процесса⁹. Влиятельной оказывается и специфика взаимосвязей различных составляющих школьной адаптации. Появляющиеся новые системные свойства и качества личности позволяют учащимся компенсировать недостаток развития других свойств и качеств, волевым усилием оптимизировать некоторые из них из «резервного русла»¹⁰, развивать те, которые находятся в зоне ближайшего развития, и т. п.

Важным в описанном выше адаптационном процессе являются интегрированные качества личности, позволяющие быстро и оптимально выбирать способы взаимодействия со средой, обеспечивающие активную и развивающую адаптацию – адаптационные способности личности. Привычные и предпочтительные способы взаимодействий личности и среды в адаптационном процессе составляют адаптационный стиль личности¹¹. Адаптационные способности понимаются нами как индивидуально-психологические особенности личности, выражающиеся в выборе наиболее эффективных способов адаптации к окружающей среде. Они являются результатом взаимодействия психофизиологических, психических и социально-психологических явлений, функционирующих в процессе достижения динамического равновесия в системе «личность–среда».

Образовательная среда школы, во-первых, создает условия, способствующие развитию психологической (когнитивной, эмоциональной, потребностно-мотивационной) основы школьной адаптации и адаптации в других сферах жизнедеятельности, во-вторых, своим динамизмом и постоянным введением зон ближайшего развития для школьника детерминирует развитие его спо-

собностей быстро, оптимально и качественно реагировать на эти изменения. Системообразующим качеством в школьном адаптационном процессе, происходящим благодаря высокому динамизму образовательной среды и ее требований, является взаимодействие учащегося с составляющими образовательной среды. Новым системным свойством в данном процессе становится адаптационная готовность как своеобразная установка на динамику окружающей среды и эффективное взаимодействие с ней, подкрепленная уверенностью индивида в том, что в определенный момент изменений в среде он сможет установить оптимальное равновесие между ее требованиями (возможностями) и своими. Взаимодействие школьника с образовательной средой понимается нами как единая, динамичная система с постоянно меняющейся направленностью и силой связей между ее элементами.

Онтологически понятая, такая система включает конкретную ситуацию взаимодействия и ее контекст, соединяющий в себе, «сжимающий» историю формирования данной ситуации. Этот контекст зависит и от отношений субъекта к различным сторонам ситуации, и от его прошлого опыта, связанного с ними. Таким образом, ситуация взаимодействия «парадоксальна: включая в себя субъекта, <...> одновременно противостоит ему; одной <...> стороной являются условия жизни, другой – их отражение человеком, включенным в ситуацию»¹². Сложность и многоплановость системы взаимодействий школьника и образовательной среды требует всесторонней оценки и определения ее состояний и особенностей. Выделение одного измерения (в одной системе координат) и абстрагирование от других способствуют изучению отдельных свойств явления, которые в реальном системном ракурсе действительности могут иметь второстепенное значение или оказаться существенно измененными.

Система взаимодействий школьника и образовательной среды – это реальная целостность, детерминированная самим существованием образования в его современных формах. Образовательные учреждения оформляют пространство данных взаимодействий, регламентируют их организационные основания. Являясь институтом социализации, школа реализует основные цели общества в отношении подрастающего поколения. Необходимые обществу обучение, воспитание и развитие индивида возможны лишь в форме его активного взаимодействия со средой школы. Постоянство данных взаимодействий, подчиненность их целям обучения, воспитания и развития школьника являются наиболее общими детерминантами становления и существования системы взаимодействий школьника и образовательной среды, что является, в свою очередь, самой общей детерминантой развития адаптационных способностей учащихся. Это не значит, что само существование образовательной среды, ее изме-



нения и постоянные взаимодействия школьников с различными составляющими образовательной среды однозначно обуславливают развитие адаптационных способностей учащихся.

Процесс развития адаптационных способностей – сложный, многоплановый, гетерохронный и нелинейный процесс движений и изменений личности, сопровождающийся разнородными и гетерохронными изменениями элементов образовательной среды. В данном случае необходимо выделить гетерохронию последовательных изменений личности и среды. В нашем исследовании мы выделили две формы существования такого рода гетерохронии личностных изменений и изменений социальной составляющей образовательной среды: различия в диспозициях взаимодействующих субъектов и нарушения временной согласованности взаимодействий¹³. Ярко выраженная гетерохронность личностных изменений и изменений в самой образовательной среде, хроническое отставание возможностей учащегося от требований среды, несовместимость диспозиций участвующих в образовательном процессе субъектов, невозможность образовательной среды соответствовать требованиям участников образовательного процесса – вот наиболее общие причины, снижающие школьную адаптацию и провоцирующие риски дезадаптации.

Постоянная гетерохронность в системе взаимодействий школьника и образовательной среды, сопровождающаяся явными признаками дезадаптации учащегося, конечно, не способствует развитию его адаптационных способностей. Однако в ряде случаев гетерохронность взаимодействий может проявляться как постоянно запаздывающее соответствие предшествующим наличной ситуации требованиям образовательной среды, когда учащийся по некоторым причинам не может соответствовать требованиям образовательной среды в нужное время, но, стремясь к этому, он постоянно «подтягивает» свои возможности. В конце концов, это взаимодействие происходит синхронно, но образовательная среда начинает предъявлять другие требования, соответствие которым пока невозможно или возможно частично. Такие взаимодействия для школьника напряженны, эмоционально дискомфортны, имеют большие риски, провоцирующие разрушение всей системы, но при условии компенсации негативных явлений, например, за счет эмоциональной поддержки родителей, личных амбиций, развитой мотивации достижения и др., возможно постоянное существование такой нестабильной ситуации гетерохронных взаимодействий. В этих случаях адаптационные способности также развиваются, как и при постоянной смене гетерохронности и синхронности в системе.

Адаптационные способности школьников, развивающиеся в процессе их взаимодействий с образовательной средой, являются системными, а значит – общими способностями и в этом смысле

имеют возможности широкого переноса на разные сферы проявления активности субъекта, так же, как и слабо развитые адаптационные способности в учебном процессе может проявляться в других сферах жизнедеятельности. В школе развитие адаптационных способностей у учащихся происходит, в основном, стихийно. Безусловно, психолого-педагогическая поддержка (не только школьного психолога, но и родителей и педагогов) может обеспечить большую или меньшую целенаправленность и систематичность процесса развития, но сложность и комплексность данной проблемы не способствует ее решению в современной школе с постоянным дефицитом кадров педагогов-психологов и низкой психологической компетентностью учителей, определяющих приоритеты в своей педагогической деятельности в пользу высоких результатов ЕГЭ.

Таким образом, адаптационные способности школьников играют значительную роль в процессе их взаимодействий с образовательной средой, они являются комплексным, сложным и многоплановым системным образованием, в котором взаимосвязь разнокачественных психических явлений и личностных качеств обеспечивает системное новообразование – адаптационную готовность личности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716 а).

Примечания

- 1 См.: Григорьева М. В. : 1) Адаптация пятиклассников к новым условиям учебной деятельности // Научно-теоретическое обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 1996. Вып. VIII. С. 57–60 ; 2) Интеллектуальные механизмы психологической адаптации школьников к условиям обучения // Вестн. Костромск. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова : науч.-метод. журн. Сер. : Психологические науки. Акмеология образования. 2007. Т. 13, № 1. С. 62–65 ; 3) Школьная адаптация : механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов, 2008 и др.
- 2 Личностный потенциал : структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011. С. 8.
- 3 Там же.
- 4 Там же.
- 5 Там же.
- 6 Там же. С. 6.
- 7 См.: Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал : его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психол. журн. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.
- 8 Там же.
- 9 См.: Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и



ученика в процессе его школьной адаптации // Психология обучения. 2010. № 6. С. 33–42 ; Григорьева М. В. Эмоциональные процессы и состояния в системе динамичных взаимодействий школьника и образовательной среды // Уч. зап. Пед. ин-та Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер. : Психология. Педагогика. 2010. Т. 3, № 3(11). С. 8–13 ; Григорьева М. В., Новосельцева А. А. Социально-психологические качества учащегося среднего звена школы как внутренние факторы школьной адаптации // Адаптация личности в современном мире : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2011. Вып. 3. С. 50–63.

¹⁰ См.: Григорьева М. В. К разработке концептуальной

модели взаимодействия личности и среды // Мир психологии. 2008. № 1 (53). С. 93–100.

¹¹ См.: Григорьева М. В. Школьная адаптация : механизмы и факторы. Саратов, 2008. 212 с.

¹² Барабанщиков В. А. Принцип системности в современной психологии : основания, проблемы, тенденции развития // Идея системности в современной психологии / под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2005. С. 35.

¹³ См.: Григорьева М. В., Шамионов Р. М. Временные соотношения субъектных и личностных проявлений в адаптационном процессе // Известия Волгоградского пед. ун-та. Сер. : Педагогические науки. 2009. № 9(43). С. 127–130.

УДК 316.6

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ В СЕМЬЕ И ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ

А. Р. Вагапова

Саратовский государственный университет
E-mail: Al_fiya@bk.ru

В статье рассматривается взаимосвязь родительского отношения и формирования адаптационной готовности выпускника школы. Показано, что образовательное пространство школы и семья влияют на освоение навыков, обеспечивающих социальную адаптацию.

Ключевые слова: адаптация, школьная адаптация, адаптационная готовность, родительское отношение.

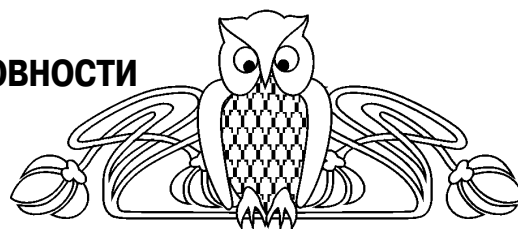
Parental Attitudes to Family Formation and Adaptation of Readiness of the Graduate School

A. R. Vagapova

The article discusses the interrelation of the parental attitudes and the formation of adaptive readiness of school graduate. It is shown that the school educational environment and family influence on the development of skills providing social adaptation.

Key words: adaptation, school adaptation, adaptive readiness, parental attitudes.

В современных условиях российской действительности на развитие личности оказывают неоднозначное влияние большое количество факторов. С одной стороны, необходимо изучить их особенности, а с другой – помочь в этих условиях гармоничному и успешному становлению наименее защищенных групп граждан (подростков, выпускников школ). Ученые исследуют различные аспекты взаимодействия личности и среды, наибольший интерес связан с проблемой адаптации, приспособления человека к меняющимся условиям среды. Формирование адаптационной готовности происходит под влиянием разных институтов, важнейшими из которых, на наш взгляд, являются семья и школа.



Феномен адаптации может быть применен к различным аспектам приспособления: биологического, психологического и социального. Биологическая адаптация включает приспособление биологического существа к устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды и к изменениям в организме. Адаптация психологическая подразумевает наиболее оптимальное приспособление психики человека к условиям среды и частным условиям¹. А. А. Налчаджян под социальной адаптацией понимает процесс, посредством которого индивид или группа достигают состояния социального равновесия в смысле отсутствия переживания конфликта со средой.

Социальная адаптация на уровне отдельных личностей включает:

1) реализацию механизма взаимодействия личности с микросредой путем определенного приспособления к ней через общение, поведение, деятельность;

2) усвоение норм, моральных ценностей ближайшего позитивного социального окружения благодаря их рациональному осознанию или интериоризации;

3) достижение адаптированности субъекта через установление динамического равновесия между его личностными установками и ожиданиями социальной среды при наличии контроля с ее стороны².

К социальной адаптации относится школьная, которую М. В. Григорьева трактует как определенным образом организованную психологическую целостность, в которой в качестве элементов выделяются несколько subsystem, характеризующих



адаптационные взаимодействия личности и среды в зависимости от уровня ее психической организации: эмоциональную, интеллектуальную и социально-психологическую адаптацию. Конечным результатом работы индивидуальной системы школьной адаптации является адаптационная готовность (готовность к изменениям, подстройке), которая выражает способность человека успешно осуществлять ведущую для данного возраста и/или индивидуально значимую деятельность в изменяющихся условиях³.

Для учащихся старших классов ведущей деятельностью является учебная, которая приобретает новую направленность, иное смысловое содержание, поскольку она ориентирована на будущее и связана с личностным и профессиональным самоопределением. Г. И. Марасанов при описании характеристик процесса профессионализации старшеклассников обращает внимание на то, что у них выражена тревожность, сопровождающая профессиональное самоопределение, а также появляется необходимость решения новых социально-ролевых проблем, связанных с выработкой социального поведения, адекватного ожиданиям конкретной профессиональной среды, и т. д.⁴ Следовательно, при формировании адаптационной готовности выпускника школы большое значение имеет образовательная среда школы и ближайшее социальное окружение (семья, референтная группа).

В проведенных за рубежом исследованиях особенностей развития индивидов, которые обладали хорошо функционирующей структурой личности, выявлено, что у адаптированных людей всегда проявляется баланс, с одной стороны, инициативы и уверенности, а с другой – способности к поиску и использованию помощи, когда этого требовали обстоятельства. Изучение их развития показало, что они росли в соединенных тесными эмоциональными узами семьях, которые, по-видимому, всегда обеспечивали им поддержку и одобрение. За формированием уверенности лежат: прочная семейная основа (оба родителя делят ответственность и интересы), сильная семейная поддержка, жизнестойкость и оптимизм. Все это дает возможность ребенку, затем – подростку и юноше выходить за пределы семьи, проявлять свою автономию⁵.

Обращаясь к изучению отношений с родителями у выпускников школы, необходимо отметить, что они переходят на качественно новый уровень: задача формирования и осознания своей идентичности многими уже разрешена, на первый план выходит потребность в самоопределении и в родительской поддержке принятых решений. Отношения в семье определяют поведение, а опыт, полученный в ней, активно осмысливается, становится основой для личностного и семейного самоопределения. Это также период активного познания и адаптации к освоению новых социальных ролей, и родители выполняют очень

важную функцию: опираясь на свои знания, они объясняют подростку еще трудные для его разностороннего понимания проблемы современной жизненной реальности.

Еще одной задачей является ослабление эмоциональной зависимости от родительской семьи. Старшеклассники обычно включены во взаимодействие в семье и в группе сверстников, что является показателем нормального развития, так как в той и другой группах у них есть возможность более глубоко познания себя и вариативность ролевого поведения. Возникающие проблемы обычно приближаются к одному из двух полюсов: первый состоит в неспособности подростка, а затем и юноши отделиться от семьи (либо в неспособности семьи отпустить подростка) и наладить соответствующие отношения со сверстниками. Юноша или девушка продолжают быть «домашними детьми», сохраняя тесные эмоциональные связи с родителями. Опасность этого положения заключается в том, что такое поведение не воспринимается сверстниками как «нормальное». Противоположный полюс – слишком резкий отрыв от семьи, неспособность сохранить хорошие отношения с родителями и соответствовать их представлениям о «нормальности»⁶.

Подытоживая опыт разных исследователей, С. В. Ковалев выделяет три группы факторов, влияющих на личность в семье:

1) социальная микросреда семьи, где происходит приобщение к социальным ценностям и ролям;

2) внутрисемейная и внесемейная деятельность, где происходит приобщение к будущей жизнедеятельности;

3) семейное воспитание, представляющее собой некий комплекс целенаправленных педагогических воздействий⁷.

Влияние этих факторов неоднозначно, можно выделить крайние точки этого воздействия. С одной стороны, это – семейное благополучие (семейная система реагирует адекватно на все происходящие с ней изменения), и результатом станет формирование успешной, уверенной, легко адаптирующей личности, а с другой – психологическая деформация семьи и подростка. Последнее вероятно в тех случаях, когда происходит нарушение ролевой структуры семьи (инверсия ролей, ролевая перегрузка), при появлении патологизирующих ролей, конфликтности детско-родительских и супружеских отношений, дисгармоничном типе воспитания (гипо- и гиперпротекция, противоречивое воспитание). В таких условиях происходит невротизация личности, деформация ценностных ориентаций, нарушение представлений о социальных ролях, и все это в целом приводит к социальной дезадаптации членов семьи.

Обращаясь к важной составляющей во взаимодействии родителей и детей – родительскому отношению, А. А. Реан отмечает, что оно отличается двойственностью и противоречивостью, так



как, с одной стороны, представляет безусловную любовь и глубинную взаимосвязь с ребенком, а с другой – объективное оценочное отношение, направленное на формирование ценных качеств и способов поведения⁸. В работах С. В. Ковалева выделяются, по крайней мере, четыре типа родительских отношений, отличающихся доминированием одной или нескольких образующих:

принимаяще-авторитарное отношение: родители принимают ребенка и одобряют его, но требуют социальных успехов;

отвергающее с явлениями инфантилизации: родители эмоционально отвергают ребенка, низко ценят его индивидуально-личностные качества, приписывают ему социально неодобряемые черты и дурные наклонности и воспринимают его младше, чем он есть;

симбиотическое отношение характеризуется гиперопекой;

симбиотически-авторитарное отличается от предыдущего типа наличием гиперконтроля⁹.

Таким образом, стиль взаимоотношений родителей с ребенком оказывается не просто средством поддержания контакта с ним, но и своеобразным методом воспитания – взаимоотношениями, поскольку они относительно устойчивы. Но, несмотря на относительную устойчивость, родительское отношение может изменяться, приобретать те или иные черты под воздействием различных событий. В целом, содержание родительского отношения противоречиво, так как «в нем сосуществуют в различной пропорции противоположные элементы эмоционально-ценностного отношения»¹⁰. Когнитивная составляющая содержит представления о различных способах и формах взаимодействия с ребенком, знания и представления о целевом аспекте этих взаимоотношений, а также убеждения в приоритетности тех направлений взаимодействия с ребенком, которые реализуют родители. Эмоциональная включает оценки и суждения о различных типах родительского отношения, а также доминирующей эмоциональный фон, сопровождающий поведенческие проявления родительского отношения. Поведенческая представляет собой формы и способы поддержания контакта с ребенком, формы контроля, воспитание взаимоотношениями путем определения дистанции общения.

Составляющие родительского отношения (когнитивная, эмоциональная и поведенческая) качественно различны и подвержены изменениям, которые связаны и с возрастными особенностями детей. Очевидно, что в семье с детьми, обучающимися в выпускных классах, родительское отношение в формировании адаптационной готовности возможно лишь при определенных условиях. Когнитивная составляющая должна содержать представления о тех способах и формах взаимодействия с ребенком, которые учитывают необходимость предоставления возможной меры

свободы выбора и действий с учетом осознания всех возможных последствий. В эмоциональной преобладает адекватный ситуациям эмоциональный фон, сопровождающий поведенческие проявления родительского отношения. Поведенческая приближается к уровню отношений по типу «взрослый–взрослый».

Как отмечают исследователи, если процесс адаптации не происходит вовремя, то развитие неудовлетворенности обучением и нарушений психических функций (мышления, внимания, памяти, восприятия) происходит по принципу усиливающейся обратной связи: чем больше накапливается нарушений, тем больше они усугубляют процесс дальнейшей дезадаптации. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, непониманием своей социальной роли, снижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья. Таким образом, роль родителей в формировании адаптационной готовности выпускника школы заключается в создании таких условий в семье, которые в полной мере способствуют развитию его автономии и самоопределения.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716 а).

Примечания

- 1 См.: Акименко А. К. Понятие адаптации, ее критерии и механизмы адаптационного процесса // Адаптация личности в современном мире : межвуз. сб. науч. тр. Вып. 3. Саратов, 2011. С. 4–5.
- 2 См.: Налчаджян А. А. Социально–психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. С. 9.
- 3 См.: Григорьева М. В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды // Мир психологии. 2008. № 1. С. 95–96.
- 4 См.: Хиженяк Л. В. Становление смыслового отношения к будущей профессиональной деятельности как задача профессионального самоопределения старшеклассников // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. 2009. № 4. С. 123.
- 5 См.: Андреева Т. В. Психология семьи : учеб. пособие. СПб., 2007. С. 250-253.
- 6 См.: Основы психологии семьи и семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004. С. 106–107.
- 7 См.: Ковалев С. В. Психология современной семьи. М., 1988. С. 107.
- 8 См.: Психология подростка : учеб. СПб., 2003. С. 236.
- 9 См.: Ковалев С. В. Указ. соч. С. 117.
- 10 См.: Крен В. Ю. Функциональные роли родительства. М., 2001. С. 149.



УДК 316.6

ПРОЯВЛЕНИЕ КРИЗИСА РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ В ГРУППАХ С РАЗНОЙ СТРУКТУРОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ

Л. Е. Тарасова

Саратовский государственный университет
E-mail: let01@mail.ru

В статье предпринята попытка исследования протекания кризиса ранней взрослости в группах молодых людей с разной структурой социальной ситуации развития. Установлено, что в каждой группе есть своя специфика, которая является исходным моментом для всех динамических преобразований возраста и основой психического развития личности.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, нормативный кризис, ценности, жизненные ориентации, самоактуализация.

Display of Crisis Early Adulthood in Groups with Different Structure a Social Situation of Development

L. E. Tarasova

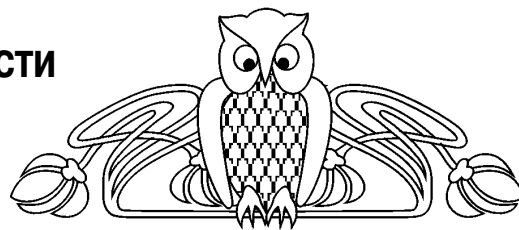
In article attempt of research of course of crisis early adulthood in groups of young people with different structure of a social situation of development is undertaken. It is established, that in each group specificity which is a starting point for all dynamic transformations of age and a basis of mental development of the person is traced.

Key words: social situation of development, normative crisis, values, vital orientations, self-actualization.

Современная Россия переживает процесс трансформации всех сфер жизни. При этом ведущей тенденцией в обществе становится эскалация неопределенности, отсутствие адекватных представлений о будущем, поиск моделей и вариантов удовлетворения потребностей. Такое положение может быть определено как ситуация риска, и сегодняшнюю Россию можно с уверенностью отнести к кризисному обществу, несмотря на наличие сейчас относительной политической стабильности.

Интерес к проблеме кризиса вполне понятен – он отслеживается в глобальных общественных системах (политический, идеологический, морально-этический, национальный и пр. виды кризисов) и в малых социальных общностях – в семьях, трудовых, научных, учебных и других коллективах. Особенно важной остается проблема личностных кризисов. Несмотря на это в настоящее время проблема нормативных кризисов, в частности кризиса ранней взрослости, недостаточно изучена в психологической науке.

При отсутствии теоретического анализа психологического содержания, структуры и динамики возрастного кризиса, недостатка эмпирических данных об особенностях протекания и роли кри-



зиса ранней взрослости мы провели пилотажное исследование особенностей протекания кризиса ранней взрослости у молодых людей с разной структурой социальной ситуации развития. В качестве испытуемых выступали молодые люди в возрасте 20–22 лет (63 человека) с разной структурой социальной ситуации развития. Первую группу составили студенты-выпускники вуза, не вступавшие в трудовую деятельность и не имеющие своей семьи; вторую – молодые люди, завершившие обучение, приступившие к трудовой деятельности и не имеющие своей семьи; третья группа представлена замужними молодыми женщинами с высшим образованием, воспитывающими детей, но без стажа работы и постоянного рабочего места.

Задачи исследования: определить особенности уровня самоактуализации; исследовать выраженность ценностей; выявить характер внутриличностного конфликта. В качестве диагностического материала использовались методики: САТ (методика диагностики самочувствия, активности и настроения Э. Шострома), опросник терминальных ценностей (ОТеЦ), методика УСЦД (уровень соотношения ценности–доступности Е. Б. Фанталовой).

В настоящее время в рамках психологической науки можно выделить два направления в изучении феномена кризисов. В рамках первого кризис рассматривается как ненормативное, необязательное для всех, индивидуально-жизненное явление. Он трактуется как ситуация угрозы для удовлетворения базисных потребностей личности и характеризуется острым, внезапным и болезненным протеканием. В рамках второго кризис понимается как нормативное, общевозрастное явление, переломный период в развитии личности, который обуславливается столкновением постепенно накапливаемых в ходе развития внутренних изменений и внешних факторов. Возникающее противоречие разрешается качественным изменением личности, ее дальнейшим развитием.

Согласно Л. С. Выготскому, кризис представляется кульминацией микроизменений, накапливаемых на протяжении предшествующего стабильного периода. Возрастной кризис – это особый период преобразования социальной ситуации развития: кризис понимается как переломный, поворотный пункт, обусловленный постепенным возникновением качественных новообразований, которые приводят к разрушению прежней социальной ситуации развития как системы



взаимоотношений, в которые включен человек, и становлению новой, соответствующей возникшим возможностям личности.

Признаки нормативного кризиса представляют собой объективные показатели и переживания, характеризующие его формирование и протекание. Объективными показателями можно считать несколько: разрушение старой и формирование новой социальной ситуации развития в завершении кризиса; выполнение задач предыдущего стабильного периода; формулирование иных задач и целей. Переживания кризиса знаменуются возникновением конфликта в связи с тем, что становится очевидным невозможность прямого достижения поставленных актуальных задач и целей. Конфликт обнаруживается во всех сферах: мотивационно-ценностной – как переоценка ценностей и жизненных ориентаций, эмоциональной – как ярко окрашенные переживания конфликта; когнитивной – как попытка личности осмыслить и проанализировать внутренние противоречия.

Молодые люди находятся в состоянии особого риска, что объясняется положением этой социальной группы – переходом из статуса юноши в статус взрослого. Подобное состояние транзита само по себе создает ситуацию неопределенности, кроме того, отсутствие социального опыта, склонность к социальным инновациям, желание «попробовать в жизни все» еще более усиливают риски. Промежуточность общественного положения и статуса определяют особенности самосознания молодых людей. Перед ними стоит задача социального и личностного самоопределения, которая означает четкую ориентацию и определение своего места во взрослом мире, предполагает развитие интегративных механизмов самосознания, выработку мировоззрения и жизненной позиции, формирование образа будущего.

Кризис перехода к ранней взрослости, как и любой другой кризис, имеет динамику: состоит из последовательно разворачивающихся фаз. В первой фазе человеку открывается неполнота той жизни (реальной формы), в которой он живет, и возникает представление об иной, идеальной форме, в которой он хочет существовать и которая для него характеризуется положительной эмоциональной наполненностью. В следующей фазе противоречие между реальной и идеальной формами возрастает, происходит борьба с препятствиями на пути достижения идеальной формы, которая переживается в виде волнения, тревоги, страха. В завершающей фазе социальная ситуация развития меняется и в ней реализуется новая идеальная, а не идеализированная форма проживания бытия на ровном эмоциональном фоне, характеризующем личностную готовность к принятию будущего¹, которое включает в себя: представления о профессиональной и карьерной линии развития; приоритеты семьи; стремление к самоопределению; стремление к саморазвитию – это именно те направления, которые связаны

с задачами развития личности в период ранней взрослости или молодости.

В период ранней взрослости развитие человека приобретает новый характер, не связанный с быстрым физическим ростом и приобретением новых когнитивных навыков. Оно определяется преимущественно социальными, ценностными и культурными ориентирами. Во всех областях взрослой жизни, будь то личная или профессиональная, молодой человек стоит в самом начале пути.

По мнению В. А. Смирнова, можно выделить три основные модели жизненного старта в современной России: во-первых, «образовательную модель», ориентированную на продление периода маргинальности и предусматривающую наличие определенного буфера между периодом детства и взрослостью, создаваемого обучением и вхождением в переходный статус студента, а позднее – обретением особого социального статуса «человек с высшим образованием», что позволяет более эффективно конкурировать на рынке труда с теми, у кого нет такого образования, причем конкуренция может касаться рабочих мест, напрямую не связанных с полученной профессией; возможность трудоустроиться в мегаполисе повышает социальный статус и предоставляет более надежные перспективы дальнейшей жизненной самореализации. Зачастую такой пятилетний буфер позволяет молодому человеку попробовать все прелести «взрослой» жизни, провести их отбор, сформировать новый круг отношений и деловых контактов, наконец, по окончании учебного заведения обрести хотя бы формальный, но статус специалиста.

Во-вторых, «профессиональная модель», предполагающая вхождение в социальную систему через овладение некоторыми трудовыми и профессиональными навыками непосредственно в процессе трудовой деятельности.

В-третьих, «девиантная модель», когда молодой человек осуществляет свой социальный старт через систему криминальных отношений или девиантных субкультур, зачастую предлагающих ему более эффективный механизм социального взросления и продвижения по социальной лестнице².

Переход к ранней зрелости сопровождается экзистенциальным переживанием смысла, цели жизни, молодому человеку приходится осуществлять выбор и решать многие проблемы, среди которых наиболее важными являются брак, профессионально-трудовой, карьерный путь. Эти события поддерживают, расширяют или разрушают ранее сложившиеся взгляды, формируют новые мотивы поведения – выстраивается стратегия жизни, происходит переоценка системы ценностей. Период ранней взрослости характеризуется завершением этапа первичной социализации: молодой человек стремится психологически отделиться от родителей, обрести автономию и социально-экономическую самостоятельность.



Основными новообразованиями кризиса ранней взрослости являются переоценка ценностей и жизненных ориентаций, появление смысла существования, стремление к определению своего профессионально-трудового пути, построение карьеры и обретение близких отношений, создание собственной семьи, стремление нести ответственность за себя и других.

В идеальном образе будущего каждого молодого человека непременно присутствует семья, но сегодня в России практически повсеместно наблюдается кризис традиционной семьи. В большинстве случаев носителем подобных девиаций является молодежь, встраивающая в социальную практику новые модели семейных отношений. В то же время необходимо отметить, что семья зачастую сохраняет важные элементы традиционности, что позволяет рассматривать ее как фактор стабилизации общества и механизм взаимной регуляции консервативных и инновационных компонентов процесса трансформации российского общества. Подтверждением этому могут служить данные всероссийской переписи населения, а также ответы молодых людей на вопрос об отношении к гражданскому браку.

Как следует из анализа полученных в исследовании данных, молодые люди не имеют явно выраженной позиции по данному вопросу (только положительного или отрицательного отношения к гражданскому браку зафиксировано не было). В то же время более половины участников опроса считают, что гражданский брак молодых людей возможен лишь до рождения у них детей, пятая часть согласилась с тем, что регистрация является необходимым условием существования семейной пары.

Несмотря на в целом положительное отношение молодых людей к регистрации брака (мы воспринимаем это как влияние традиционных институтов), можно наблюдать и процессы разрушения этих институтов, поскольку государство предоставляет немного возможностей для молодежи сохранить социокультурную идентичность, достичь успеха и признания в жизни. Очевидно, в связи с этим более 20% респондентов на вопрос, планируют ли они в будущем еще рожать детей и при каких условиях, отвечают отрицательно. У молодых людей, имеющих собственную семью, готовность к рождению детей напрямую связана с социально-экономической ситуацией в обществе. По их мнению, родители должны быть уверены в том, что смогут обеспечить своему ребенку хорошее воспитание, образование, медицинское обслуживание, а для этого у самих родителей должна быть уверенность в завтрашнем дне, напрямую связанная с социально-экономической стабильностью в городе, области, стране в целом.

Анализируя жилищные условия молодых семей, можно сделать вывод, что они являются не вполне удовлетворительными: чуть менее половины опрошенных указывают на отсутствие

собственного жилья. Ряд глубинных интервью, взятых у студентов вузов, свидетельствует, что собственное жилье занимает в сознании молодых людей особое, культовое место. Молодежь не готова, как европейцы, всю жизнь арендовать жилье. В большинстве случаев позиция молодого человека может быть выражена фразой: «Пусть хоть маленькая клетушка, но своя». Жилье для молодого человека становится важнейшим фактором, определяющим, в том числе, и его отношение к браку и рождению ребенка. Можно отметить особый тип ментальности, который базируется на принципах социального иждивенчества: так, при ответе на вопрос, кто в первую очередь, должен заниматься улучшением жилищных условий молодых семей, большинство опрошенных называют органы государственной и муниципальной власти и лишь четверть полагается на собственные силы.

Субъективация возникающих во время кризиса новообразований позволяет выйти на новый качественный уровень развития и способствует разрушению старой социальной ситуации интимно-личностного общения со сверстниками и переходу к другой социальной ситуации развития – избирательного интимно-личностного и профессионального общения.

Исследование показало, что структура социальной ситуации развития в каждой группе имеет свою специфику, которая служит исходным моментом для всех динамических преобразований возраста и основой психического развития личности. Наиболее высокий уровень самоактуализации был у группы студентов выпускного курса. Это говорит о том, что достаточно благоприятной структурой социальной ситуации развития во время протекания кризиса ранней взрослости является включение личности в учебно-профессиональные взаимоотношения, которые предоставляют широкие возможности для переоценки системы ценностей, жизненных целей, самоактуализации личности в той или иной сфере ее жизни и деятельности, ее личностного развития.

Испытуемые находятся в периоде нормативного кризиса с разной структурой социальной ситуации развития, которая во многом определяет приоритет тех или иных жизненных целей и ценностей личности, а также их выраженность в различных жизненных сферах. Во всех исследуемых группах мы наблюдали высокий уровень выраженности внутриличностного конфликта, касающийся ценностей материально обеспеченной и счастливой семейной жизни. Эти данные подтверждают положение о том, что основной задачей, решаемой в этот период, является обретение социально-экономической самостоятельности и близости.

Таким образом, в исследовании выявлено, что направленность изменений системы ценностей и жизненных целей, уровень самоактуализации, характер и особенности протекания кризиса ранней взрослости у молодых людей во многом опреде-



ляются структурой существующей социальной ситуации развития.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности» (грант № 11-06-00026 а).

УДК 159.9:331

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ И УСПЕШНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

И. В. Арендачук

Институт дополнительного профессионального образования
Саратовского государственного университета
E-mail: arend-irina@ya.ru

В статье рассматривается профессионально-личностное развитие как условие успешности преподавателей, работающих в системе высшего образования. Показывается, что развитие личности в профессии является фактором снижения профессиональных рисков, которые анализируются на примере результатов эмпирического исследования личностных особенностей и деятельности преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: профессиональный риск, профессиональное развитие личности, преподаватель высшей школы.

Professional and Personal Development and Success as Factors of Minimization of Risks in Activity of the Teacher of Higher School

I. V. Arendachuk

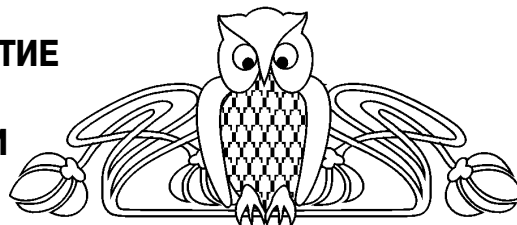
In article are considered professional and personal development as a condition of success of the teachers working in system of higher education. It is shown, that personality development in a profession is a factor of decrease in professional risks, which are analyzed on an example of results of empirical research of personal features and activity of teachers of the higher school.

Key words: professional risk, professional development of the person, teacher of the higher school.

Профессионально-личностное развитие является необходимым условием успешности преподавателя высшей школы. Развитие же личности в профессии как процесс достижения цели сопровождается ситуациями неопределенности, связан с необходимостью гибкого реагирования на текущие изменения и потому сопряжен с рисками принятия неверных решений. Степень обоснованности принятого решения во многом зависит от сложности проблемной ситуации и компетентности субъекта, принимающего решение. И поскольку в профессиональной деятельности компетентность личности является составной частью

Примечания

- 1 См.: Солдатова Е. Л. Психология нормативных кризисов взрослости. Челябинск, 2005. 224 с.
- 2 См.: Смирнов В. А. Социальные проблемы молодежи российской провинции // Вестн. МГУ. Сер. 18: Социология и политология. 2008. № 2. С. 18–27.



ее профессионализма, то справедливо говорить о том, что профессионализм преподавателя является «инструментом» управления профессиональными рисками: от него зависит не только способность к их снижению, но и возможность достичь успеха и повысить эффективность деятельности (как своей, так и коллективов кафедры и факультета – на уровне коллег и студентов).

Понятие «компетентность» чаще всего употребляется для обозначения высокого уровня квалификации и профессионализма. Профессиональная компетентность представляет собой многофакторную качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний в предметной области и способов их применения в конкретных ситуациях, ценностные ориентации и интегративные показатели культуры¹. Вместе с тем если говорить о соотношении профессионализма, компетенции и профессионального мастерства в деятельности педагога, то на основе анализа многочисленных публикаций можно говорить о том, что профессиональная компетентность и профессиональное мастерство входят в структуру профессионально обусловленных свойств личности, степень развитости которых определяет уровень профессионализма. При этом профессиональная компетентность в большей степени связана с компонентами знаний профессиональной деятельности, а мастерство обеспечивает ее технологическое (операциональное) осуществление. Именно поэтому профессиональная компетентность может быть определена как интегративное свойство, включающее в себя совокупность профессиональных и социокультурных знаний, умений и навыков, позволяющих человеку на высоком уровне планировать и осуществлять профессиональную деятельность с целью достижения социально и личностно значимых результатов².

Профессиональное мастерство можно отнести к некоей совокупности умений, которые индивидуализируют процесс деятельности, делают его



качественно своеобразным. В целом мастерство педагога можно определить как комплекс продуктивных технологий, создаваемых личностью на основании индивидуальных свойств и качеств, ее стремления к профессиональному самосовершенствованию и обеспечивающих осуществление продуктивной профессиональной деятельности. Высшим уровнем проявления мастерства является творчество³. В свою очередь, профессионализм можно определить как системное свойство субъекта, сформированное в процессе развития его индивидуально-психических особенностей и становления профессионально обусловленных качеств, обеспечивающее успешное осуществление профессиональной деятельности на основе осознанной саморегуляции в соответствии с существующими в обществе стандартами и объективными требованиями и способствующее саморазвитию и самореализации личности в профессии.

Если в основе формирования профессионализма личности находятся процессы ее саморазвития и самореализации, то можно выделить ряд профессиональных рисков в деятельности преподавателя вуза, связанных именно с этими процессами. Рассмотрим их, опираясь на концепцию профессионального развития личности, разработанную А. Р. Фонаревым⁴.

Согласно этой концепции в структуре профессионализма выделяются три уровня – модулы жизнедеятельности: обладания, социальных достижений и служения. Каждый являет собой целостную характеристику взаимодействия человека с миром, представленную множеством взаимосвязанных отношений, определяющих структурирование бытия. Модус воздействует на формирование смысловой сферы личности, ценностей, потребностей и т. д. В модусе обладания находят выражение потребности, соотносимые с определенным кругом благ, поэтому профессиональная деятельность рассматривается как средство удовлетворения потребностей, что характерно для молодых преподавателей, только начинающих осваивать профессию.

В тех случаях, когда начинающий преподаватель «нашел» себя на этом этапе и не стремится к изменениям, имеет место «остановка» профессионального развития. Такие преподаватели не рассматривают свою деятельность в вузе как основную, имеют низкую мотивацию в научной и преподавательской сферах, не проявляют интереса к последним научным достижениям, не стремятся повышать квалификацию, эмоционально негативно воспринимают свою профессиональную деятельность. В результате они формально проводят занятия, у них нет научных публикаций, формируется либеральный стиль педагогической деятельности. Все это можно рассматривать как источники рисков потери имиджа, личностного или социального статуса; возникновения трудностей общения, конфликтов, стрессовых состояний или психологических «срывов». Неудовлетворе-

ние важных потребностей и невозможность найти замещающие способы могут привести к глубоким личностным нарушениям, к возникновению чувства одиночества, непонятности в коллективе, профессиональной несостоятельности. В итоге, преподаватель либо снижает свою профессиональную активность, либо меняет направление этой активности, например, формально выполняет учебную нагрузку в вузе и самореализуется за его пределами.

Если же молодой педагог рассматривает свою деятельность как средство повышения профессионального уровня, не только творчески подходит к подготовке и проведению занятий, но и проявляет стремление к научной деятельности, т. е. находится в состоянии поиска и обнаружения новых смыслов, то тогда закономерен переход на следующий уровень к модусу социальных достижений. При этом переходе появляются две тенденции в стремлениях личности: к социальному статусу и к достижению профессиональных успехов. Если преподаватель полностью адаптировался к деятельности, но не находит внутренних ресурсов для преобразования своей профессиональной жизни, его профессиональное развитие останавливается, хотя в течение какого-то времени он продолжает оставаться на довольно высоком уровне. При сохранении такого положения в дальнейшем неизбежен регресс – возвращение к первому этапу профессионализации, т. е. к модусу обладания. Когда же преподаватель, реализуя свою субъектность, стремится проявить активность и в научной, и в педагогической деятельности, он продвигается и на пути профессионального роста. Но это возможно только в том случае, если он осуществляет свою деятельность совместно с другими людьми, не противопоставляет себя, а приобщается к ним, понимая при этом, что достигнутое превосходство в виде более высокого социального и профессионального статуса, ученой степени, звания и т. п. – а благодаря этому и реализации себя – никогда не может быть полным. Это порождает здоровую неудовлетворенность собой и своими достижениями, жизнью в целом и ведет к переходу к следующему уровню профессионализма.

С переходом к модусу служения начинается духовная жизнь человека, преодоление разобщенности с другими, ощущается эквивалентность Миру, что позволяет ему выйти за пределы развитой индивидуальности в область общечеловеческих смыслов. В профессиональной деятельности этот этап характеризуется появлением пиковых переживаний, в которых все силы личности сливаются воедино, и тогда главным становится не производство какого-либо полезного продукта, а раскрытие своей уникальности, со-причастности к другим людям и через это – развитие и себя, и других. Это проявляется в работе тех преподавателей вуза, которые, достигнув высоких успехов в научной деятельности, доброжелательно помогают своим ученикам – студентам, аспирантам,



соискателям в научных исследованиях и через это – в развитии личностном и профессиональном. Однако если такое помогающее поведение преподавателя-наставника основано не на альтруистических мотивах, а на эгоистических, то вероятно риск превышения власти, использования своего статуса в корыстных целях, потери имиджа и, в итоге, возможны профессиональная стагнация и снижение уровня профессионализма.

Таким образом, можно отчетливо проследить тенденцию к зависимости профессионализма от отношения человека к своей профессии, однако на каждом уровне развития профессионализма существует риск его потери, если человек руководствуется деструктивными (в социальном понимании) мотивами.

В структуре субъектных факторов профессионализма преподавателя, успешного в профессиональной деятельности, важную роль играют свойства, которые принято относить к группе профессионально важных качеств – таких индивидуально-психических и личностных, которые необходимы и достаточны для реализации продуктивной деятельности. Для вузовского преподавателя особое значение имеют интеллектуальные и коммуникативные способности, профессиональные знания, умения и навыки, также комплексы способностей, способствующие развитию профессиональной деятельности. Профессионально важные качества являются психологическими причинами успешности профессиональной деятельности, а их отсутствие или неразвитость – фактором риска не только эффективности выполнения деятельности, но и формирования профессионально-личностных проблем.

Анализ отечественных и зарубежных исследований профессиональных компетенций педагога позволил выделить блок приоритетных профессионально важных качеств: систему ценностей, психоэмоциональное состояние, самооценку, стиль преподавания и уровень субъективного контроля. На основе этих параметров можно составить психологический портрет преподавателя вуза. Успешный преподаватель справедлив и честен по отношению к своим ученикам и коллегам, чувствует состояние другого человека, умеет наладить контакт с каждым студентом. Он гибок, т. е. способен проявлять жесткость или мягкость в зависимости от ситуации, умеет задавать вопросы, компетентен в своей области, устанавливает четкие процедуры проверки знаний, при этом стремясь помочь студентам. Такой преподаватель любит и умеет экспериментировать, ищет новые формы и методы работы, ему свойственно положительное восприятие самого себя, учеников, коллег.

Позитивная установка преподавателя по отношению ко всем студентам, независимо от степени их успешности и дисциплинированности, является важнейшим профессиональным качеством: неслучайно студенты высоко оценивают позитивные человеческие качества преподавателя.

Большинство оценивает их сразу после методического мастерства. В понятие «хорошее отношение к студентам» они вкладывают заинтересованность в их успехах, уважительное отношение и активность⁵.

К факторам риска, связанным с неразвитостью профессионально важных качеств преподавателя вуза можно отнести и склонность стереотипно оценивать ситуации педагогического взаимодействия. Стереотипы помогают быстрее интерпретировать учебную ситуацию (иначе в ходе каждой возникшей пришлось бы проводить обстоятельный анализ), но именно из-за них преподаватель нередко выделяет в студенте какую-либо несущественную сторону. В результате сложившаяся в его представлении модель личности оказывается неадекватной, а студент воспринимается искаженно. Это опасно, так как педагог в этом случае действует так, что необъективное мнение подтверждается.

Таким образом, для эффективной работы вузовскому преподавателю необходимы следующие качества:

- принятие каждого студента, признание и уважение его как личности;
- позитивное самовосприятие;
- лично ориентированное преподавание, гибкость, спонтанность поведения;
- ответственность;
- благополучное психоэмоциональное состояние.

По мере развития личности на фоне профессионально важных качеств возникают и такие индивидуальные свойства, которые принято называть профессионально обусловленными. В деятельности преподавателя это, прежде всего, особенности познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, внимания), связанные с решением профессиональных задач; способность к творчеству; стремление к достижению результатов; направленность на эмоциональную вовлеченность в деятельность, наличие внутренних стандартов и четкой личностной позиции. Именно профессионально обусловленные свойства определяют профессиональную Я-концепцию личности – представление о себе как о члене конкретной профессиональной группы, трудового коллектива, как о специалисте. Кроме того, степень развитости этих свойств определяет и уровень компетентности субъекта профессиональной деятельности.

В контексте рассматриваемой в данной статье проблемы также представляют интерес данные, полученные в эмпирическом исследовании, проведенном на базе Саратовского государственного университета и Саратовского государственного аграрного университета, в котором приняли участие 67 преподавателей, имеющих ученые степени доктора наук (16,3%), кандидата наук (63,1%) и не имеющие ученой степени (20,6% от общего числа выборки). Все испытуемые были разделены на две группы в зависимости от стажа научно-педагогиче-



ческой деятельности: в первую вошли 30 человек со стажем до 10-ти лет, вторую составили 37 преподавателей, работающих в вузе более 10-ти лет. Для изучения стремления личности к успешности применялась методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса, с целью выявления степени профессионального благополучия преподавателей как фактора минимизации профессионального риска использовалась методика «Интегральная удовлетворенность трудом», которая содержит оценки интереса к выполняемой работе, удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе, уровень притязаний в профессиональной деятельности, удовлетворенность условиями, организацией труда и др.⁷; для выявления факторов риска профессионального развития в деятельности преподавателей был проведен экспертный опрос. Преподавателям было предложено назвать 10 факторов профессиональной деятельности, которые с их точки зрения можно отнести к факторам риска. Свои ответы они вносили в таблицу, где записывали факторы и оценивали уровень их выраженности в своей профессиональной деятельности, затем по совокупной оценке всех факторов были выбраны наиболее часто встречающиеся в ответах экспертов.

Согласно полученным данным, показатели мотивации к достижению успеха не различаются у преподавателей обеих исследуемых групп и в целом они умеренно ориентированы на успех и профессиональное развитие, в случае необходимости предпочитают малый уровень риска. Изучение же удовлетворенности своим трудом и анализ ее составляющих показали достаточно высокий уровень их благополучия в трудовом коллективе, особенно по показателям «удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками», «удовлетворенность достижениями» и «интерес к работе». Также было выявлено, что у педагогов, преподающих в вузе менее 10-ти лет, удовлетворенность трудом выражена более значимо, чем у тех, кто трудится в вузе более 10-ти лет. Особенно это относится к показателям «удовлетворенность достижениями», «уровень притязаний в профессиональной деятельности», «интерес к работе», отражающим самооценку успешности и направленности на развитие в профессиональной деятельности. Исключение составили показатели «удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками» и «профессиональная ответственность» – эти характеристики более выражены у опытных преподавателей.

По данным экспертного опроса было установлено, что к факторам риска в профессиональной деятельности, которые препятствуют процессу профессионального развития, можно отнести: давление административного персонала (так считают 85,4% преподавателей), постоянные нововведения (74,1% преподавателей), риск оказаться некомпетентным (70,5%), риск быть непонятым (53,0%), взаимоотношения в коллективе кафедры

(47,0% опрошенных преподавателей). Таким образом, большинство преподавателей выделяют в качестве факторов риска «внешние» обстоятельства, т. е. ситуации неопределенности, которые обусловлены данными факторами, не связаны с отношением преподавателей к своей деятельности и для того, чтобы свести на нет или снизить влияние этих факторов на их профессиональную деятельность, возможностей самих преподавателей недостаточно. Менее выраженные факторы риска, которые они связывают со своей непосредственной деятельностью, находятся в сфере отношений, в частности, возможность возникновения ситуаций, в которых вероятны проявления их профессиональной некомпетентности.

Таким образом, на основе обобщения результатов исследований по проблеме профессионально-личностного развития и профессиональных рисков в деятельности преподавателей высшей школы отметим, что риски, обусловленные некомпетентностью, связаны с такими профессионально обусловленными свойствами, как:

невысокая направленность на профессиональное развитие как собственной личности, так и личности обучающихся;

неразвитость умений и навыков творческого, продуктивного взаимодействия с обучаемыми;

низкий уровень научно-исследовательской активности;

невысокий уровень развитости процессов произвольной саморегуляции профессионального поведения, особенно анализа и адекватной оценки результатов как собственной деятельности, так и учебно-познавательной деятельности студентов;

отсутствие в педагогическом взаимодействии мировоззренческой ответственности, основанной на собственной четкой гражданской позиции;

неспособность оказывать личностное воздействие на обучаемых (на основе гуманного отношения к ним, честности, принципиальности), формировать у них потребность в самопознании и ответственность за собственное саморазвитие.

В свою очередь, такие свойства, как направленность на повышение уровня специальной квалификации, способность к саморазвитию, познавательная активность, владение навыками эмоциональной саморегуляции поведения и деятельности, умение устанавливать профессионально-личностные контакты с коллегами, развитость общекультурных умений и навыков определяют профессиональную успешность вузовского преподавателя и являются факторами минимизации профессиональных рисков.

Примечания

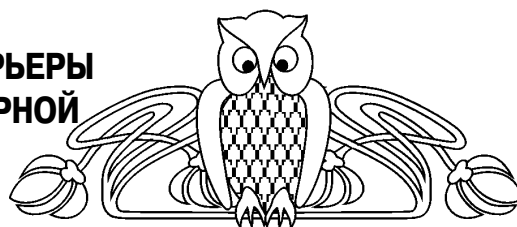
¹ См.: Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога : психологический подход // Сибирь. Философия. Образование : науч.-публицист. альманах. Вып. 8. Новокузнецк, 2005. С. 26–44.



- ² См.: *Арендачук И. В.* Профессиональные компетенции в структуре профессионализма преподавателей высшей школы // Известия Саратовского гос. ун-та. Новая серия. Сер. : Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9, вып. 4. С. 63–68.
- ³ См.: *Деркач А. А., Москаленко О. В., Пятин В. А.* и др. Акмеологические основы профессионального самосознания. Астрахань, 2000. 330 с.
- ⁴ См.: *Фонарев А. Р.* Развитие личности в процессе профессионализации // Вопр. психологии. 2003. № 6. С. 72–83.
- ⁵ См.: *Маркова О. Ю.* Коммуникативное пространство вуза : субъекты, роли, отношения // Коммуникации и образование : сб. статей. СПб., 2004. С. 345–364.
- ⁶ См.: *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2009. 544 с.

УДК 159.9.072

ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАРЬЕРЫ СТУДЕНТА ВУЗА НА ОСНОВЕ МНОГОФАКТОРНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ



С. Г. Ихсанова

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Самара)
E-mail: ihsanova@bk.ru

В статье предлагается модель формирования индивидуальной образовательной траектории студента вуза. Данная модель имеет эмпирический характер и позволяет управлять процессом и содержанием обучения студента не только с учетом его индивидуальных особенностей, но и прогноза его потенциальной карьеры.

Ключевые слова: образовательная траектория, психодиагностика, регрессионный анализ, профессиональная ориентация, поствузовская деятельность.

Predictive Modeling Career College Student on the Basis of Multifactorial Psychodiagnostic

S. G. Ihsanova

In this paper the model of the individual educational trajectory of student of University is proposed. This model has an empirical nature and lets to control the process and the content of student learning taking into account of his individual characteristics and the predictions of his potential careers.

Key words: educational trajectory, psychodiagnosis, regression analysis, vocational guidance, post-graduate activities.

Современная отечественная система высшего образования характеризуется, помимо прочего, разнообразием специальностей и специализаций. Приобретая одну и ту же профессию, выпускники реализуют себя в разных, более или менее узких направлениях. Возможности карьерного выбора обогащаются еще и тем обстоятельством, что в рамках одной и той же специализации выпускник может реализовать себя, как минимум, тремя способами: в основной профессии, администрировании и научной деятельности (последний способ предполагает, в том числе, и преподавательскую деятельность).

Таким образом, три обозначенных типа карьеры потенциально содержатся в полученном

профессиональном образовании независимо от его конкретного содержания. Очевидно, что в зависимости от выбранного пути выпускнику потребуются разные знания и навыки, полученные им при обучении. Это обстоятельство тесно связано с одной из наиболее актуальных проблем организации обучения в вузе – формированием индивидуальной образовательной траектории студента. Сложность этой проблемы обусловлена, прежде всего, тем, что для ее решения помимо убедительных концептуальных конструкций необходима технология, позволяющая выйти на практический уровень реализации этой идеи.

В современной психодиагностике существует точка зрения, что прогнозировать тип карьеры можно задолго до ее осуществления – на этапе профориентации старшеклассников или абитуриентов. В это же время должен формироваться и индивидуальный маршрут обучения. Исследовательская работа, выполненная на базе Самарского государственного аэрокосмического университета (СГАУ), показывает, что психодиагностический подход может стать, по меньшей мере, одним из способов решения обеих обозначенных нами задач.

Применение психодиагностических процедур в практике высшей школы отвечает обычно нескольким традиционным целям: улучшению качества образования, умственному и личностному росту студентов, разработке психологических критериев профессионализма преподавателей, использованию психологических методов на стадиях отбора абитуриентов или контроля успешности обучения¹. Психодиагностические данные (как результаты постановки психологического диагноза) могут быть использованы везде, где их анализ помогает решению других (непсихологических) практических задач и где обоснована их связь с критериями успешной организации деятельности (учебной, преподавательской) или где самостоятельной задачей является повыше-



ние психологической компетентности человека². При этом связь психодиагностики с учебной деятельностью подразумевает, скорее, помощь в адаптации студента к ситуации обучения в вузе, чем к самому обучению³.

Попытки более глубокого использования прогностических возможностей психодиагностики в отечественной практике либо не предпринимаются, либо заканчиваются неудачей, сходной с печальным опытом педологии. А между тем еще в начале 1980-х гг. Н. Ф. Талызина достаточно четко сформулировала основные функции психодиагностики в образовании: «Главной ее (психодиагностики. – С. И.) функцией должна быть функция определения условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию данного человека, помощь при разработке программ обучения и развития, учитывающих своеобразие наличного состояния его познавательной деятельности»⁴.

Опыт западных стран, где психодиагностика в образовании находит широкое применение, привел к практике так называемых «компенсаторных обучающих программ». Их применение позволяло, в частности, получать высшее образование людям, недостаточно подготовленным к нему в общеобразовательной школе. В зависимости от выявленных при тестировании абитуриентов индивидуальных уровней владения знаниями в той или иной области строились индивидуальные планы обучения, позволявшие опираться на имеющиеся знания и навыки и компенсировать выявленные недостатки. Роль психолога была существенной на этапах составления индивидуальных программ обучения, которые приводили студентов с разных стартовых позиций к одинаково высокому уровню и обеспечивали их интеллектуальный рост⁵. Можно сказать, что такая модель, с одной стороны, близка к идее Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития», с другой – реализует принцип индивидуального подхода к обучению. Сомнение вызывает лишь поставленная цель: одинаковый уровень владения знаниями – такая цель не представляется достижимой и, более того, она не представляется обязательной.

Предлагаемая нами модель формирования индивидуальной траектории обучения также основана на принципе индивидуального подхода, но здесь во главу угла ставится не изначальный комплекс особенностей студента, а прогноз его карьеры. Инструментальный компонент модели составляют классические психодиагностические процедуры, однако речь не идет о прогностических возможностях опросников, определяющих познавательную направленность испытуемых, – их валидность не позволяет получить уверенный прогноз. Более убедительные результаты основываются на прогностических расчетах с применением регрессионного анализа к массиву предварительно полученных диагностических данных. В этом случае основу модели карьерного прогнозирования составляют уравнения вида

$$Y = const + a_1X_1 + a_2X_2 + \dots + a_nX_n,$$

где Y – зависимая переменная, в данном случае тот или иной вид карьеры; X_i – диагностические показатели; a_i – эмпирически полученный коэффициент; $const$ – эмпирически полученная константа.

На предварительном этапе работы над созданием прогностического уравнения составлялись базы психодиагностических данных студентов первого курса, которые приобретают законченный вид через несколько лет после окончания вуза испытуемыми: на этом этапе базы дополняются количественной оценкой карьерных достижений специалистов в той или иной области, определившихся в выборе типа карьеры. Полученный массив используется для регрессионного анализа, независимой переменной в котором является количественный показатель карьерных достижений.

Приведем в качестве примера исследование, проведенное на факультете информатики СГАУ, эмпирическую базу которого составили данные многофакторной диагностики студентов, обучавшихся на этом факультете с 2002 по 2007-й гг. Сразу после поступления в вуз они подвергались ряду диагностических процедур, направленных на измерение личностных, коммуникативных и интеллектуальных показателей. С этой целью использовали: опросник Р. Кеттелла «Шестнадцать личностных факторов», личностный опросник Г. Айзенка, Миннесотский многоаспектный личностный опросник (вариант «мини-мульти»), прогрессивные матрицы Дж. Равена, методику рисуночной фрустрации С. Розенцвейга, «Тест руки» Э. Вагнера, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, а также пробы на определение объема оперативной зрительной памяти и произвольного внимания⁶. В общей сложности каждый испытуемый описывался 55-ю характеристиками.

База данных была завершена через пять лет после того, как участники исследования закончили вуз, когда стало возможным оценить их профессиональную и карьерную реализацию. Количественная оценка профессиональной реализации основывалась на объективных критериях и осуществлялась в трех измерениях: достижения в области профессионального мастерства, в сфере администрирования, научные достижения. При оценке последних учитывались такие факты, как обучение в аспирантуре, публикации, работа над диссертацией и т. д. Достижения в области администрирования оценивались с учетом должностного статуса и объема полномочий. Оценка профессионального мастерства основывалась на степени сложности решаемых задач. В результате анализа поствузовской деятельности выпускников каждому из них было присвоено три оценки по шестибальной шкале. Далее совокупный массив данных был подвергнут прямому множественному регрессионному анализу, где в качестве зависимых переменных выступали поочередно три оценки достижений, в качестве независимых –



диагностические показатели испытуемых. Таким образом, нами были получены регрессионные уравнения, выражающие структуру влияния индивидуальных характеристик на особенности профессиональной реализации. Для большей ясности излагаемой здесь модели мы приводим несколько упрощенный их вид, исключив из расчетов психологические и показатели, затрагивающие эмоциональную сферу испытуемых и взяв за основу личностные и интеллектуальные особенности испытуемых.

Рассмотрим уравнение, связывающее базовые характеристики с уровнем достижений в области профессионального мастерства:

$$\begin{aligned} \text{профессиональное мастерство} = & 1,668 + 0,516 \\ & (\text{общий интеллект}) + 0,259 (\text{открытость-закры-} \\ & \text{тость}) - 0,051 (\text{способность к вербальным аналоги-} \\ & \text{ям}) - 0,045 (\text{способность к вербальным обобщениям}). \end{aligned}$$

Полученное уравнение показывает, что ведущую роль в достижении высокого уровня профессионализма играет интеллект в самом широком его понимании (фактор В по Кеттеллу). Определенный вклад дает комплекс социально-психологических качеств, составляющих фактор А. Интересно, что свойства вербального интеллекта имеют в уравнении отрицательные коэффициенты. Однако напомним, что речь идет о профессионализме программистов, и в этой связи вполне закономерным представляется тот факт, что владение конкретными вербальными операциями (особенно, если они являются доминирующими в структуре интеллекта) не только не способствует, но препятствует профессиональному успеху в этой области. Укажем, что четыре включенных в уравнение фактора дают 65% дисперсии независимой переменной, и это означает, что большая часть изменчивости в показателях профессиональных достижений определяется именно этими четырьмя факторами.

Факторы, определяющие научную успешность, составили следующее уравнение:

$$\begin{aligned} \text{научные достижения} = & -6,520 + 0,517 \\ & (\text{общий интеллект}) + 0,98 (\text{способность оперировать} \\ & \text{числами}) + 0,253 (\text{мотивация к личностному ро-} \\ & \text{сту}) + 0,50 (\text{способность к логическому отбору}) - 0,045 \\ & (\text{способность к вербальным обобщениям}). \end{aligned}$$

В данном случае совокупность выделенных факторов определяет 89% дисперсии, и, как видим, факторами, способствующими успешности научной карьеры, являются интеллект, мотивация (фактор Q₄ – эго-напряжение по Кеттеллу) и некоторый ряд логических способностей.

Условия успешности в сфере административной деятельности выражены уравнением:

$$\begin{aligned} \text{администрирование} = & 0,671 + 0,769 (\text{объем оператив-} \\ & \text{ной памяти}) + 0,074 (\text{объем произвольного внима-} \\ & \text{ния}) - 0,391 (\text{мечтательность-практичность}) - 0,24 \\ & (\text{пространственное воображение}) - 0,139 (\text{социальная} \\ & \text{смелость}). \end{aligned}$$

Полученные факторы объясняют 78% дисперсии, а их комбинации представляет определенный интерес для понимания феномена административной успешности: она связана, с одной стороны, с высоко развитыми психофизическими данными (свойства памяти и внимания), а с другой – со сниженностью воображения (фактор М по Кеттеллу – шкала «мечтательность – практичность») и авантюризма (фактор Н по Кеттеллу – шкала «социальная смелость – осторожность»).

Регрессионный анализ диагностических данных и уравнения как его результат представляют для нас не только теоретический интерес, но и, главным образом, практическое основание для моделирования образовательных траекторий тех студентов, которые только начинают свой учебный и профессиональный путь. Понятно, что эмпирически полученные уравнения позволяют теперь прогнозировать тип карьеры студента и, следовательно, рекомендовать ему наиболее оптимальный маршрут обучения. Возьмем для иллюстрации диагностические данные первокурсника Д. и поставим их в формулы уравнений (напомним, что независимые переменные измеряются шестибалльной шкалой):

$$\begin{aligned} \text{профессиональное мастерство} = & 1,668 + (0,516 \times 8) + \\ & + (0,259 \times 8) - (0,051 \times 60) - (0,045 \times 12) = 4,268; \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{научные достижения} = & -6,520 + (0,517 \times 8) + \\ & + (0,098 \times 48) + (0,253 \times 6) + (0,050 \times 60) - \\ & - (0,045 \times 12) = 5,298; \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{администрирование} = & 0,671 + (0,769 \times 5) + (0,074 \times 32) - \\ & - (0,391 \times 3) - (0,24 \times 12) - (0,139 \times 8) = 1,712. \end{aligned}$$

Результаты расчетов показывают, что в такой профессиональной области как программирование первокурсник Д. с большой вероятностью способен достичь научных успехов или добиться признания в области профессионального мастерства, что же касается его предрасположенности к административно-управленческой деятельности, то здесь его успех выглядит сомнительным. Для организаторов учебного процесса этот результат может стать основанием для формирования такой образовательной траектории, которая включает в себя методологические, научно-философские, теоретические дисциплины, а также спецкурсы, углубляющие знания профессионального цикла, исключив из нее или уменьшив объем дисциплин, связанных с организационным и управленческим аспектом профессии.

Предложенный способ прогностического анализа профессиональных возможностей студента вуза позволяет иначе взглянуть на проблему диагностики профессионально значимых (или профессионально важных) качеств. Современная психология труда определяет их как индивидуально-психические и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для реализации той или иной продуктивной деятельности⁷. Кроме собственно психических свойств



профессиональную эффективность определяют и некоторые внеспихические свойства субъекта – соматические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др. Комбинация индивидуальных и индивидных качеств применительно к конкретной профессии определяется требованиями профессии и составляет профессиограмму, которая традиционно основывается, скорее, на теоретическом анализе рабочих функций, чем на эмпирических данных. При таком подходе прогноз эффективности представляет собой не что иное, как сопоставление индивидуальных диагностических показателей с профессиографическим профилем. Использование регрессионного анализа эмпирически полученных показателей профессионально значимых качеств открывает возможности для более точного и обоснованного прогноза профессиональной эффективности.

Таким образом, предлагаемая модель формирования индивидуальной образовательной траектории имеет эмпирический характер и позволяет управлять процессом и содержанием обучения студента с учетом не только его индивидуальных особенностей, но и прогноза его потенциальной карьеры. В свете возрастающего спроса на прогностические технологии такой под-

УДК 316.6+159.923

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ ВЫГОРАЮЩИХ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

И. В. Малышев, О. Ю. Дрожалкина

Саратовский государственный университет
E-mail: iv.999@list.ru

В статье рассматриваются социально-психологические и индивидуальные факторы риска эмоционального выгорания личности. Представлены результаты анализа социально-психологических и индивидуальных характеристик личности «выгорающих» работников дошкольных образовательных учреждений. Установлена взаимосвязь между изучаемыми явлениями и намечены пути эффективного преодоления длительных стрессов, характеризующих синдром эмоционального выгорания.

Ключевые слова: факторы риска эмоционального выгорания, выгорающие работники детских образовательных учреждений, социально-психологические и индивидуальные характеристики личности.

Social-Psychological and Individual Characteristics of a Personality of Burning-Out Personal of Preschool Educational Institutions

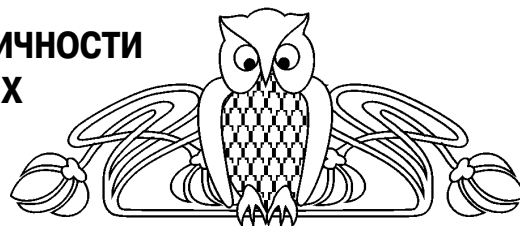
I. V. Malyshev, O. Yu. Drogalkina

In the paper the social-psychological and individual risk's factors of emotional burn-out of a personality are considered. The results of

ход к моделированию образования представляется своевременным и перспективным.

Примечания

- 1 См.: Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности. М., 2010. 400 с.
- 2 См.: Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 224 с.
- 3 См.: Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 2004. 384 с.
- 4 Талызина Н. Ф. Принципы советской психологии и проблемы психодиагностики познавательной деятельности // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. М., 1981. 304 с.
- 5 См.: Педагогика и психология высшей школы / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. Ростов н/Д, 2002. 344 с.
- 6 См.: Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989. 528 с.
- 7 См.: Карпов А. В., Конева Е. В., Маркова Е. В. Психология труда : учеб. для вузов. М., 2005. 352 с.



analysis of social-psychological and individual characteristics of a personality of burning-out personal of preschool educational institutions are represented. An interconnection.

Key words: risk's factors of emotional burn-out, burn-out of a personality of children's educational institutions, social-psychological and individual characteristics of a personality, between the studied phenomena is established and the ways of effective overcoming of long term stresses, which characterize the burn-out, are outlined.

Проблема эмоционального выгорания личности многократно становилась предметом исследований во многих отраслях психологической науки (инженерной, педагогической, социальной психологии). Выявлены различные факторы риска возникновения эмоционального выгорания, указывающие на формирование синдрома, рассмотрены его механизмы и определены перспективы дальнейших исследований. Но несмотря на научную разработанность данного феномена в трудах отечественных (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орел и др.)¹ и зарубежных ученых (К. Маслач, С. Джексон, В. Шауфели и др.)² и на сегодняшний день проблема эмоционального вы-



горания остается сложнейшей и актуальнейшей в различных областях человеческой деятельности. Во многом это связано с трудностями адаптации личности профессионала в социальной среде, нестабильностью социально-экономических процессов в обществе. Так, непредсказуемость социальных явлений предъявляет повышенные требования к современной личности, которая не всегда успевает и способна противостоять длительным стрессам.

В этой связи синдром эмоционального выгорания (СЭВ) не потерял свою остроту в образовательной среде, под которой понимается среда учебного заведения, включающая деловые и межличностные взаимоотношения³. Как отмечает А. А. Реан, «профессиональная деятельность педагогов является одним из напряженных (в психологическом плане) видов социальной деятельности и входит в группу профессий с большим присутствием “стресс-факторов”, что, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к такой интегральной комплексной характеристике как стрессоустойчивость»⁴.

Профессии в образовательной сфере в настоящее время феминизированы, что является дополнительным фактором риска выгорания: к известным стрессорам (низкая оплата труда) добавляется противоречие между домом, семьей и работой. Т. В. Форманюк отмечает три фактора, играющих существенную роль в «эмоциональном сгорании» учителей: личностный, ролевой, организационный⁵.

Современные исследователи эмоционального выгорания в образовательной среде указывают и на повышенный риск развития этого синдрома у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). К. А. Дубиницкая в своей работе отмечает значительную роль социально-психологических факторов формирования синдрома эмоционального выгорания у представителей педагогических специальностей, в частности, у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений⁶.

На наш взгляд, важное значение имеет не только констатация фактов выгорания учителей или других педагогических работников, но и минимизация факторов риска выгорания, меры, направленные на профилактику и преодоление длительных стрессов. Так, целесообразно создание коррекционной программы, учитывающей социально-психологические аспекты и направленной на снижение синдрома в профессиональной педагогической среде. Основанием ее может быть опыт исследования эмоционального выгорания и его коррекции у служащих в экстремальных условиях⁷. Снижение развития СЭВ достигается средствами социально-психологического тренинга; при построении программы сделан акцент на сочетании важнейших направлений коррекции (повышение адаптационных возможностей личности и создание условий для самоизменений)

и коррекционных принципов (диагностический, психокоррекционный, информационный).

Мы полагаем, что социально-психологические и индивидуальные характеристики личности, равно как и социальные проблемы, выступают в качестве ведущих факторов риска возникновения синдрома эмоционального выгорания у работников образовательных учреждений. Исходя из этого, целью нашего исследования является изучение социально-психологических и индивидуальных характеристик личности у выгорающих работников ДОУ.

В эмпирическом исследовании в качестве диагностических методов применялись: методика диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко, для изучения личностных характеристик выгорающих применены методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16PF) и опросник мини-мульти (сокращенный вариант ММРП), шкалы которого («ипохондрия–сверхконтроль», «депрессия–пессимистичность», «истерия–эмоциональная лабильность», «психопатия–импульсивность», «паранойальность–ригидность», «психастения–тревожность», «шизоидность–индивидуалистичность», «гипомания–оптимистичность») отражают многообразие проявлений личности, удобны для количественного и качественного анализа результатов. Выборку исследования составили работники (80 воспитателей-женщин в возрасте от 24 до 56 лет) дошкольных образовательных учреждений (детские сады). Для статистической обработки данных применен метод корреляционного анализа Пирсона.

На основании проведенной диагностики уровня эмоционального выгорания у работников детских образовательных учреждений выявлена группа, состоящая из 46% испытуемых от общего числа обследованных с разной степенью проявления синдрома эмоционального выгорания. Из них у 35% испытуемых обнаружены начальные этапы развития синдрома, т. е. фазы (37–60 баллов) и симптомы (10–15 баллов) эмоционального выгорания находятся в стадии формирования. Для 64% работников данной группы характерны сложившиеся симптомы и фазы выгорания, здесь синдром находится на завершающей стадии развития. У многих испытуемых преобладают симптомы фазы «резистенция», в меньшей степени – характеристики фаз «истощение» и «напряжение». В формировании ведущей фазы «резистенция» (среднее арифметическое значение – 63) у большей части испытуемых задействованы такие симптомы, как «редукция профессиональных обязанностей» (17,1), «эмоционально-нравственная дезориентация» (15,6), «загнанность в клетку» (15,1), «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (15,1). Так, у 24% испытуемых отмечен высокий уровень развития фазы «резистенция» и у 46% – средний.

Заметны попытки работников детских образовательных учреждений снизить профессио-



нальную «планку» обязанностей через снижение эмоциональных затрат («редукция профессиональных обязанностей»). В данном случае реализуется желание уйти от ответственности и принятия решений (попытка экономии эмоций), а выраженность показателей фазы резистенции у испытуемых отражает механизм сопротивления нарастающему стрессу. В целом подобные негативные изменения создают трудности в общении – в межличностном и деловом взаимодействии специалистов как на уровне коллектива, так и вне его; возникают препятствия усвоения социально и профессионально значимой информации, что мешает принятию адекватных решений и способствует установлению взаимопонимания с окружающими. Наблюдается у работников также симптом «эмоционально-нравственная дезориентация». Это говорит о том, что у них выражено стремление оправдать свои действия в отношении субъектов определенных межличностных взаимоотношений, вырабатывается соответствующая стратегия поведения, иногда противоречащая общепринятым морально-нравственным представлениям, не соответствующая таким понятиям, как «справедливость», «гуманность». В фазе

«истощение» (ср. арифм. значение – 46) ведущим симптомом является «эмоциональный дефицит» (14), далее следуют «эмоциональная отстраненность» (12,5), «личностная отстраненность», или «деперсонализация» (12,2) в соответствии с интерпретацией симптомов выгорания В. В. Бойко. Испытуемым для построения нормальных взаимоотношений или поддержания своего внутреннего равновесия не хватает положительных эмоций или они полностью исключены из сферы профессионального общения. Также обращает на себя внимание развитие симптома личностной отстраненности, или деперсонализации, когда эмоциональное выгорание становится составляющей личности.

При изучении социально-психологических и индивидуальных особенностей личности выгорающих работников детских образовательных учреждений посредством метода Р. Кеттелла обнаружено (см. рис. 1), что большинству испытуемых свойственны следующие характеристики: завышенная самооценка, естественность в поведении и общении, упрямство и самоуверенность, независимость в суждении и поведении, яркость эмоциональных проявлений.



Рис. 1. Профиль личности работников дошкольных образовательных учреждений с признаками выгорания

Кроме того им присущи осторожность, рассудительность, некоторая пессимистичность в восприятии действительности, беспокойство о будущем и ожидание неудач, стремление все усложнять, а также осознанное соблюдение норм и правил. Также у них отмечается склонность к риску, активность.

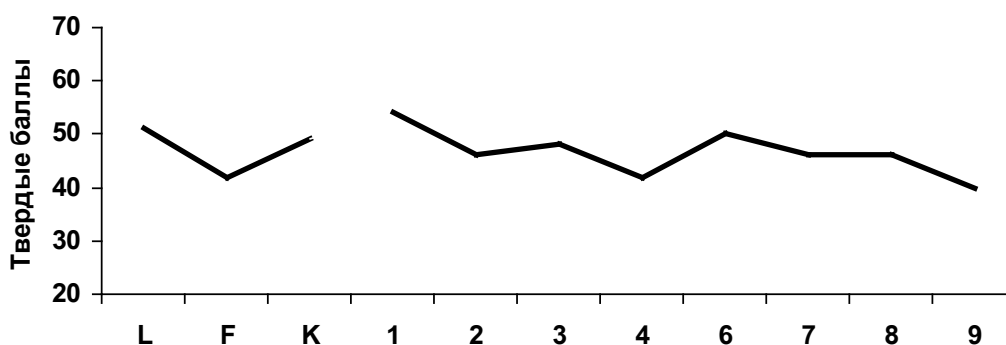
Отличительными особенностями личности работников являются чувствительность, мягкость, устойчивость, стремление к покровительству, склонность к романтизму, открытость и доверчивость; кроме того, – расчетливость, проницательность, sentimentalный подход к событиям и людям, консерватизм, сомнение в новых идеях, склонность к морализации и нравоучениям. Также им свойственны расслабленность, вялость, лень, низкая мотивация, тревожность и ранимость, проявление которых снижает адаптационные возможности и стрессоустойчивость в сложных ситуациях.

После обработки результатов по методике мини-мульти данные были обобщены и выражены количественно в виде средних значений шкал (рис. 2). При изучении особенностей личности выгорающих работников дошкольных образовательных учреждений обнаружены следующие характеристики: противоречивая мотивация, недостаточная терпимость к противодействию и критике в свой адрес, не всегда целенаправленная активность, мнительность, склонность к опасениям, настороженность. Наличествуют также неудовлетворенность собой и другими, неустойчивость к стрессу с тенденцией к блокировке действий в резко изменяющейся ситуации с элементами растерянности, недостаточно серьезное отношение к имеющимся проблемам, потребности в избегании стрессов и конфликтов с окружающими, в понимании и сочувствии. Личности свойственны неустойчивая эмоциональная



сфера, сниженная выносливость к стрессу, противоречивость натуры, черты демонстративности, обидчивость, соревновательность, упрямство,

подозрительность, захваченность тем, что представляется самым важным делом жизни, умение увлечь других своими идеями.



Шкалы: L – искренность; F – достоверность; K – коррекция; 1 – ипохондрия; 2 – депрессия; 3 – истерия; 4 – психопатия; 6 – паранойяльность; 7 – психастения; 8 – шизоидность; 9 – гипомания.

Рис. 2. Профиль личности работников дошкольных образовательных учреждений с признаками выгорания

В качестве защитного механизма у таких людей отмечается стремление избегать сверхответственных видов деятельности; существует тенденция относить свои неудачи на счет внешних обстоятельств, впечатлительность, жизнелюбие, завышенная самооценка, нетерпеливость (взрывная реакция на критические замечания), аккуратность, обидчивость, соревновательность, упрямство, подозрительность, стремление к лидерству. При повышении самоконтроля для них характерны тревожность, неуверенность в себе, неустойчивая, заниженная самооценка, мнительность, повышенная впечатлительность, чувствительность к средовым воздействиям. Личностные особенности испытуемых данной группы затрудняют возможность быстрой социальной адаптации, а значит риск дезадаптации – высокий, с учетом усиления внешних требований он будет только возрастать. Возможный тип дезадаптации – вспыльчивый, застревающий на обидах, при перенапряжении характерна эмоциональная неустойчивость.

Для изучения взаимосвязей социально-психологических и индивидуальных особенностей личности (факторы Р. Кеттелла) и характеристик синдрома эмоционального выгорания (тест В. Бойко) проводился корреляционный анализ по методу Пирсона и было выявлено значительное число положительных и отрицательных взаимосвязей между показателями, поэтому целесообразно обозначить лишь некоторые из них. Так, симптом выгорания «эмоциональный дефицит» ($r = 0,334$, $p < 0,05$) положительно связан с личностным фактором «сдержанность–экспрессивность». В данном случае беспокойство о будущем и ожидание неудач характеризуют начальный этап в процессе эмоционального истощения выгорающей личности. В то же время склонность к риску испытуемых, выраженное в факторе (Н) «робость–сме-

лость», препятствует развитию таких симптомов выгорания как «неудовлетворенность собой» ($r = -0,330$, $p < 0,05$), «редукция профессиональных обязанностей» ($r = -0,341$, $p < 0,05$), «общий показатель резистенции» ($r = -0,371$, $p < 0,05$). Также обращает на себя внимание взаимосвязь личностного фактора «консерватизм–радикализм» с фазами выгорания: «общий показатель напряжения» ($r = 0,347$, $p < 0,05$), «общий показатель резистенции» ($r = 0,381$, $p < 0,05$), «общий показатель истощения» ($r = 0,376$, $p < 0,05$) и симптомами: «расширение сферы экономии эмоций» ($r = 0,376$, $p < 0,05$), «деперсонализация» ($r = 0,358$, $p < 0,05$). Таким образом, сопротивление переменам, отсутствие интереса к новым идеям создают реальные предпосылки для формирования синдрома выгорания по всем направлениям: это отражено в значительном расширении его компонентов, приводящих к деструкции личности. Об этом свидетельствует и личностный фактор (Q4) «расслабленность–напряженность», отражающий низкую мотивацию, расслабленность и излишнюю удовлетворенность. Он положительно связан с симптомами выгорания: «тревога и депрессия» ($r = 0,386$, $p < 0,05$), «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ($r = 0,476$, $p < 0,01$), «редукция профессиональных обязанностей» ($r = 0,330$, $p < 0,05$) и его фазами: «общий показатель напряжения» ($r = 0,345$, $p < 0,05$), «общий показатель резистенции» ($r = 0,411$, $p < 0,05$).

Кроме этого обнаружены корреляционные связи между показателями выгорания и личностными характеристиками, выявленными по методике мини-мульти. Так, пессимистичный настрой, отсутствие уверенности в себе и в свои возможности, отраженные в шкале «депрессия», положительно коррелируют с симптомами эмоционального выгорания «переживание психотравми-



рующих переживаний» ($r = 0,389$, $p < 0,05$) и «психосоматические и психовегетативные нарушения» ($r = 0,537$, $p < 0,01$). Стремление к соперничеству, ригидность, обидчивость, застреваемость на негативных переживаниях и другие характеристики личности, выраженные в шкале «паранойя», положительно связаны с симптомами выгорания «загнанность в клетку» ($r = 0,508$, $p < 0,01$), «эмоциональная отстраненность» ($r = 0,394$, $p < 0,05$), «личностная отстраненность (деперсонализация)» ($r = 0,668$, $p < 0,01$) и фазами выгорания «общий показатель резистенции» ($r = 0,415$, $p < 0,05$), «общий показатель истощения» ($r = 0,436$, $p < 0,01$). В то же время «загнанность в клетку» ($r = -0,425$, $p < 0,01$) и «общий показатель напряжения» ($r = 0,366$, $p < 0,05$) отрицательно связаны со шкалой «истерия». Также обнаружена связь между показателями шкалы «тревожность» («психастения») и симптомом «эмоциональный дефицит» ($r = 0,533$, $p < 0,01$). Личностный профиль испытуемых отражает свойственную нерешительность в стрессовых ситуациях, напряженность, высокую чувствительность к средовым воздействиям, преобладание пассивно-страдательной позиции. Из этого вытекает один из признаков выгорания – стремление снизить количество контактов с людьми, которые требуют эмоциональных затрат. В итоге, специалист перестает эмоционально сопереживать, происходят негативные изменения в нервной системе, которые влияют на работу организма в целом, и процесс выгорания становится необратимым.

Таким образом, представленные результаты исследования (количественный и качественный анализ психодиагностических данных, статистический анализ) указывают на высокую вероятность формирования синдрома эмоционального выгорания у значительного числа работников дошкольных образовательных учреждений (46% испытуемых). Показатели синдрома в основном находятся на начальных стадиях его развития, но это не снижает вероятности его дальнейшего расширения. В структуре выгорания выделяются фазы «резистенция» и «истощение», что предполагает формирование синдрома и деструкцию личности.

Формирование синдрома эмоционального выгорания у работников образовательных учреждений во многом связано с комплексом социально-психологических и индивидуальных особенностей личности, которые отражаются в снижении адаптационных возможностей к психоэмоциональным нагрузкам, в трудностях социальной и профессиональной адаптации. Во многом об этом свидетельствуют выявленные корреляционные взаимосвязи между данными явлениями. Свообразие значимых связей между выгоранием и личностными характеристиками позволяет говорить о наличии серьезных нарушений личности выгорающих работников, проникновении синдрома в ее структуру.

Выявление первых признаков выгорания указывает на необходимость проведения определенных коррекционных мер, выработку адекватных рекомендаций, направленных на его снижение. Так, целесообразно создание специальной коррекционной программы, основным составляющим которой является социально-психологический тренинг. При ее построении целесообразно использовать опыт исследований эмоционального выгорания у служащих в экстремальных условиях и учитывать сочетание важнейших принципов и направлений коррекции.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716 а).

Примечания

- 1 См.: Бойко В. В. Энергия эмоций. СПб., 2004. 474 с.; Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания : диагностика и профилактика. СПб., 2008. 336 с.; Орёл В. Е. Синдром психического выгорания личности. М., 2005. 330 с.
- 2 См.: Maslach C. Burned-out // Human Behavior. 1976. Vol. 5(9). P. 16–22; Maslach C., Jackson S. E. Patterns of burnout among a national sample of public contact workers // J. of Health and Human Resources Administration. 1984. Vol. 7. P. 189–212; Maslach C., Schaufeli W. B., Marek T. Historical and conceptual development of burnout // Professional burnout : Recent developments in the theory and research, Washington DC, 1993. P. 1–16.
- 3 См.: Григорьева М. В. Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Учен. зап. пед. ин-та Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер. : Психология. Педагогика. 2010. Т. 3, № 4 (12). С. 3–11; Черникова Т. В. Как управлять педагогическим коллективом развивающейся школы : практическое пособие для директора школы / отв. ред. М. А. Ушакова. М., 2004. 207 с.
- 4 Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006. С. 168–169.
- 5 См.: Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопр. психологии. 1994. № 6. С. 54–67.
- 6 См.: Дубиницкая К. А. Социально-психологические факторы формирования и проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2011. 27 с.
- 7 См.: Малышев И. В. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и социально-психологических характеристик личности в экстремальных условиях профессиональной социализации : дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2009. 176 с.



УДК 159.923.2

НРАВСТВЕННАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ У ЛИЦ С ПОЗИТИВНОЙ И НЕГАТИВНОЙ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

Н. С. Аринушкина

Саратовский государственный технический университет
им. Ю. А. Гагарина
E-mail: arinushkina@yandex.ru

В статье рассматривается специфика нравственной регуляции поведения у лиц с позитивной и негативной личностной идентичностью. Установлены связи между эмоционально-оценочными показателями идентичности и параметрами субъективного благополучия, проявлениями личностной тревоги и нравственными качествами.

Ключевые слова: личностная идентичность, нравственность, нравственная регуляция поведения, нравственная сфера личности, нравственные качества.

The Moral Regulation of Behavior in Persons with Positive and Negative Personal Identity

N. S. Arinushkina

The article considers the specificity of moral regulation of behavior in persons with positive and negative personal identity. Ties were established between the emotional and estimated figures of identity and parameters of subjective well-being, the manifestations of personal anxiety and moral qualities.

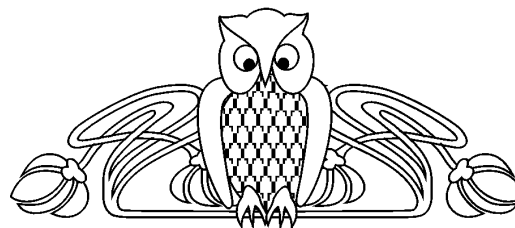
Key words: personal identity, morality, moral regulation of behavior, the moral sphere of the personality, moral qualities.

Проблема нравственной регуляции поведения прочно вошла в тематику психологических исследований последней трети XX в., что вызвано рядом объективных обстоятельств: интересом к осмыслению новых парадигм, потребностью интерпретации этого феномена как функции целостной личности, а нравственности – как ее свойства.

Методологической базой исследований являются теории и концепции С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, А. К. Марковой, Д. Б. Эльконина, Б. Г. Ананьева, А. К. Дусавицкого, Л. И. Божович, В. Э. Чудновского, Д. И. Фельдштейна, Л. М. Фридман, А. А. Бодалева, Х. Ремшидта, О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, О. В. Дашкевича, В. И. Слободчикова, В. П. Зинченко, Б. С. Братуся, К. Абульханова-Славской, А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко, Л. Н. Антиловой, И. М. Ильичевой и др.

В психологических исследованиях нравственной сферы личности можно выделить самостоятельные направления, изучающие:

когнитивный компонент: нравственные убеждения, знания, представления, понятия, оценочные суждения, ценности и ценностные ориентации, самосознание;



эмоциональный компонент: нравственные чувства и переживания;

поведенческий компонент: нравственные действия, привычки, поступки, отношения¹.

Центральным понятием разрабатываемой проблемы является понятие нравственности как интегральное образование. По мнению Р. В. Овчаровой, Э. Р. Гизатуллиной, «Нравственность – интегральное психологическое образование, включающее совокупность общечеловеческих ценностей и убеждений, чувств и переживаний, мотивов, потребностей и поступков личности на основе свободного выбора»². В рамках социальной психологии традиционно нравственная регуляция поведения рассматривается в русле психологии отношений и тесно связана с моральным поведением, мотивами, намерениями и готовностью совершать поступки. А. Л. Журавлев определяет психологические отношения нравственности как эмоционально окрашенные представления и оценки объектов, явлений и событий, связанных с нравственностью и нравственной регуляцией жизни общества, группы или личности. В своих работах М. И. Воловикова рассматривает «традиционный путь нравственного становления личности, основанный на подражании нравственным образцам. А при разрушении традиций и привычного хода вещей каждый человек оказывается перед проблемой нравственного выбора»³.

В наши исследовательские интересы входит изучение представления о границах и содержании нравственных норм, о механизмах регуляции поведения, выборе стратегий поведения и внутренних личностных детерминантах поведения личности. В рамках проведенного исследования были изучены эмоционально-оценочные, поведенческие, когнитивные компоненты идентичности, распространенные стратегии межличностного взаимодействия и представления о нравственных качествах личности в ситуации выбора.

При изучении эмоционально-оценочных компонентов идентичности Э. Эриксон были выделены типы позитивной и негативной личностной идентичности: «Позитивная идентичность означает твердое и относительно безболезненное для всей структуры личности усвоение социокультурных ценностей установок. Негативной идентичности свойственна затрудненность интериоризации культурных и ценностных установок социума»⁴.

Одной из характеристик любого человека является стремление к положительному образу



себя, тогда одной из основных закономерностей социальной идентичности будет стремление человека к достижению или сохранению ее позитивного характера. В итоге позитивная социальная идентичность основана на положительных, благоприятных, имеющих социальную значимость для субъекта отличиях своей группы от другой⁵. Позитивное устойчивое самоотношение, как показано в работах ряда исследователей (С. Р. Пантелеева, В. Ф. Сафина, А. А. Налчаджяна, И. И. Чесноковой и др.), лежит в основании веры человека в свои возможности, самостоятельность, связано с его готовностью к риску, убежденностью в успешности своих действий в ситуации неопределенности.

В то же время негативное самоотношение является источником различных трудностей в общении, поскольку человек заранее уверен в том, что окружающие плохо к нему относятся. Проблема ценности своего «Я» поглощает его внимание, уровень активности повышается, а выбор адекватного способа взаимодействия затрудняется и его поведение становится ригидным. Отрицательное, конфликтное отношение личности к себе обуславливает ее отклоняющееся поведение: совершение правонарушений, наркоманию, алкоголизм, агрессивное и суицидальное поведение. Такое отношение связано с неадаптивными, асоциальными формами поведения, является одной из причин девиации, положительно коррелирует с депрессией (И. И. Чеснокова, А. П. Корнилова, Р. фон Врихт и др.).

В нашем исследовании в результате количественной обработки и качественной интерпретации полученных данных по шкале «За и против собственного Я» методики «Самоотношения»

Столина были выделены две группы испытуемых: с позитивной характеристикой личностной идентичности, т. е. имеющие согласно результатам тестирования по методике «Самоотношения» высокий уровень глобального самоотношения (шкала S); с негативной характеристикой личностной идентичности, для которых характерен низкий уровень глобального самоотношения.

С целью изучения психологических характеристик и свойств групп в зависимости от эмоционально-оценочных характеристик личностной идентичности были использованы следующие методики: диагностики межличностных отношений Т. Лири, личностная шкала проявления тревоги, шкала субъективного благополучия, методика «Самоотношения» Столина, семантический дифференциал.

На основе полученных данных вычислялись среднегрупповые показатели характеристик самоотношения для исследуемой группы в зависимости от эмоционально-оценочных характеристик личностной идентичности (табл. 1).

В группе с доминирующим позитивным типом идентичность высокие показатели по шкалам: интегрального самоотношения, самоуважения, аутосимпатии, ожидания положительного отношения других, самопринятия. Все это говорит о желании повысить и удержать положительное отношение к себе у лиц с позитивной идентичностью. Что касается испытуемых с негативной идентичностью, у них преобладают показатели по шкалам самопоследовательности и самообвинения.

По результатам сравнительного анализа показателей проявления личностной тревоги у лиц с позитивной (21, 13) и негативной (25, 33)

Таблица 1

Среднегрупповые показатели значимости характеристик самоотношения представителей групп

Шкалы	Группа		t-критерий Стьюдента
	С позитивной идентичностью	С негативной идентичностью	
	Средние значения	Средние значения	
S (интегральная)	21,24	11,44	6,9**
Самоуважения (I)	10,03	6,11	2,7*
Аутосимпатии (II)	10,96	6,61	3,078*
Ожидания положительного отношения других (III)	10,24	7,38	2,02*
Самоинтереса (IV)	6,79	6,38	0,28
Самоуверенности (1)	5,96	4,66	0,91
Ожидания отношения других (2)	6,06	5,38	0,48
Самопринятия (3)	6	4,05	1,37*
Самопоследовательности (саморуководства) (4)	4,37	4,72	0,24
Самообвинения (5)	3,79	6,22	1,7*
Самоинтереса (6)	6,34	6	0,24
Самопонимания (7)	3,62	4,38	0,53

Примечания: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.



личностной идентичностью были установлены значимые различия ($p < 0,05$). Данный факт можно объяснить тем, что тревожность как устойчивое свойство личности способствует проявлению некоторых особенностей, негативно сказывающихся на социальных взаимодействиях, социальной активности, влияет на снижение уровня адаптации в среде общения у лиц с негативной личностной идентичностью.

Для изучения уровня субъективного благополучия в исследуемых группах был проведен сравнительный анализ и установлены значимые

различия по шкале «изменение настроения», что говорит о тенденциях ухудшения настроения или значительного снижения оптимистического модуля восприятия у лиц с доминирующим негативным типом личностной идентичности (табл. 2).

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ, в результате которого установлены связи между эмоционально-оценочными характеристиками идентичности и нравственными ценностями, которые испытуемые избирают в процессе достижения поставленной перед собой цели (табл. 3).

Таблица 2

Среднегрупповые показатели параметров субъективного благополучия представителей групп

Шкалы	Группа		t-критерий Стьюдента
	С позитивной идентичностью	С негативной идентичностью	
	Средние значения	Средние значения	
Интегральный показатель благополучия	50,68	51,44	0,53
Напряженность и чувствительность	12,75	11,38	0,96
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	10,48	11,72	0,87
Изменения настроения	4	5,66	1,17*
Значимость социального окружения	8,2	7,33	0,61
Самооценка здоровья	5,034	5,88	0,59
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	10,2	9,44	0,53

Примечания: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Таблица 3

Корреляционные связи между показателями самооотношения и нравственными качествами в группах

Связи между интегральной шкалой самооотношения и нравственными качествами	Группа	
	С позитивной идентичностью	С негативной идентичностью
Уступчивость	-0,21*	–
Совесть	-0,21*	–
Честность	-0,25*	0,53**
Благородство	-0,28*	–
Лесть	-0,23*	-0,38**
Дружелюбие	-0,38**	–
Свобода	0,4*	–
Мужество	–	0,25*
Терпение	–	0,67**
Смирение	–	-0,48**
Стыдливость	–	-0,48**
Стеснительность	–	-0,4**
Стяжательство	–	0,27*
Лживость	–	-0,38**
Поощрение	–	-0,4**
Враждебность	–	-0,23*

Примечание: * – для группы с позитивной идентичностью: $p \leq 0,288-0,01$; ** – $p \leq 0,219-0,05$; для группы с негативной идентичностью: * – $p \leq 0,258-0,01$; ** – $p \leq 0,196-0,05$.



В результате корреляционного анализа обнаружены существенные различия межфункциональных связей в сравниваемых выборках. В группе с негативной личностной идентичностью выявлены значимые положительные связи с «мужеством», «честностью», «терпением» как нравственными ценностями при достижении поставленных целей и отрицательные связи с такими ценностями, как «смирение», «стыдливость», «лесть», «поощрение», «враждебность», «лживость». По результатам корреляционного анализа в группе с позитивной личностной идентичностью наличествуют положительные связи со «свободой» как нравственной ценностью при достижении поставленных целей и отрицательные связи с такими ценностями, как «уступчивость», «совесть», «честность», «благородство», «лесть», дружелюбие». Возможно, наличие данных связей объясняется самодостаточностью, принятием себя, сохранением своего положительного образа без ориентации на других, минимальной зависимостью от внешних средовых, социальных факторов. Повышение уверенности в себе, в своих поступках, большая раскованность, самостоятельность в поведении, частое проявление внимания к другим людям

100 с.

УДК 159.9:316.356.2; 159.9:64

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ В РУССКИХ И ОСЕТИНСКИХ СЕМЬЯХ

С. К. Летагина

Институт социального образования (филиал в г. Саратове)
Российского государственного социального университета
E-mail let71@mail.ru

Статья посвящена изучению социально-психологических факторов удовлетворенности браком в современном обществе; приводятся результаты эмпирического исследования факторов удовлетворенности браком на примере русских и осетинских семей. Особое внимание автор уделяет проблеме несоответствия гендерных стереотипов и реальной роли мужчин и женщин в аспекте заявленной проблемы.

Ключевые слова: удовлетворенность браком, факторы удовлетворенности браком, семейная роль, семейные установки, гендерные стереотипы.

Comparative Analysis of Socio-psychological Factors of Contentment of Marriage in Russian and Ossetian Families

S. K. Letyagina

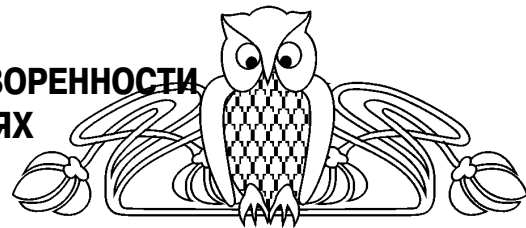
The article deals with socio-psychological factors of contentment of marriage in modern society. The results of the empirical research of the factors of contentment of marriage by the example of Russian and

Ossetian families are given in the article. Special emphasis is placed by the author on the problem of imbalance of gender stereotypes and the real role of females and males in the aspect of the problem.

Key words: contentment of marriage, factors of contentment of marriage, role in the family, family values, gender stereotypes.

Примечания

- ¹ См.: Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М., 2003. 436 с.
- ² Овчарова Р. В., Гизатуллина Э. Р. Психологическая структура нравственной сферы личности подростка // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 103–108.
- ³ Воловикова М. И., Гренкова Л. Л. Современные представления о порядочном человеке // Российский менталитет : вопр. психологической теории и практики. М., 1997. С. 93–111.
- ⁴ Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. А. В. Толстых. М., 1996. С. 87.
- ⁵ См.: Ариунушкина Н. С. Структура идентичности и социальные представления юношества. Саратов, 2007.



Осетинские семьи даны в статье. Особое внимание автор уделяет проблеме несоответствия гендерных стереотипов и реальной роли мужчин и женщин в аспекте заявленной проблемы.

Ключевые слова: удовлетворенность браком, факторы удовлетворенности браком, семейная роль, семейные установки, гендерные стереотипы.

Проблема удовлетворенности браком и семейной жизнью является одной из актуальных в проблематике семейной психологии, ее решение имеет практическое значение для повышения эффективности общения супругов и оптимизации совместной жизни.

Семья, являясь основной формой организации внепроизводственного бытия человека, выполняет множество функций. Однако выполнение в семье этих функций возможно лишь при условиях однозначного понимания супругами своей семейной роли и ответственности по отношению к семье, а также при «здоровых» взаимоотноше-



ниях между супругами. В связи с изменением традиционного разделения ролей в семье – муж-кормилец, жена-домохозяйка, трансформируются социальные роли представителей разных полов. Изучение согласованности распределения ролей между супругами, совместимости личных установок, касающихся семейного уклада и семейных ценностей, является основными факторами благополучия супружеских отношений.

В настоящее время в цивилизованном обществе все больше людей предпочитает не вступать в брак, не оформлять официальных отношений, увеличивается количество альтернативных форм устройства собственной жизни; происходит эволюция форм организации семейной жизни, и отношение к браку существенно трансформируется.

В связи с быстро меняющимися социально-политическими условиями и демографическим кризисом изучение факторов стабильности семьи и удовлетворенности браком, а также проведение исследований проблем семьи становится приоритетным направлением, так как семья играет огромную роль в жизни как отдельной личности, так и всего общества.

Удовлетворенность – эмоционально окрашенное психическое состояние человека, возникающее на основе соответствия его намерений, установок, надежд, потребностей с последствиями и результатами деятельности, взаимодействия с социальным и природным окружением. Удовлетворенность касается, прежде всего, наиболее значимых для личности сфер ее жизнедеятельности – труда, взаимоотношений, общения¹.

Удовлетворенность браком большинство специалистов определяют как внутреннюю субъективную оценку, отношение супругов к собственному супружеству. По мнению С. И. Голода, «удовлетворенность браком складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности»².

Изучением факторов, влияющих на удовлетворенность браком, занимались многие исследователи: Ю. Е. Алешина, Н. Г. Юркевич, Н. Н. Обозов, А. Г. Харчев, М. С. Мацковский, Т. В. Андреева, А. В. Толстова и др. Одной из удачных попыток систематизировать полученные в разных исследованиях факторы удовлетворенности браком является классификация Т. А. Гурко:

1) социально-демографические и экономические характеристики семьи: величина совокупного семейного дохода, возраст супругов, число детей в семье и т. д.;

2) характеристики внесемейной сферы жизнедеятельности супругов: профессиональная сфера, взаимоотношения супругов с ближайшим социальным окружением и т. д.;

3) установки и поведение супругов в основных сферах семейной жизнедеятельности: рас-

пределение хозяйственно-бытовых обязанностей и совпадений установок в этой сфере семейной жизни, организация досуга;

4) характеристики межсупружеских отношений: эмоционально-нравственные ценности (чувство любви и уважения к партнеру, общие взгляды и интересы, супружеская верность и т. д.)³.

Цель нашего исследования – изучение социально-психологических факторов удовлетворенности браком в русских и осетинских семьях. Сравнительный анализ семей разных национальностей объясняется желанием выяснить, насколько сохранились семейные традиции народов Северного Кавказа и как они влияют на удовлетворенность браком.

В качестве исследовательской гипотезы мы выдвинули предположения о том, что: в осетинских семьях удовлетворенность браком выше, чем в русских; удовлетворенность семейной жизнью зависит от степени комплементарности семейных ролей и супружеских установок.

Испытуемыми стали две группы семей: 50 супружеских пар осетин и 51 пара русских со стажем семейной жизни от 1-го года до 19-ти лет.

В качестве методического инструментария нами были использованы следующие психодиагностические методики: «Тест-опросник удовлетворенности браком» В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко; опросник «Измерение установок в супружеской паре» Ю. Е. Алешиной, методика Ю. Е. Алешиной; опросник С. Бэм по изучению маскулинности–фемининности; «Опросник распределения ролей в семье» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской⁴.

Обратимся к анализу результатов: данные, полученные по «Тесту-опроснику удовлетворенности браком» позволяют нам сделать вывод, что в русских семьях супруги чаще, чем в осетинских, оценивают свой брак как благополучный.

Исследовав гендерные аспекты удовлетворенности браком, можно утверждать, что мужчины в осетинских семьях более удовлетворены браком, чем женщины ($t = 2,22$; $p = 0,05$). В русских семьях наблюдается обратная тенденция: женщины более удовлетворены семейными отношениями, нежели мужчины. Наиболее интересным представляется, на наш взгляд, тот факт, что женщины-осетинки менее довольны своим браком, чем женщины в русских семьях ($t = 2,15$; $p = 0,05$), и это мы попробуем объяснить позже, проанализировав все собранные данные.

Средние значения четырех групп, полученные по методике С. Бэм, соответствуют андрогинному типу. Однако русские женщины более фемининны (0,587), чем осетинские (0,556), а русские мужчины более маскулинны (–0,551), чем осетинские (–0,531). Возникает вопрос: всем известное восточное утверждение «Жена должна слушаться своего мужа» – не более чем миф? А грозный и смелый кавказский мужчина – герой этого мифа? Или в современном обществе, действительно,



произошли серьезные трансформации, а веками формировавшиеся семейные традиции устарели?

Д. Майерс приводит данные, что мужчины и женщины со временем становятся более андрогинными – способными и на напор, и на заботу. Маскулинные мужчины подавляют свои потребности соответствовать интересам жены, а жены, в свою очередь, решая далеко не женские проблемы, приобретают силу, настойчивость, решительность и т. п.

Нами выявлены достоверные различия в выраженности маскулинности/фемининности между мужчинами и женщинами в обоих типах семей ($t = 2,41$; $p = 0,05$). Этот результат позволяет говорить о том, что большинство из них в своих представлениях и поведении руководствуется гендерными стереотипами, однако стремление им соответствовать не всегда повышает их удовлетворенность семейными отношениями.

Корреляционный анализ взаимосвязи удовлетворенности браком и показателей методики С. Бэм позволил выявить: в русских семьях чем более фемининен мужчина, тем менее он удовлетворен браком ($r = -0,34$; $p = 0,05$). Другими словами, семейный матриархат не очень радует современного русского мужчину. Более благополучные отношения в браке у русских женщин с андрогинным типом гендерной идентичности.

У женщин в осетинских семьях прослеживается другая тенденция: удовлетворенность браком тем выше, чем более женщина фемининна ($r = 0,24$; $p = 0,10$). Таким образом, женщины-осетинки, имеющие традиционную полоролевую ориентацию, испытывают большее удовлетворение от семейных отношений, нежели андрогинные.

Опираясь на результаты, полученные по методике «Измерение установок в супружеской паре», можно утверждать, что осетинские женщины в семейной жизни значительно больше ориентированы на долг и нормы морали, чем русские, которые в семейной жизни пытаются находить оптимальный баланс между удовлетворением разнообразных потребностей и выполнением своих ролевых функций.

Следует отметить, что у русских мужчин в наибольшей степени, по сравнению с представителями других исследуемых групп, выражена ориентация на совместную деятельность супругов во всех сферах семейной жизни. Остальные опрошенные придерживаются более традиционных представлений о распределении семейных ролей. Однако практика показывает, что на выполнение многих семейных ролей у русских мужчин не хватает времени, сил и желаний, поэтому число своих семейных обязанностей они сводят к минимуму. Вместе с тем это не мешает им расширять круг семейных обязанностей своих жен.

Сложности и конфликты в отношениях между супругами наблюдаются во всех семьях. Конечно же, супруги, которые не удовлетворены

браком, наверняка задумываются о разводе. Но в осетинских семьях прослеживается менее лояльное отношение к разводу, чем в русских. Причем между мужскими группами нами выявлено статистически значимое различие по данной шкале ($t = 2,42$; $p = 0,05$). Подобный результат, на наш взгляд, обусловлен национальными традициями Северного Кавказа, где семья по-прежнему представляет одну из наивысших ценностей, поэтому и показатели разводимости в Осетии одни из самых низких в РФ. Страх осуждения со стороны родных и близких, страх остаться одному, материальные проблемы, проблемы, связанные с воспитанием детей, заставляют человека сохранять не устраивающие его отношения с брачным партнером.

Корреляции между удовлетворенностью браком и супружескими установками определялись нами в 10-ти сферах семейного взаимодействия с помощью коэффициента Пирсона. Обратные связи получены между удовлетворенностью браком и установками: «значение сексуальной сферы в семейной жизни» – в группе русских мужчин ($r = -0,33$; $p = 0,05$), «отношение к любви романтического типа» – в группе осетинских мужчин ($r = -0,32$; $p = 0,05$); одна прямая связь с установкой «отношение к детям», в группе русских женщин ($r = 0,31$; $p = 0,05$).

Таким образом, можно утверждать, что для русских мужчин удовлетворенность браком тем выше, чем менее запретной для обсуждения, свободной от стереотипов оказывается сексуальная жизнь супругов. Здесь можно говорить, как минимум, о двух аспектах. С одной стороны, признание значимости сексуальной сферы в семейной жизни способствует эмоциональному сближению партнеров, развитию их отношений в этой области семейной жизни. Многие супружеские пары стесняются обсуждать свои сексуальные потребности и затруднения, что приводит к взаимному непониманию, скрытым обидам и разочарованиям. Супруги в одиночку переживают неудачи, неудовлетворенные потребности в данной сфере. Без взаимного, откровенного дружеского общения в семье сексуальная жизнь супругов может быть крайне затруднена. Отсюда вытекает и другой аспект – поддержание гармонии в интимной жизни способствует поддержанию чувств и взаимного интереса друг к другу у супружеской пары, это, естественно, повышает их удовлетворенность браком, что и показали полученные результаты.

При рассмотрении результатов отдельно мужской и женской групп мы выяснили, что осетинские семьи и, прежде всего, мужчины более закрыты для обсуждения интимной стороны личной жизни, поэтому можно предположить, что удовлетворенность браком в данной сфере в осетинских семьях напрямую зависит от того, берет ли на себя женщина эту роль. Если женщина не побуждает мужчину к откровенным беседам на эту тему, удовлетворенность семейными отношениями обоих супругов снижается. И это не



удивительно: удовлетворенность браком в группе осетинских мужчин имеет обратную взаимосвязь с установкой на традиционно представляемую романтическую любовь. Чем более мужчина верит в миф о вечной любви и стабильности отношений, тем менее он доволен своей семейной жизнью. По-видимому, многие осетинские мужчины не озабочены проблемой развития супружеских отношений, проявлением внимания и заботы к своим супругам, поскольку считают, что со временем чувства остаются прежними, и нет смысла повторять слова, которые были сказаны женщине в период их романтических встреч. Однако их жены смотрят на семейную жизнь по-другому, мечтают об удовлетворении большего числа потребностей, в том числе во внимании и нежности. Осетинская женщина оказывается в психологическом тупике: национальные традиции велят ей быть скромной и послушной, уважать желания мужа и не проявлять излишней инициативы, а муж не хочет понимать и удовлетворять ее «нескромные» желания.

У женщин в русских семьях прослеживается положительная зависимость между удовлетворенностью браком и установкой «отношение к детям». Это можно объяснить тем, что воспитание женщины основано на традиционном представлении о роли женщины-матери, хозяйки в доме, поэтому реализация потребности в материнстве самым непосредственным образом влияет на их удовлетворенность браком.

В современной осетинской семье сохранились лучшие традиционные черты воспитания детей: уважение к старшим, почитание родителей, честность, преданность своему делу и т. д. У осетин, так же как и у других народов Кавказа, по-прежнему прислушиваются к мудрому совету старика, оказывают почет и уважение старшему. Воспитание детей накладывает довольно жесткие ролевые требования, прежде всего связанные с соблюдением определенной половой роли – матери или отца. Приверженность традициям является естественной для народов Кавказа. Рождение ребенка приводит к более традиционным отношениям партнеров, что положительно сказывается на удовлетворенности браком. Осетинские мужчины уделяют значительно больше внимания своим детям, к роли отца относятся с большей серьезностью и ответственностью, нежели русские мужчины, которые перекладывают эту миссию на женские плечи.

По методике «Опросник распределения ролей в семье» нами выявлено всего два статистически значимых различия по шкале «организация развлечений» между женскими выборками ($t = 2,31$; $p = 0,05$) и между осетинскими мужчинами и женщинами ($t = 2,24$; $p = 0,05$). Данная роль в обоих случаях в большей степени реализуется осетинскими женщинами, остальные роли в семье распределяются более равномерно.

Корреляционный анализ показал три интегральных, на наш взгляд, взаимосвязи между удов-

летворенностью браком и шкалой «организация развлечений». Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что удовлетворенность браком у осетинских женщин тем выше, чем в большей степени они реализуют в семье роль организатора развлечений, и наоборот – стремление осетинских женщин к выполнению данной роли снижает удовлетворенность браком у их мужей. В русских семьях удовлетворенность браком у мужчин повышается, если жена активна в организации семейных развлечений.

В исследовании Ф. И. Ная показано: большая часть испытуемых считает, что эту роль должен выполнять тот, у кого более значительны возможности в этом плане, т. е. эта роль жестко не закреплена за определенным членом семьи⁵. В связи с национальными особенностями, приверженности к традициям мужчина в осетинских семьях является «добытчиком», на нем лежит ответственность за обеспечение семьи. Ответственность за формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, разнообразных интересов и увлечений лежит на женщине. Тогда что же не устраивает мужчину? Девочек на Кавказе воспитывали скромными, сдержанными, целомудренными и женственными. Любая вольность, дерзость или проявление качеств, присущих мужчинам, могли покрыть позором девушку, и ни один достойный юноша не стал бы к ней свататься. Возможно, современная осетинская женщина хочет «оживить» супружеские отношения, разнообразить досуг, чаще проводить время за пределами дома? Но это ее желание снова противоречит национальным традициям. Русские мужчины, как отмечалось выше, более демократично смотрят на распределение семейных ролей, и поэтому инициатива со стороны жены в организации развлечений вызывает у них положительные эмоции.

Далее нами выявлена обратная корреляция в группе осетинских женщин между удовлетворенностью браком и ролью «хозяин-хозяйка» ($r = 0,33$; $p = 0,05$). Чем больший круг домашних обязанностей закрепляется за женой, тем менее она удовлетворена семейной жизнью. Вероятно, именно поэтому она, сохраняя ответственность перед семьей и выполняя широкий спектр различных дел, рискуя вызвать неудовольствие супруга, стремится как-то разнообразить свою семейную жизнь, пытается обсуждать с мужем наболевшие проблемы и получить помощь и поддержку, проявляет активность, связанную с организацией выходов семьи в гости, кино и т. д.

У женщин в русских семьях удовлетворенность браком находится в обратной зависимости от реализации активной роли сексуального партнера женой в большей степени, чем мужем ($r = -0,30$; $p = 0,05$). Традиционно считается, что иницирует и определяет характер сексуальных отношений муж: именно этим стереотипом обычно и руководствуются женщины. Однако последние опросы показывают, что мужчины



заинтересованы в активности женщин как сексуальных партнеров. Стыдливость, стеснительность – черты, положительно характеризовавшие девушку раньше, на наших глазах превращаются в элементы отрицательной характеристики. Поколения, вошедшие в жизнь в последние десятилетия, демонстрируют несколько измененные морально-этические эталоны объяснения в любви, ухаживания и общения. Следует отметить, что в молодых семьях жены чаще выступают инициаторами интимных отношений, чем в зрелых союзах.

По оценкам женщин, главными для стабильного брака факторами являются: справедливое распределение бытовой нагрузки между супругами, полноценный отдых в семье, сексуальная гармония, взаимопонимание с детьми, удовлетворенность психологической атмосферой, общением, дружеская расположенность и забота. У мужчин имеется другой идеал: общность интересов, в том числе – сексуальных⁶.

Итак, проведенное нами исследование позволяет нам сделать следующие выводы: в русских семьях супруги чаще, чем в осетинских, оценивают свой брак как благополучный, тем не менее в осетинских семьях отмечается менее лояльное отношение к разводу, чем в русских. Супруги в осетинских и русских семьях характеризуются андрогинным типом поведения. В большей степени удовлетворены браком в русских семьях андрогинные мужчины и женщины. В осетинских семьях удовлетворенность браком тем выше, чем более фемининна осетинская женщина.

Русские мужчины испытывают большую удовлетворенность семейными отношениями, если жены проявляют большую свободу и активность в организации развлечений и сексуальной сфере. Осетинские мужчины верят в романтическую любовь и стабильность отношений, не приветствуют активность со стороны жен в сферах развлечений и в сексуальной, что в результате приводит к разочарованию и снижению удовлетворенности браком.

Осетинские женщины в семейной жизни значительно более ориентированы на долг и нормы морали, чем русские. Но чем больший

круг домашних обязанностей закрепляется за осетинской женой, тем менее она удовлетворена семейной жизнью. У женщин в русских семьях удовлетворенность браком находится в обратной зависимости от реализации ею активной роли сексуального партнера.

У русских женщин и осетинских мужчин и женщин удовлетворенность браком повышается при реализации ими родительских функций. Русские мужчины к роли отца относятся с меньшей серьезностью и ответственностью. У русских мужчин в наибольшей степени выражена ориентация на совместную деятельность супругов во всех сферах семейной жизни.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично. Противоречивость результатов обусловлена, на наш взгляд, теми социальными процессами, которые происходят в современном мире: роли женщины и мужчины в обществе претерпели значительные изменения, а веками действующие гендерные стереотипы и традиции продолжают сохранять свою актуальность, причем на Северном Кавказе национальные традиции по-прежнему сильны и в современных реалиях приводят к большему разочарованию в семейной жизни, особенно у женщин, поэтому каждая семья вынуждена искать свои пути гармонизации супружеских отношений.

Примечания

- 1 См.: Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева [и др.]; под общ. ред. Ю. Л. Неймера. Ростов н/Д, 2003. 278 с.
- 2 Голод С. И. Стабильность семьи : социологический и демографический аспекты. Л., 1984. 210 с.
- 3 См.: Гурко Т. А. Удовлетворённость браком как показатель супружеских отношений // Семья и социальная структура. М., 1987. 324 с.
- 4 См.: Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. М., 2008. 490 с.
- 5 См.: Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие. СПб., 2008. 410 с.
- 6 См.: Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие. СПб., 2004. 320 с.

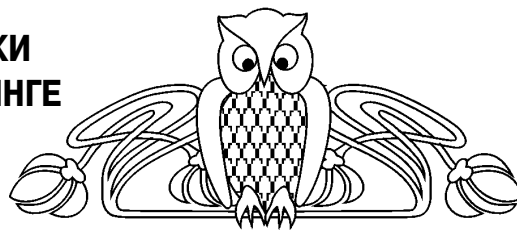


УДК 316.6

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ТЕХНИКИ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ТРЕНИНГЕ

Л. В. Папшева

Саратовский государственный университет
E-mail: lvp64@mail.ru



В статье рассматриваются теоретико-методические основы использования методов и техник арт-терапевтического направления в процессе социально-психологического тренинга, дается обоснование эффективности их применения.

Ключевые слова: терапия искусством, арт-терапия, социально-психологический тренинг.

Art Therapy Techniques in Socially-Psychological Training

L. V. Papsheva

In article methodological foundations of application of arts therapies techniques in socially-psychological training is considered. An efficiency of its application is proved.

Key words: expressive arts therapies, art therapy, social-psychological training.

Социально психологический тренинг является одной из форм осуществления психокоррекционной работы, целью которой выступает межличностное исследование, личностное научение и самораскрытие участников тренинга. В целом задачи групповой психокоррекции фокусируются на трех составляющих самосознания: самопонимание (когнитивный аспект), отношение к себе (эмоциональный), саморегуляция (поведенческий)¹. Существует целый спектр приемов и технологий для решения данных задач, выбор и использование которых во многом определяются предпочтениями тренера. Одним из эффективных и универсальных методов из данного ряда является использование арт-терапевтических техник. К сожалению, при большом разнообразии литературы по теории и практике социально-психологического тренинга и арт-терапии проблема применения арт-терапевтических методик в работе тренера освещена недостаточно.

В настоящее время понятие «арт-терапия» в психологической теории и практике не имеет однозначного толкования и рассматривается как совокупность видов искусств, используемых в лечении и психокоррекции, как направление психотерапевтической и психокоррекционной практики, комплекс арт-терапевтических методик и как метод психологического воздействия.

В разных областях (медицине, психологии, педагогике, социологии, бизнесе и др.) успешно реализуется здоровьесберегающий подход (expressive arts therapies) – терапия искусством, в основе которого лежит признание целительной и развивающей роли творческой

активности личности в любых ее проявлениях. Арт-терапия – это система психологических и психофизических лечебно-коррекционных воздействий, основанных на занятиях клиента изобразительной деятельностью, построении и развитии психотерапевтических отношений². В основе содержания термина «арт-терапия» (art therapy), который ввел А. Хилл в 1938 г., лежит представление о том, что основой арт-терапии является художественная практика, которая предполагает, во-первых, использование языка изобразительной экспрессии, во-вторых, непосредственное участие человека в изобразительном творчестве, а также понимание того, что художественное самовыражение является символичным и отражает скрытые, бессознательные содержания человеческой психики. Процесс художественного творчества побуждает личность к духовному росту, позитивной внутренней трансформации. Таким образом, терапия искусством – это методологическое основание современной арт-терапевтической теории и практики. Ее истоки находятся в психодинамическом подходе З. Фрейда, аналитической психологии К. Юнга, психодраме Я. Морено, исследованиях Г. Принцхорна, И. Б. Фейгенберга, динамической теории терапевтической помощи графическим самовыражением М. Наумбург. Разные аспекты терапии изобразительными средствами нашли свое отражение в работах Д. Хейера, Н. Левиса, П. Шильдера, Э. Крамер, Х. Я. Квятковски и др.

Направление «арт-терапия» представлено частными формами, или модальностями:

изотерапия: воздействие средствами изобразительного искусства, которые могут включать рисование, лепку, декоративно-прикладное искусство, фотографию и т. д.;

визуальная терапия образами;

медитативное рисование;

мультимедийная (интегративная)³.

В настоящее время широко используется потенциал арт-терапии и арт-терапевтических методов в практике медицинских, образовательных и социальных учреждений. В рамках нашей статьи рассматриваются возможности применения арт-терапевтических методов в процессе проведения социально-психологических тренингов как одного из направлений психокоррекционной работы. Важно отметить, что основания использования арт-терапевтических методов в тренинговой



работе обусловлены функциями арт-терапии, основными из них являются:

катарсическая: очищающая, освобождающая от негативных состояний);

регулятивная: регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния;

коммуникативно-рефлексивная: обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки⁴. Также в процессе художественной деятельности участники приобретают ценный опыт безоценочной творческой деятельности, происходят углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития, личностный рост; это потенциальный путь к самоопределению, самореализации и самоактуализации личности.

В качестве примера приведем некоторые техники арт-терапии, которые с успехом могут быть использованы в процессе социально-психологического тренинга. Одной из основных задач социально-психологического тренинга является личностная мобилизация и раскрепощение его участников. Например, перед тренером, в том числе и на начальном этапе – знакомства, стоит задача создания условий для раскрытия (самоэксплорации) участников. Во время этого процесса участник группы принимает на себя ответственность, так как идет на риск реализации чувств, мотивов и поведения из своей скрытой или тайной области. Этот механизм в большей степени присутствует при групповой психокоррекции, стимулирует откровенность, проявление мыслей, желаний, переживаний. На данном этапе уместны такие техники, как рисование своего герба, триптиха («Я, какой я есть», «Я глазами других», «Я, каким меня никто не знает»), картины («Я – зима, весна, осень, лето» и др.)⁵.

Часто участники тренинга при предложении представиться и рассказать о себе испытывают затруднение, робость, ограничиваются лаконичными высказываниями общего плана. Арт-терапевтические техники помогают эффективно решить подобные проблемы, например, участникам тренинга предлагается с помощью различных художественных средств создать рекламный продукт «Плакат саморекламы», отражающий все грани их личности, их интересы, ценности и т. д. Практика показывает, что, включаясь в процесс изобразительного творчества, участники раскрепощаются, увлекаются и в процессе дальнейшего представления и обсуждения работ отмечают, что именно рисунок помог глубже осознать свои ощущения и переживания и точнее сформулировать мысли, а также побороть робость и стеснение. Творческие продукты обладают и диагностическим потенциалом. Содержание и стиль работ дают возможность получить более полную информацию об участнике, кроме того, сам автор может интерпретировать результат своих собственных творений.

Интересно, что любой арт-терапевтический материал обладает своими уникальными свойствами, которые могут воздействовать на участника, резонировать с внутренней структурой личности автора. Показательной в этом плане является техника «Шьем куклолку»: в процессе этого упражнения каждый шьет или делает из разнообразных материалов маленькую куклу, дает ей имя, придумывает, а затем рассказывает в группе ее историю. Автор бессознательно идентифицирует себя с куклой, наделяя ее своими чертами, убеждениями и личностными характеристиками и переносит на свой творческий объект эмоциональные переживания. Важно отметить, что поскольку материалы берутся из внешней среды, они могут помочь в установлении контакта с этой средой – материал и художник пребывают в двусторонней коммуникации. Склонность к использованию того или иного материала может определяться личной историей человека, его эстетическими и культурными предпочтениями.

На этапе развития навыков коммуникации могут быть использованы такие арт-терапевтические техники, как коллаж, витраж, совместное групповое рисование, рисование по кругу, групповой портрет, совместное конструирование, парное рисование, рисование рукой партнера по общению, создание масок и др., например, создание коллажа на тему «Трудности в общении» предполагает групповую форму работы. Совместное участие в художественной деятельности создает условия для группового обсуждения, прояснения позиций, активно запускает динамические процессы в группе и способствует созданию доверительных отношений, взаимного принятия. Особенно это проявляется тогда, когда появляются элементы совпадения, совместного переживания чувств. Общий творческий продукт объединяет, а с другой стороны, демонстрирует уникальность каждого. Важно отметить, что в процессе творческой деятельности участники тренинга проявляют художественные способности, удовлетворение от работы усиливает ощущение собственной значимости, стимулирует развитие положительной самооценки. Дополнительным результатом является чувство удовлетворения, которое возникает в результате сделанной работы и раскрытия потенциальных талантов.

Обратная связь в тренинге – один из важнейших механизмов достижения целей. Помимо традиционных вербальных форм организации обратной связи в тренинге можно использовать цветные карточки, символизирующие состояние участников или отношение членов группы к происходящему, диалог рисунками «Я хочу тебе сказать», скульптурную композицию группы. Эффективными являются такие приемы, как рисование или лепка портрета партнера по общению, портрет в вымышленном интерьере, символическое изображение процессов в группе, своего самочувствия и т. д. Образная обратная



связь, с одной стороны, снижает конформность участников, ярче проявляет индивидуальность каждого, с другой – создает условия для более точного осмысления своих потребностей, ожиданий и состояний.

При работе с эмоциями в общении арт-терапевтические техники помогают сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах. Сильное проявление чувств – важная составная часть психокоррекционного процесса. Эмоциональное реагирование приносит значительное облегчение и всячески поддерживается и психологом, и участниками коррекционной группы. Выражение сильных, важных для индивида эмоций стимулирует развитие групповой сплоченности. Драматизация, символическое изображение эмоций «Раскрашиваем чувства и эмоции», техники «скульптура», работа с маслом, широкими кистями, с использованием больших форматов изображения – создают возможности для выражения чувств и переживаний, их прояснения и реагирования. Облегчается вербализация тех чувств, которые были не совсем понятны человеку или подавляемы, поскольку внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов, менее подверженных внутренней цензуре. Часто именно художественное творчество вызывает у участников тренинга переживание катарсиса и инсайта. Инсайт относится к когнитивному научению и вместе с эмоциональным коррекционным опытом и опытом нового поведения объединяется в категорию интерперсонального научения.

Арт-терапевтические техники, способствующие гармонизации, снижению эмоционального напряжения, утомления, такие как рисование мандал, различные виды визуализации, рисование специально подобранной музыки, телесная скульптура «Отдых», «Гармония», могут быть встроены в тренинговый процесс по мере запроса группы на отдых и расслабление. Доказано, что арт-терапевтические техники способствуют

снятию нервно-психического напряжения и регуляции психосоматических процессов.

Уместно использование арт-терапевтических техник и приемов и на заключительном этапе тренинговой работы, именно техник, предполагающих символическое, образное представление итогов. Это могут быть техника совместного рисования «Дерево наших достижений», групповой либо индивидуальный отчет в виде мозаики, панно из пластилина, скульптуры из цветной бумаги, шкатулки с сокровищами, клад, резюме в стихотворной форме хокку, эссе, письма к самому себе и т. д. Художественное, метафорическое отражение достижения целей, заявленных участниками тренинга, воплощение их в уникальном творческом продукте позволяют участникам тренинга более полно осмыслить, пережить и наглядно увидеть результат своей личной траектории развития и наметить перспективы.

Таким образом, применение в процессе социально-психологического тренинга техник и методов арт-терапии создает новые возможности для достижения концептуальных результатов тренинга. В заключение необходимо отметить, что эффективность применяемых арт-терапевтических методов и средств зависит от их соответствия теоретико-методологическим основаниям, целям, задачам и содержанию предполагаемой психокоррекционной работы и квалификации тренера.

Примечания

- 1 См.: *Осипова А. А.* Общая психокоррекция. М., 2008. 512 с.
- 2 См.: *Исцеляющее искусство* : междунар. журн. арт-терапии. 2009. Т. 12, № 1. С. 9.
- 3 См.: *Лебедева Л. Д.* Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий. СПб., 2008. 254 с.
- 4 См.: *Копытин А. И.* Основы арт-терапии. СПб., 1999. 256 с.
- 5 См.: *Колошина Т. Ю., Трусь А. А.* Арт-терапевтические техники в тренинге. СПб., 2010. 187 с.



УДК 159.9:796

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СПОРТСМЕНА КАК УСЛОВИЕ РОСТА СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТИ

М. С. Ткачева

Саратовский государственный университет
E-mail: tkachevam@mail.ru

В статье рассматриваются особенности личности спортсменов, развитие которых может повлиять на их помехоустойчивость и определить успех или неудачу в соревновательной деятельности. Анализируются связи отдельных черт личности с подверженностью спортсменов разного рода помеховлияниям, даются рекомендации по формированию соответствующих личностных качеств.

Ключевые слова: личность, спортсмен, помеховлияние, помехоустойчивость, развитие.

Personal Development of the Sportsman as a Condition of Growth of a Competitive Noise Stability

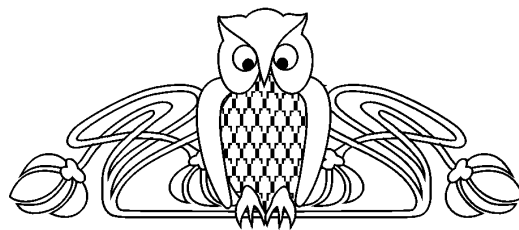
M. S. Tkacheva

In the article we consider the features of athletes' personality and their development that may influence on their hindrance resistance and determine success or failure in competition activity. We analyze relation between personality's separate lines and athletes' susceptibility to different hindrance influences. Recommendation for forming of appropriate personality's qualities are given.

Key words: personality, athlete, hindrance influence, hindrance resistance, development.

В статье рассматривается проблема развития качеств личности спортсменов, которые могут оказаться факторами успехов или неудач в соревновательной деятельности. В основе исследования положена психологическая концепция В. И. Страхова спортивно-соревновательной деятельности как единства двух противоположных начал – помеховлияний и помехоустойчивости¹.

С нашей точки зрения спортивное соревнование представляет собой столкновение двух или более (в зависимости от того, сколько спортивных соперников одновременно взаимодействует друг с другом) систем помеховлияний. При этом у каждой из соревнующихся сторон функционируют специфические механизмы помехоустойчивости. Преимущество в каждой ситуации соревновательной борьбы достигается за счет одного или нескольких помеховлияний, против которых конкуренты не могут проявить должной помехоустойчивости. Соревновательный успех зависит от того, какой из этих двух факторов окажется сильнее у каждого из конкурентов. Диалектическое единство и борьба этих систем-антиподов и выявляют психологический механизм конкуренции в спорте. Процесс же подготовки спортсменов



в рамках такого подхода квалифицируется как овладение помеховлияющими средствами (быстротой, силой, выносливостью, высокой техникой, косвенными приемами подавления противника), и их эффективное использование одновременно с наращиванием потенциала помехоустойчивости. Это относится ко всем видам подготовки спортсмена – физической, технической, тактической и психологической.

Помеховлияющий эффект представляет собой сложное психологическое опосредование реально складывающихся в соревновательной обстановке обстоятельств. Ситуативная или окончательная соревновательная неудача может быть обусловлена неготовностью к помеховлияниям, неожиданностью, силой, количеством и рядом других показателей в их индивидуальном восприятии. Поэтому можно сказать, что противоположные, проявляемые в соревновании качества, основанные на адекватном представлении об уровне собственной подготовки и возможности преодолеть помеховлияния, являются содержательными характеристиками помехоустойчивости спортсмена. К ним относятся предвидение помеховлияющей ситуации, оперативное применение определенных способов преодоления ее негативного воздействия и наличие разнообразного арсенала этих способов².

Нами были изучены хранящиеся в архивах психологической лаборатории проф. В. И. Страхова письменные работы студентов факультета физической культуры на тему «Действующие на меня помеховлияния». Они выполнялись в рамках практических занятий по психологии физического воспитания и спорта после прослушивания студентами лекции о данной психологической концепции соревновательной деятельности. Авторы этих работ являлись представителями разных видов спорта, и перед нами на тот момент стояла задача найти общие для многих видов спорта помеховлияния. Анализ описаний борьбы с их деструктивным воздействием помог составить более-менее полный список источников помеховлияний, каждый из которых в конкретном виде спорта может иметь большее или меньшее значение. Этих источников было выявлено семь:

1) *соперник*: его поведенческие проявления во время соревнований, которые могут оказать негативное воздействие на психическое состояние, а также наличие или отсутствие определенной важной информации о нем;



2) *объективные внешние условия*: обстоятельства, одинаковые для всех участников соревнования – состояние спортивной площадки, погода (для соревнований на открытом воздухе), различные организационные трудности;

3) *поведение тренера и товарищей по команде*: эти люди наиболее значимы для спортсмена, как и их мнение об уровне его подготовки и соревновательных возможностях, поэтому их поведенческие проявления влияют на эмоциональное состояние спортсмена;

4) *присутствие и поведение зрителей*: помеховлияющее воздействие на эмоциональное состояние спортсмена может возникнуть из-за слишком большого или слишком малого количества зрителей, из-за их активного «боления» за соперников или за него;

5) *некондиционное состояние собственной экипировки*: низкое качество спортивной формы и инвентаря, их неправильная подготовка к соревнованиям, неожиданные повреждения во время выступления или незадолго до его начала;

6) *собственное неблагоприятное физическое состояние*: недостаток сил вследствие издержек функционально-физической подготовки, изъяны в технике выполнения упражнений, недостаточность технических приемов, последствия недавно перенесенных заболеваний и травм, плохое самочувствие и болевые ощущения непосредственно во время соревнований;

7) *собственное негативное психическое состояние*: страх перед выступлением, неуверенность в своих силах, угнетенное эмоциональное состояние или излишняя возбужденность, переизбыток мотивации, чрезмерная самоуверенность или индифферентное отношение к участию в предстоящем соревновании и затруднения в концентрации внимания на своем выступлении. Данные помеховлияния могут быть как результатом действия описанных выше факторов, так и возникать независимо от них, а также порождаться не имеющими отношения к спорту обстоятельствами.

Дальнейшее исследование было направлено непосредственно на установление достоверных связей между помехоустойчивостью спортсменов по отношению к конкретным факторам и определенными психолого-педагогическими условиями их тренировочной и соревновательной деятельности. Эти условия включали как личностные особенности спортсменов, так и явления, связанные с воздействием спортивной команды как института социализации: точку зрения спортсмена на тренера как на специалиста и личность, мнение о сложившейся обстановке в команде, взгляд на успешность собственной карьеры. Экспериментальной базой данной работы стали спортсмены – студенты факультета физической культуры дневной и заочной форм обучения, а также члены сборной Саратовской области по гребле на байдарках и каноэ, всего в этой серии исследований участвовали 85 испытуемых.

Среди психодиагностических методик, использовавшихся в нашем исследовании, присутствовали авторская методика диагностики помехоустойчивости, разработанная на основе приведенного выше перечня источников помеховлияний, и 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (форма С)³. Мы особо выделяем эти методики, так как некоторые из факторов Кеттелла – фактор I «жесткость–чувствительность», фактор E «доминантность–подчиненность» и фактор Q4 «расслабленность–напряженность» – оказались достоверно связаны с помехоустойчивостью по отношению к наибольшему количеству источников помеховлияний.

Напомним, что сущность фактора I заключается в том, что высокие оценки по измеряющей его шкале говорят о наличии у испытуемого таких черт, как мягкость, склонность к романтизму, артистичность натуры, художественность восприятия мира, развитая эмпатийная способность. Казалось бы, эти качества в наши дни не являются особо востребованными, и обладающие ими люди в глазах большинства окружающих предстают, скорее, «белыми воронами», наивными и неприспособленными к реалиям современной жизни. Спортсменам как типичным представителям современной молодежи подобные черты могут казаться не только ненужными, но вредными, восприниматься как проявление некоей слабости и уязвимости. Однако, как показывают результаты нашего исследования, именно в них спортсмен способен найти дополнительные ресурсы для укрепления своих сил в соревновательной борьбе.

Фактор I Кеттелла имеет достоверную связь с устойчивостью к действию четырех источников помеховлияний, во-первых, это *соперник*. Художественный склад натуры, присущий людям с выраженной чувствительностью, способствует тому, что обладающий такой чертой спортсмен при соответствующем эмоциональном настрое и умении управлять своими эмоциональными состояниями может актуализировать в своем воображении картину преодоления помеховлияния соперника, учитывая его видимые недостатки ведения спортивной борьбы. Более того, спортсмен с хорошо развитым воображением способен внушить себе, что для него посильно не только такое преодоление, но и оказание на соперника аналогичного, еще более сильного помеховлияния. Что же касается чисто психологических, «внесоревновательных» помех соперника, то ограждать себя от их негативного влияния спортсмен в состоянии путем оперативного переключения внимания на управление собственным психическим состоянием с помощью, например, аутогенной тренировки, для достижения максимального эффекта которой также немалое значение имеет воображение. Человеку с выраженной противоположной чертой – жесткостью по Кеттеллу – будет сложнее абстрагироваться от существующей «материальной» ситуации, и его психическое состоя-



ние в большей степени будет зависеть от того, что происходит в реальности, следовательно, ресурсы помехоустойчивости будут меньше.

Во-вторых, источником помеховлияний будут *тренер и своя команда*. Способность анализировать чувства окружающих и понимать внутренние причины их поступков дает индивиду возможность разумно объяснить для себя поведение значимых других и прогнозировать его, снимая вызываемые им собственные негативные переживания (обиду, злость, зависть и др.). Недостаток же эмпатийных способностей чреват для спортсмена осложнениями отношений с коллегами из-за непонимания глубинных мотивов их поведения и, как следствие, возникновением помеховлияющего эффекта внутри команды.

В-третьих, источником могут быть *зрители*. Развитые эмпатийные способности помогают спортсмену «заразиться» положительным эмоциональным состоянием болельщиков – повышается уверенность в себе и в своих возможностях добиться успеха. Противоположные черты – суровость, черствость, излишек практицизма – не позволяют полноценно использовать подобные ресурсы. Негативное отношение к спортсмену не очень распространено среди болельщиков, оно чаще имеет форму демонстративной поддержки соперника. В этом случае способный к сопереживанию спортсмен осознает свои дополнительные возможности и может своевременно перестроить свою тактику так, чтобы «охладить пыл» противника. Таким образом, можно сделать вывод: рассматриваемая здесь отрицательная связь в большинстве случаев «работает» чаще через противоположности: недостаток эмпатийных способностей не позволяет спортсмену в полной мере воспользоваться возможностями, предоставляемыми поддержкой зрителей.

В-четвертых, источником помеховлияний бывает *состояние своей экипировки и инвентаря*. Обозначенные психологические особенности позволяют спортсмену, которому «материальные условия» не благоприятствуют, найти в себе дополнительные психологические резервы для преодоления ситуации. В то же время присущие спортсменам противоположные качества – жесткость по Кеттеллу («рассудочность, реалистичность суждений, практичность») – зачастую ограничивают их внутренние возможности, лишая уверенности в своих силах, заряженности на борьбу при отсутствии реальных позитивных событий или при явном преобладании негативных.

Что же касается внутренних источников помеховлияний – собственного физического и психического состояний, – то и эти источники, на наш взгляд, вполне поддаются нейтрализации средствами нравственного и эмоционального воспитания и самовоспитания.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что личностные качества, составляющие

фактор I Кеттелла, необходимо формировать, так как большинство спортсменов не стремятся сознательно развивать их у себя. Для этого необходимы совместные усилия всех работающих со спортсменами – тренеров, администрации спортивных клубов и команд, психологов. Одним из важнейших направлений этой работы мы считаем пополнение библиотек и видеотек в местах проведения учебно-тренировочных сборов серьезными книгами и фильмами, побуждающими к размышлениям о «важных вопросах», дающими примеры преодоления героями различных негативных жизненных обстоятельств, их внутренней борьбы. Знакомясь в образной форме с жизнью души, психическими явлениями, спортсмены постепенно делают их своим личным достоянием, обогащают собственный опыт и начинают его осознавать и анализировать.

Кроме того, важным воспитательным моментом является формирование у спортсменов представления о том, что качества, составляющие фактор I Кеттелла, актуальны и могут принести реальную пользу как в спорте, так и в жизни. Формирование личности современного спортсмена происходило в переходный период развития нашего общества. У многих из них могло сложиться представление, что мягкость, артистичность, сочувствие и т. п. не могут быть востребованы и свойственны людям неприспособленным и не добивающимся успеха. Такое однобокое представление значительно сужает возможности личностного развития спортсмена и не способствует повышению его помехоустойчивости за счет актуализации внутренних эмоционально-психологических ресурсов, поэтому осознание спортсменом полезности и необходимости этих качеств для себя неизбежно окажется длительным и трудоемким.

Фактор E Кеттелла (независимость, самоуверенность, упрямство, склонность бороться за более высокий статус, властность) непосредственно связан с эмоционально-волевой сферой личности, и следовало ожидать, что он будет иметь достоверные связи с устойчивостью к помеховлияниям. И действительно, мы получили три отрицательные связи, говорящие о высокой помехоустойчивости спортсменов, имеющих названные черты.

Во-первых, этот фактор связан с таким источником помеховлияний, как *соперник*. Склонность к борьбе, упорство переносятся и на спортивно-соревновательную деятельность, где противостояние воспринимается более обостренно и вызывает еще большее стремление одержать верх, заставить другого признать свою силу. У таких спортсменов гораздо легче актуализируется чувство «спортивной злости», когда они бывают готовы «разорвать противника на куски», к тому же непосредственно во время выступления они не склонны обращать внимание на свои ошибки. Мотивация достижения успеха в противостоянии является для них чрезвычайно важной, способной



подвигнуть их на победу над соперником, который, казалось бы, объективно сильнее.

Фактор Е связан с *объективными внешними условиями* как источником помеховлияний. Склонный к доминированию, самоуверенный человек, как правило, занимает ведущую позицию в контакте с другими, и эти качества являются одним из проявлений независимости и уверенности в себе. Высокая степень их выраженности способствует тому, что спортсмен не считает неблагоприятные для всех обстоятельства опасными для себя. Его уверенность в собственных силах, в своей способности ради победы преодолеть любые негативные условия является одним из главных проявлений помехоустойчивости.

Занятие человеком доминирующей позиции во взаимоотношениях является лишь одним из показателей общей уверенности в себе и наличия активной жизненной позиции. Это качество, разумеется, влияет на отношение спортсмена к помеховлияниям, создаваемым его *инвентарем и экипировкой*, и на его мнение о своей способности их преодолеть. Выраженная отрицательная связь в данном случае представляется вполне естественной. Это один из показателей независимости спортсмена от внешних обстоятельств, формирующей благодаря всем видам его подготовки.

Итак, качества, составляющие фактор Е Кеттелла, являются вполне естественными для спортсмена, так как представляют собой продолжение общих волевых черт личности. Тем не менее усилия спортивных педагогов по их формированию нужны. В этом случае могут помочь книги и фильмы, где сюжет основан на преодолении трудностей в разных видах деятельности, в том числе спортивной, а также встречи с известными спортсменами и их личный опыт успешного преодоления помеховлияний.

Третьим показателем, имеющим достоверные связи с несколькими источниками помеховлияний, стал фактор Q4 (напряженность, взвинченность, фрустрированность, высокий уровень возбуждения и беспокойства вследствие повышенной мотивации и неудовлетворенности собой и жизнью). Этот фактор близок к шкале нейротизма в методике диагностики темперамента Г. Айзенка, которая также имеет несколько достоверных связей со значимостью помеховлияний. Связи Q4 с помеховлияниями положительные, что указывает

на то, что качества, в него входящие, неблагоприятны помехоустойчивости.

Эти качества связаны с источником помеховлияний – *состоянием экипировки и инвентаря*. Выраженные фрустрация, напряженность, неудовлетворение способны привести спортсмена перед началом соревнований в состояние, близкое к стартовой лихорадке (по А. Ц. Пуни), и тогда любого помеховлияния будет достаточно, чтобы спортсмен не контролировал свои эмоции, а это затруднит его интеллектуальное сосредоточение.

Качества, составляющие фактор Q4, близки нейротизму и связаны с помеховлияниями, заключающимися в *собственном психическом состоянии спортсмена*. В отличие от нейротизма негативное действие на общий соревновательный настрой оказывает избыток мотивации: из-за стремления как можно быстрее выйти на старт спортсмен по многу раз представляет в деталях ход предстоящих соревнований, вследствие чего он может «перегореть». Чтобы снять негативное влияние этого фактора, следует уделить внимание развитию у спортсменов противоположных качеств – спокойствия, невозмутимости, расслабленности. Важно снизить избыточную значимость успеха, которая осложняет восприятие соревновательных выступлений и возможность интеллектуального сосредоточения в процессе соревнования.

Таким образом, многие источники помеховлияний можно нейтрализовать, если уделять внимание духовно-нравственному и культурному развитию спортсмена. Формирующиеся при этом личностные качества становятся основанием для благоприятного прогноза развития его помехоустойчивости.

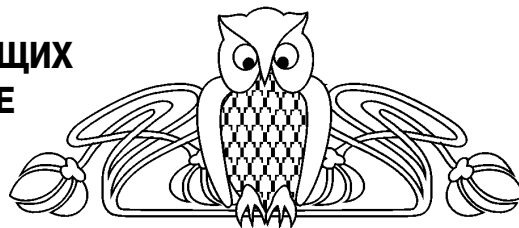
Примечания

- ¹ Концепция разрабатывалась В. И. Страховым с 1975 г., а нами – с 1998 г. по настоящее время.
- ² См.: *Страхов В. И.* Творческие письменные работы-задания по лекционному курсу «Психология спорта»: учеб. пособие для лабораторно-практических занятий. Саратов, 1993. 128 с.
- ³ Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / отв. ред. А. Ф. Кудряшов. Петрозаводск, 1992. 320 с.



УДК 378 (07)

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Н. Е. Серебровская

Нижегородский институт менеджмента и бизнеса
E-mail: serebrovskaya-n@yandex.ru

В статье обосновывается необходимость создания образовательных условий для культурного становления и развития специалиста-менеджера в системе высшего профессионального образования как актуальной задачи в кризисных социальных условиях. Представлена идея реализации этой задачи через интеграцию образовательного процесса вуза.

Ключевые слова: культура специалиста, интеграция, образовательная среда, междисциплинарные связи.

Problem of Cultural Development of the Future Experts of Managers in System of the of Professional Higher Education

N. E. Serebrovskaya

In this article the necessity of creating conditions for cultural formation and intelligence of a specialist-manager in one of the institutions of professional higher education is emphasized and substantiated as an urgent task in crisis conditions of daily life. An idea of the problem realization by means of integration of a higher school educational process in this work.

Key words: intelligence of a specialist, integration, educational environment, interdiscipline contacts.

Культура является основой и одновременно результатом любой профессиональной деятельности человека, в том числе и специалиста по управлению, именно поэтому подготовка культурного профессионала должна быть целью вузовского обучения. В этом контексте о процессе культурного становления и развития специалиста, с нашей точки зрения, можно говорить как об одной из самых актуальных и злободневных на сегодняшний день проблем психолого-педагогических исследований. Высшее образование как формальный результат обучения уже не является той ценностью, которой было еще вчера. Сегодня на первый план выходит качество получаемого «продукта», способность специалиста не только успешно социализироваться, реализоваться в профессии, но и создавать новую профессиональную культуру.

Культуросообразность – один из важнейших и известнейших принципов обучения, определенный еще А. Дистервегом в работе «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (1832). Очень современно звучит его мысль о

том, что «... та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно ей, если только хотим добиться положительных результатов»¹. В рамках психолого-педагогической проблематики культурный аспект является тем объединяющим началом, без которого невозможно представить успешное развитие психической деятельности обучающегося субъекта. Безусловно, появление новых целей и ценностей в образовании обусловлено потребностью российского общества в компетентных специалистах, но это же общество нуждается и в культурных специалистах, способных к проявлению позитивной мировоззренческой личностной позиции и конструктивной профессиональной деятельности в непростых реалиях сегодняшнего дня.

Образовательная среда вуза сегодня стала заметно более прагматичной и, к сожалению, менее культурной. Понятие «культура» легко и порой необоснованно заменяется компетентностью, эффективностью, результативностью и т. п. Активно обсуждаются и продвигаются такие задачи вузовского образования, как глобализация, информатизация, экономическая эффективность учебного процесса, успешная социализация и адаптация будущих специалистов и др. Однако вечные ценности высшего образования, такие как культурное и личностное развитие студентов, становятся сегодня, на наш взгляд, не менее актуальными для высшей школы. На смену уходящей в прошлое основной цели высшей школы – транслировать культурный опыт новым поколениям в виде логически завершенной системы знаний – приходит новая задача – культурно развивать личность студента, будущего профессионала, готовить его к преобразованию социума, к реализации конструктивных моделей профессионального взаимодействия.

С нашей точки зрения, праксеологическая сторона культурного развития будущего профессионала по управлению характеризует способ его взаимодействия с окружающими людьми и миром в целом, степень готовности к осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности. В качестве культурных средств развития будущего профессионала в данном случае выступают общие и специальные знания, умения, навыки, усвоенные алгоритмы индивидуальной профессиональной деятельности. Иной является ментальная сторона культурного развития будущего специалиста-менеджера: она представляет



собой интеграционную характеристику состояния самосознания субъекта управления, проявляя его нравственно-мировоззренческую позицию, систему жизненных целей, принципов построения отношений с окружающими людьми в процессе решения профессиональных задач.

Целостность и взаимодействие праксеологической и ментальной сторон культурного развития будущего менеджера обеспечивает профессиональное самосознание как вид отражения действительности, в котором аккумулируются все характеристики и особенности индивидуальной профессиональной управленческой деятельности. Способом формирования такого профессионального самосознания является интеграция содержания высшего профессионального образования в вузе. Интегративный тип познания будущего менеджера, с нашей точки зрения, может успешно формироваться и развиваться в учебно-познавательном процессе вузовского обучения специалистов подобного профиля, сочетая в себе непосредственный учебный и профессиональный опыт, системное мышление, творческий подход к конкретной задаче и гуманитарную направленность в социальных взаимодействиях в процессе профессиональной деятельности. Это дает возможность успешно решать задачу становления и развития личностной и профессиональной культуры будущего специалиста менеджера.

Использование *интеграционного подхода* при разработке содержания высшего образования активно обсуждается в настоящее время педагогами и психологами. Аналитический обзор научных исследований показывает, что проблема междисциплинарного синтеза и интеграции содержания образования в последнее время активно обсуждается².

Буквально термин «интеграция» означает восстановление, объединение частей в целое (*integer* – целый), причем не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие. Интеграция коренным образом изменяет содержание и структуру современного научного знания, интеллектуально-концептуальные возможности отдельных наук и является важнейшим средством достижения единства знания в содержательном, структурном, логико-гносеологическом, научном, организационном, методологическом и психолого-педагогическом аспектах.

Реализация интеграции образования специалистов-менеджеров через координацию и тщательно разработанную взаимосвязь учебных курсов, согласование учебных программ по родственным общекультурным и специальным дисциплинам позволит, с нашей точки зрения, обеспечить решение такой важной задачи в системе вузовского образования, как становление и развитие культуры менеджера. Именно согласование системы основных изучаемых понятий, явлений, социальных процессов, правильная, выстроенная в логике профессионального и личностного раз-

вития менеджеров последовательность изучения учебных дисциплин в процессе их обучения дает возможность интегрировать получаемые студентами знания.

Примером реализации подобного рода интеграции в вузовском обучении является внедрение в учебный процесс Нижегородского института менеджмента и бизнеса междисциплинарных модульных программ «Управление конфликтами в организации», «Эффективное общение и коммуникации в организации», представляющих собой относительно самостоятельные единицы образовательной программы подготовки специалистов по управлению персоналом и менеджеров организации и направленных на общекультурное и специально-профессиональное развитие студентов. Содержательно модули разделены на несколько составляющих (социально-психологическую, управленческую, общекультурную и др.). При этом каждый модуль включает в себя относительно независимые учебные элементы, организующие его структуру и содержание: аудиторную и самостоятельную работу; сквозной рейтинговый контроль; экзамен в соответствии с учебным планом получаемой студентом специальности; итоговую оценку за данный модуль с переводом в зачетные единицы.

Интеграционные связи в модулях образуются как в пределах одной дисциплины (например конфликтологии), так и между несколькими научными областями (например конфликтологией и управлением персоналом), т. е. как по горизонтали, так и по вертикали. Все компоненты модульных программ находятся в тесной связи друг с другом и ориентированы на приобретение определенного вида знаний и компетенций и, в конечном итоге, на развитие будущего профессионала. Гибкость и технологичность модульной учебной программы позволяет адаптировать содержание обучения к запросам практики и специфики аудитории, реальной учебной ситуации и предыдущему учебному и профессиональному опыту студентов. Эта система динамична и способна изменяться: усвоенные ранее знания, привлекаемые при изучении нового материала, способствуют усвоению новых и детерминируют процесс саморазвития студентов.

Интеграция содержания образования создает то диалектическое единство, в результате которого возникает целостное представление будущего специалиста о мире, создает культурную основу его личности. Ни одна учебная дисциплина, сколь бы значительной она ни была, не может сформировать целостного профессионального мировоззрения специалиста по управлению, обеспечить его культурное развитие, а может лишь участвовать в этом процессе наряду со многими. Таким образом, основной задачей становится создание интеграционной системы знаний, способной обеспечить высокий уровень культуры специалиста-менеджера. Культура является именно той универсальной ка-



тегорией, благодаря которой возможна интеграция всех переменных, влияющих на формирование личности в тех или иных социальных условиях профессионального взаимодействия. Сложная и системная по своей структуре, она задает необходимость создания в системе профессионального образования в вузовский период специальной образовательной среды, в которой учебный процесс носил бы междисциплинарный характер, а содержание учебных курсов было интегративным.

Таким образом, именно интеграция содержания высшего профессионального образования является способом разрешения противоречия между объективно нарастающим объемом современных научных знаний и невозможностью их системного усвоения студентами в сегодняшних «классических» условиях организации учебного процесса в вузе, при традиционном дифференцированном структурировании содержания учебных дисциплин и организации их преподавания.

УДК 316.6

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОМЕЖУТОЧНОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

И. В. Зубкова

Саратовский государственный университет
E-mail: zubkova64@rambler.ru

В статье обсуждаются вопросы формирования системы промежуточного языка в процессе изучения иностранного языка на базе родного. Рассматриваются пути формирования навыка речевой деятельности на иностранном языке и стратегии применяемые в данном процессе; роль и функционирование лингвистического внимания на различных стадиях формирования системы промежуточного иностранного языка.

Ключевые слова: промежуточный язык, билингвальная система, имплицитное знание, эксплицитное знание, лингвистическое внимание, коммуникативная задача, знание языка, владение языком, интериоризация знания, стратегии научения.

The Formation of System of Intermediate Language in the Process of Mastering a Foreign Language

I. V. Zubkova

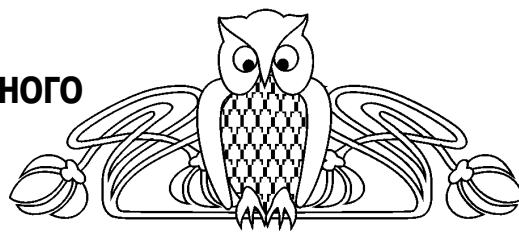
In the article questions of formation of system of interlanguage in the process of learning a foreign language on the basis of the native are discussed. Ways of formation of skill of speech activity in a foreign language and strategy applied in the given process are considered. Also the role and functioning of linguistic attention at various stages of formation of system of an intermediate foreign language is considered.

Key words: interlanguage, bilingual system, implicit knowledge, explicit knowledge, linguistic attention, communicative problem, language knowledge, language skills, internalization of knowledge, learning strategies.

В сегодняшних непростых условиях кризиса российского образования задача культурного и личностного развития будущего профессионала-менеджера, способного не только транслировать, но и создавать культурные нормы, является крайне актуальной и перспективной. Создание необходимых психолого-педагогических условий в вузе, в том числе и через процесс интеграции содержания образования специалиста в процессе его обучения, позволит успешно решить эту задачу.

Примечания

- ¹ Дистервег А. Избранные педагогические сочинения (руководство для немецких учителей). М., 1996. С. 79.
- ² См.: Инновационное обучение : стратегия и практика // Материалы Первого науч.-практ. семинара психологов и организаторов школьного образования. (Сочи, 3–10 октября 2003 г.) / под ред. В. Я. Ляудис. М., 2004. С. 6–7.



Многие отечественные и зарубежные исследователи, изучающие процесс овладения иностранным языком, ввели понятие промежуточного языка. Для обозначения этого феномена в англоязычной литературе используются термины *approximative system* (аппроксимированная система), *transitional competence* (промежуточные знания), *idiosyncratic dialect* (идиосинкразический диалект), *learner language* (язык обучающегося), однако термин промежуточный язык – *interlanguage* – является наиболее распространенным.

Промежуточный язык стал широко исследоваться как манифестация психических процессов, обеспечивающих овладение иностранным языком. Л. Селингер считает, что промежуточный язык – это отдельная языковая система, которая является продуктом попытки обучаемого целостно представить изучаемый язык¹. Исследователи из Оксфордского университета Дж. Хеймерс и М. Бланк приводят другие определения промежуточного языка, одно из которых увязывает это понятие с варьированием на некотором континууме в соответствии со степенью внимания, которое говорящий уделяет формам речи².

Отечественные учёные назвали этот феномен «третьей системой». Две принципиально важные характеристики промежуточного языка – динамичность и системность – согласуются с результатами многих отечественных работ на тему. В



частности, Н. В. Имедадзе подтвердил идею продвижения по континууму (т. е. динамичность)³. В. А. Виноградов говорит, что при изучении иностранного языка возникает особая норма смешанного билингвизма как продукт взаимодействия систем и норм родного и изучаемого языков⁴. В данном случае, как доказал В. А. Виноградов, возникает нормосистемность ошибок в речи, что говорит о системности промежуточного языка.

Научение языку представляет собой движение вперед от предварительного понимания и активного манипулирования информацией к полной автоматизации пользования языком. Соответственно, можно выделить три основных уровня, по которым последовательно продвигается обучающийся иностранному языку:

1) начальный – initial level (начальная стадия формирования промежуточного языка);

2) средний – intermediate level (промежуточная ступень, на которой некоторые навыки являются уже сформированными, а другие только образуются);

3) высший – advanced level (большинство навыков сформированы; по уровню пользования языком обучающийся максимально приближен к системе, которую используют носители языка).

Каждый язык структурирован. Владая определенным, даже достаточно ограниченным словарным запасом, мы можем изобретать и изобретаем новые предложения: языковая система позволяет по-новому сочетать известные нам слова, однако существует некоторый набор ограничений, регулирующий эту способность созидания. В любом из мировых языков существуют структуры, которые управляют объединением слов. Носители языка, как правило, используют принципы языковой структуры или дескриптивные правила неосознанно. Человек, овладевающий иностранным языком на базе родного, должен усвоить правила, регулирующие фактическое использование языка, для успешного применения полученных знаний на практике.

При изучении иностранного языка возникает проблема автоматизации полученных знаний и формирования навыка речевой деятельности на иностранном языке. Далее возникает вопрос, каким образом освоенное или выученное становится приобретенным, т. е. как эксплицитное знание переходит в имплицитное. Под имплицитным знанием понимается интуитивная информация, которой оперируют пользователи иностранного языка. Эксплицитная информация включает осознаваемое знание о языке, т. е. правила, которые формулируются вербально.

Возможны два пути формирования навыка речевой деятельности: «снизу» – через бессознательную имитацию и «подстройку» с дальнейшим постепенным складыванием механизмов бессознательного контроля; и «сверху» – через автоматизацию и редукцию эксплицитного знания благодаря практике. Первый путь формирования

навыка имеет место при овладении языком в естественных условиях языковой среды. Второй – при обучении вне языковой среды, т. е. в искусственно созданных ситуациях.

Путь формирования навыка речевой деятельности на иностранном языке, построение системы промежуточного языка вне языковой среды, а также функционирование лингвистического внимания обучающегося в данных условиях представляется следующим: при целенаправленном обучении внимание акцентируется на формальных признаках иностранного языка. К ним относятся разного рода правила: фонетические (произношение, интонация), грамматические (построение и структура предложения), лексические (словообразование), спеллинговые (написание слов) и ряд других.

Однако выучивание правил еще не обеспечивает владения ими: вследствие этого возникает так называемый психологический барьер, когда полученные знания не переходят во внутренний план действий и не используются в разговорной речи. Владение языком подразумевает не просто знание некоторого языка, а способность мобилизовать и использовать его при выполнении определенных коммуникативных задач в различных ситуациях. Очень важную роль при мобилизации и использовании знания и перевода его в речевые навыки играет лингвистическое внимание. Контролируемая переработка информации требует активности внимания ко всем рече-языковым компонентам, необходимым в данный момент.

На начальных этапах овладения, когда система промежуточного языка только начинает формироваться, изучаемые правила фокусируют внимание учащихся на «критических» признаках понятий, которые они на следующих этапах выведут сами. В дальнейшем, при усвоении и автоматизации изученного, правила внимания учащихся фокусируются на значении сообщений. Другими словами, автоматические процессы осваиваются после предварительной контролируемой переработки. Следовательно, при целенаправленном обучении в зависимости от характера переработки информации (контролируемой или автоматической) и от того, на чем фокусируется внимание (т. е. является ли внимание сфокусированным на формальных признаках или периферийным), можно выделить следующие возможные ситуации, которые последовательно сменяют друг друга:

индивид сосредоточивает внимание на формальных особенностях иностранного языка при контролируемой переработке информации с опорой на заучивание правил (анализ и контроль);

внимание не концентрируется на формальных особенностях иностранного языка, т. е. является периферийным, переработка информации контролируется. Пользование иностранным языком происходит с опорой на имплицитное научение и/или на усвоение по аналогии (отсутствие анализа, контроль);



внимание концентрируется на формальных особенностях иностранного языка, но переработка информации происходит автоматически (анализ, отсутствие контроля);

в коммуникативной ситуации внимание к формальным особенностям иностранного языка является периферийным, а переработка происходит автоматически (отсутствие анализа и контроля).

В качестве характеристик или объективных показателей сформированного навыка (или критериев его отработанности) И. А. Зимняя называет следующие:

внешние критерии:

правильность и качество навыков оформления языкового и речевого высказывания (отсутствие ошибок);

скорость выполнения отдельных операций или их последовательность (в сопоставлении с родным языком скорость выполнения «иноязычных» операций должна быть не ниже скорости их выполнения на родном языке);

внутренние критерии:

сознание не направленно на форму выполнения действия;

отсутствие напряжения и быстрой утомляемости;

выпадение промежуточных операций, т. е. редуцированность действий⁵.

Существенным является также требование, чтобы качество и время выполнения действий оставались неизменными в условиях усложнения деятельности, составной частью которой они являются.

При рассмотрении вопросов изучения иностранного языка необходимо разграничивать термины «знание языка» и «владение языком». Можно знать язык, т. е. помнить и осознанно применять множество лексических единиц и грамматических правил, но при этом быть неспособным свободно пользоваться этими знаниями в коммуникативных целях вне учебной обстановки. Владение языком предполагает не просто знание набора правил, а способность активизировать это знание при выполнении определенных коммуникативных задач в определенных контекстах и ситуациях. Другими словами, знание должно быть не просто получено и представлено в сознании человека, но использоваться в соответствующей форме. Овладевающий языком человек создает для себя его функциональную репрезентацию. Её создание необходимо для формирования представления, что он может делать с языком и при его помощи. При формировании функциональной репрезентации у обучающегося формируется несколько иная система знания, чем при изучении правил. Образующаяся система является социализированной, поскольку индивид с её помощью представляет для себя внешний мир, собственные действия и опыт.

В ходе освоения языка имеет место постоянное взаимодействие между индивидуальным

и социальным опытом человека. В процессе продвижения обучающегося по континууму промежуточного языка его система знаний, пополняясь, постепенно освобождается от ситуативного контекста, язык становится более деконтекстуализированным и превращается в автономный код, вырабатывающий свои собственные правила. Однако язык должен обязательно оставаться социально разделяемым средством передачи знаний, поэтому говорящий должен «модифицировать и реорганизовывать язык, чтобы воспользоваться разделяемыми им со своим собеседником знаниями, значениями и т. д., т. е. в этом случае необходима социально признанная деконтекстуализация»⁶.

В процессе усвоения знаний вне условий языковой среды остро возникает проблема перевода полученных извне знаний во внутренний план действий и формирования умений и навыков, т. е. проблема интериоризации знания. Носители языка опираются на имплицитное (интуитивное) знание и прибегают к эксплицитному знанию (правилам, которые формулируются вербально) в случаях затруднений. Изучающие иностранный язык на основе родного вне условий естественной языковой среды, наоборот, первоначально усваивают эксплицитное знание, которое затем, при выполнении ряда условий, может перейти в имплицитное.

Основным отличием начального и среднего уровней сформированности системы промежуточного языка является то, что обучаемый овладевает определенными стратегиями. У каждого они индивидуальны и зависят от множества факторов.

Многие авторы, изучающие проблематику овладения иностранным языком, выделяют три основных вида стратегий научения:

1) *метакогнитивные*, включающие обдумывание процесса научения, его планирование, контроль за пониманием или продуцированием речи по ходу их осуществления, самооценку результатов;

2) *когнитивные*, которые непосредственно связаны с отдельными задачами научения и предполагают прямое манипулирование учебными материалами или их трансформирование;

3) *социально-аффективные*: с одной стороны, кооперирование при научении (общение, взаимодействие для достижения общей цели; обращение с вопросами для разъяснений), с другой – «разговор с самим собой» (пересмотр негативных мыслей о неспособности справиться с задачей; формирование уверенности в том, что выполнение той или иной задачи вполне доступно для обучающегося и т. п.)⁶.

Для оптимизации процесса формирования системы промежуточного языка и профилактики, устранения систематических содержательных ошибок и коммуникативных затруднений индивид прибегает к использованию одной или некоторых из стратегий: прямо влияющих на научение и способствующих ему.



К числу первых относятся:

выяснение/подтверждение: обучаемый просит дать пример использования слова или выражения; повторяет слова, чтобы подтвердить понятое (внимание направлено на сличение образца, который имеется у него в сознании, с образцом, даваемым другим (преподавателем, носителем языка, сокурсником), при этом сравнении включается в работу, используется, прежде всего, фонетическое внимание;

мониторинг: исправляет у самого себя или у других ошибки в произношении, употреблении слов, написании, грамматике, стиле; при использовании стратегии данного типа обучающийся акцентирует самонаправленное внимание на сличение образцов, извлекаемых из памяти и имеющих место «здесь и сейчас», не прибегая при этом к посторонней помощи; в зависимости от ситуации актуализируются фонетический либо грамматический и лексический, либо графический виды лингвистического внимания; также активно задействована поисковая функция внимания;

заучивание: записывает новые явления; произносит вслух; находит средства запоминания; многократно записывает слова (внимание акцентируется на «прокручивании» в сознании рече-языковых единиц; часто имеет место механическое запоминание, которое в определенных ситуациях является оправданным);

догадка или индуктивное выведение: догадывается о значении с опорой на ключевые слова, структуры, картинки, контекст и т. д.; первоначально внимание направлено на лексикологический поиск, при невозможности извлечения лексической единицы из памяти (забывании) и при отсутствии возможности получить помощь со стороны внимание обращается на знакомые лексические единицы и грамматические обороты – на их основе сознание «достраивает» контекст;

дедуктивное рассуждение: сравнивает явления родного и иностранного языков; группирует слова; ищет правила совместной встречаемости; в данном случае попеременно сменяют друг друга поисковая и контрольно-корректирующая функции внимания, обучающийся опирается на системы и нормы родного языка, имеет место перенос, т. е. наложение норм родного языка на иностранный, что зачастую ведет к ошибкам; наблюдается непрерывное динамирование внимания в системе «как говорим мы и как говорят они»;

практика: экспериментирует с новыми звуками; повторяет предложения до тех пор, пока не произнесет их правильно; внимательно слушает и пытается имитировать; наблюдается осознанное и целенаправленное сосредоточение фонетического внимания на звучании иноязычной речи, обучающийся отрабатывает мелодику речи, пытаясь при этом добиться максимального сходства со звучанием речи у носителей языка; при возник-

новении ошибок акцент внимания смещается на образец, происходит сличение и в дальнейшем – корректировка; часто в отсутствие собеседника подобная отработка произношения происходит перед зеркалом, где задействовано зрительное внимание к работе артикуляционного аппарата, что помогает закреплению фонем иностранного языка и возникновению автоматизма.

К числу процессов, способствующих научению, относятся:

создание условий для практики: ищет общения с носителями иностранного языка; заводит разговор с сокурсниками; проводит время в языковой лаборатории; слушает радио- и телепередачи; при использовании этой стратегии внимание обучающегося направлено на оптимизацию учебного процесса, расширение сферы применения иностранного языка, т. е. обучающийся задействует различные источники информации для ускоренного продвижения по континууму языка, конечной целью которого является приближение к эталону;

использование «трюков продуцирования»: применяет описания, синонимы и т. п.; пользуется речевыми клише; поясняет значение контекстом; при недостаточной подготовленности обучающегося, находящегося на среднем уровне изучения, в ситуации общения активизируется поиск (лексический и грамматический), который позволяет выразить свою мысль имеющимися средствами.

Формирование промежуточного языка представляет собой постепенное накопление правил, построение системы иностранного языка на базе родного и приближение обучающегося к эталонному использованию языка. Значительную роль в этом процессе играет лингвистическое внимание, обращенное к рече-языковым категориям и формам, следовательно, правильная организация лингвистического внимания может оказать существенную помощь в овладении иностранным языком.

Примечания

- 1 См.: Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. 1972. Vol. X. P. 209–230.
- 2 См.: Hamers J. F., Blanc M. Bilingualism and bilingualism. Cambridge, 1989. 304 p.
- 3 См.: Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси, 1997. 258 с.
- 4 См.: Виноградов В. А. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. М., 2009. 342 с.
- 5 См.: Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1998. 306 с.
- 6 См.: Hamers J. F., Blakc M. Op. cit.
- 7 См.: Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. М., 2008. 298 с.



УДК 316.6:378

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВЫСШИХ И СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

О. Н. Локаткова

Саратовский государственный университет
E-mail: olga220989@mail.ru

В статье раскрываются особенности адаптации студентов-первокурсников в учреждениях среднего профессионального и высшего образования, исследуются социально-психологические факторы, влияющие на этот процесс. Раскрывается связь между успешной адаптацией и социально-психологическими факторами.

Ключевые слова: социально-психологические факторы, адаптация первокурсников, адаптивные способности, уровень тревожности, уровень мотивации.

Socially-Psychological Factors of Adaptation of First-Year Students in the Higher and Average Professional Educational Institutions

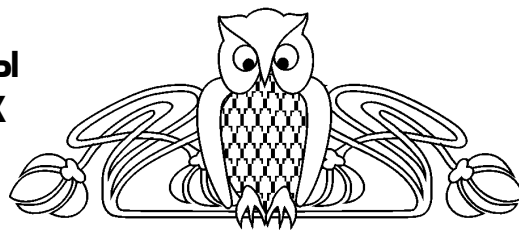
О. N. Lokatkova

The article reveals features of adaptation of students-first-year students in establishments of an average professional reveal and higher education, the socially-psychological factors influencing process of adaptation of students are investigated. Reveals communication between successful adaptation and the socially-psychological factors.

Key words: socially-psychological factors, adaptation of first-year students, adaptive abilities, uneasiness level, motivation level.

Проблема адаптации студентов-первокурсников представляет собой одну из важных общетеоретических проблем и до настоящего времени является традиционным предметом дискуссий, так как известно, что адаптация молодежи к студенческой жизни – сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до конца сформировавшегося организма. Актуальность проблемы определяется задачами оптимизации процесса «вхождения» вчерашнего школьника в систему отношений внутри колледжа или вуза.

Поступив в новое учебное заведение, молодой человек уже имеет некоторые сложившиеся установки, стереотипы, которые при начале обучения начинают изменяться, ломаться. Новые обстановка, коллектив, требования, неумение распорядиться «свободой», денежными средствами, коммуникативные проблемы и многое другое приводят к возникновению проблем – психологических, в обучении, общении с сокурсниками, преподавателями. Адаптационный период и его особенности существенно опреде-



ляют в дальнейшем морально-психологическое самочувствие первокурсников, их дисциплинированность, отношение к учебе, активность жизненной позиции. Учащимся приходится приспосабливаться к новым условиям учебной деятельности и общения¹.

В психологии недостаточно раскрыты причины социально-психологического характера, вызывающие трудности овладения студентами специфической учебной деятельностью, и факторы, влияющие на социально-психологическую адаптацию студентов к учебной деятельности. Таким образом, необходимо исследовать эти факторы, поскольку знания о них будут способствовать созданию психолого-педагогических условий адаптации.

После поступления в учебное заведение проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в колледже или в вузе. Многими это достигается слишком большой ценой: зачастую возникают существенные различия в деятельности, особенно ее результатах, при обучении одного и того же человека в школе и в профессиональном учебном заведении. Отсюда и низкая успеваемость на первом курсе, непонимание и, возможно, непринятие условий и требований колледжа². Деадаптация студентов может приводить не только к хроническому отставанию в усвоении знаний, но и к вторичным нарушениям психосоциального развития, к различным формам отклоняющегося поведения.

На процесс адаптации студентов-первокурсников в высшем учебном заведении и учреждении среднего профессионального образования влияют множество различных факторов: их вес и значение действия в процессе адаптации различны. К их числу относят мотивацию, уровень самоопределения, социальную смелость и уверенность в себе, общий уровень адаптивных способностей.

Важным фактором, способствующим или препятствующим успешной социальной адаптации, является территориальный – место жительства студента до поступления в колледж или в вуз.

Первокурсники, жившие в небольших городах, селах, должны адаптироваться к образу жизни в крупном городе. Молодой человек оказывается оторванным от той среды, где он вырос, от родителей и друзей. С собой он «привозит»



нормы, ценности, установки, правила поведения, которые получил дома в результате процессов социализации. Часть этих установок он должен будет поменять, попадая в среду крупного города. Кроме того, существуют еще две микросреды, к которым он тоже должен адаптироваться: учебное заведение и однокурсники как группа общения⁴.

Сравнительный анализ выраженности адаптированности студентов свидетельствует о том, что студенты – выпускники сельских школ имеют более низкую, по сравнению со студентами – выпускниками городских школ адаптированность как к учебной группе, так и к учебной деятельности.

Количество студентов, испытывающих затруднения в процессе адаптации, выше в группе ребят из сельской местности. Сельские студенты вынуждены перестраивать свое поведение и деятельность не только в учебе, но и в быту. Условия проживания в период обучения оказывают существенное влияние на характер адаптационного процесса, поэтому ребята из сельской местности труднее и дольше адаптируются к учебе, к новому учебному заведению, так как на этот процесс влияет больше факторов, чем на процесс адаптации городских ребят.

По опыту известно, что от настроения, мотивированности на успех очень многое зависит. Учащиеся готовы переносить бытовые трудности, если их устраивает атмосфера учебного заведения, коллектива, который принимает его в свои ряды, поэтому мотивационная сфера студентов – очень важный аспект в изучении их адаптации.

Часто подразумевается, что учащийся, поступив в то или иное учебное заведение, уже сделал свой профессиональный выбор. Однако практика работы со студентами первых курсов показывает, что далеко не всегда они осуществляют выбор обоснованно, с учетом индивидуальных особенностей и желаний. Значительная часть студентов сомневается или недовольна выбором (ориентирована на другие профессии), либо вообще испытывает затруднения с выбором будущей профессии. Очевидно, что неуверенность в выборе с самого начала профессионального обучения отражается и на мотивации учебно-профессиональной деятельности, и на процессе адаптации студентов к колледжу. В этом плане важно исследовать, как адекватность профессионального самоопределения, удовлетворенность сделанным выбором связана с мотивацией учения и процессом адаптации к обучению. Проблема развития внутренней мотивации, мотивации достижения как длительного процесса самодетерминации личностью своего жизненного и профессионального пути особенно актуальна для начального этапа учения в учреждении профессионального образования. Успешной адаптации в начальный период способствует выраженная мотивация достижения успехов, внутренняя – учения и мотивация профессионального роста.

В качестве объекта исследования были выбраны студенты педагогического вуза и студенты строительного колледжа, использовалась методика А. А. Реана, В. А. Якуниной «Диагностика учебной мотивации». Анализ результатов свидетельствует о том, что на успешность обучения, а вследствие этого – адаптации в большей степени влияют «профессиональный» и «познавательный» мотивы, так как они более выражены у студентов, имеющих хорошие оценки по различным предметам. Адаптация связана с характером профессиональных намерений и преобладанием профессиональных мотивов: успешнее адаптируются те учащиеся, у которых профиль обучения совпадает с профессиональными намерениями, менее успешно – те, кто не намерен в будущем заниматься деятельностью, связанной с профилем обучения.

Высокий уровень тревожности оказывает влияние на эффективность общения, на взаимоотношения с товарищами, порождая конфликты. Тревожность приводит к отсутствию уверенности в себе, связана с отрицательным социальным статусом. Высокий уровень тревожности может помешать успешно пройти этап адаптации в колледже.

Для исследования уровня тревожности в колледже использовалась методика «Проявление тревожности» Тейлора. В результате сопоставления данных, полученных с помощью опросника «Адаптивность» и опросника Тейлора, можно утверждать, что существует взаимосвязь уровня тревожности с общей адаптацией к новым условиям деятельности, в данном случае – учебной, с отношениями студенческой группы. Чем выше уровень тревожности, тем ниже адаптивные способности студентов. Учащиеся из сельской местности чаще испытывают дискомфорт в учебе и быту: это связано с различными факторами: отсутствие общежития (студенты вынуждены жить в съемных квартирах по несколько человек), работа.

На адаптацию к учебной деятельности может влиять и такой фактор, как уровень учебной подготовки, полученной в школе. Приходя в новое учебное заведение, учащиеся сталкиваются с большой учебной нагрузкой, со сложностями в обучении, в результате, у них наблюдается низкая успеваемость. Она влечет за собой плохие отношения с преподавателями, постоянные конфликты с ними, вследствие этого возникает повышенная агрессивность, которая затем направляется на одноклассников. Возникают конфликты в студенческой группе, уровень тревожности повышается, а уровень нервно-психологической устойчивости снижается, как и адаптивные способности в целом.

Подытоживая, можно сказать, что высокий уровень тревожности и низкие адаптивные способности более выражены у студентов из сельской местности, чем у городских – вуза и колледжа. Кроме того, существует сильная поло-



жительная связь между высокими адаптивными способностями и преобладанием профессиональных и познавательных мотивов у учащихся колледжа.

Можно утверждать, что социально-психологическая адаптированность студентов-первокурсников к условиям вузовского обучения является результатом действия совокупных факторов в процессе адаптации, вес и значение которых различны; к их числу относятся социальные: место жительства до поступления в вуз или колледж, общий уровень адаптивных способностей, уровень тревожности, отношение к учебной деятельности и новому учебному заведению.

УДК 159.9:61

ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ ЖИЗНИ КАК ВНУТРЕННИЕ РЕСУРСЫ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ

Т. А. Ульчева

Оренбургский государственный университет
E-mail Tatiana7683@rambler.ru

В статье рассматриваются ценности и смыслы жизни как часть внутренних ресурсов; дается описание доминирующих ценностей и смыслов жизни, характерных для больных шизофренией.

Ключевые слова: ценности, смысл жизни, копинг-ресурс.

T. A. Ulcheva

Values and Meaning of the Life as Internal Resources Mentally Sick

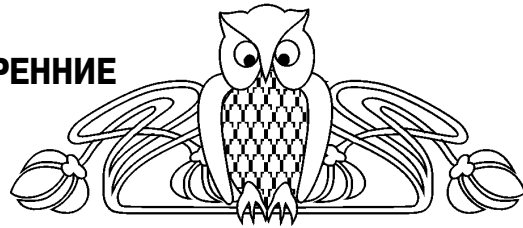
In article values and meaning of the life as a part of internal resources are considered. The description of dominating values and meaning of the life, characteristic for sick of a schizophrenia is given.

Key words: values, meaning of the life, coping-resource.

Рассматривая социальное восстановление больных шизофренией, можно сказать, что оно определяется не только биологической реактивностью организма и клиническими особенностями заболевания, но и личностными особенностями больных, имеющимися в их распоряжении социально-психологическими ресурсами¹. В последние годы к изучению вопросов, касающихся внутренних психических ресурсов, было привлечено большое внимание ученых. Важными личностными ресурсами являются Я-концепция, локус контроля, восприятие социальной поддержки, низкий нейротизм, эмпатия и другие психологические конструкторы. Обращается особое внимание на параметры активности в качестве личностного ресурса, а именно на такие, как самостоятельность/зависимость, доминирование/подчинение². Другой важной личностной характеристикой, отнесенной исследователями к копинг-ресурсам человека, является самооценка: многие авторы рассматривают динамику самооценки в качестве критерия эффективности психокоррекционной работы³.

Примечания

- 1 См.: Александрова О. В. Психологическая наука и практика образования : современные тенденции. Красноярск, 2009. 180 с.
- 2 См.: Лукичев Р. И., Скорик П. П. Студент об адаптации к вузовской деятельности // Социс. 2001. № 9. С. 47–53.
- 3 См.: Мирзаянова Л. Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности : Кризисы, способы упреждения и смягчения. М., 2003. 120 с.
- 4 См.: Редько Л. Л., Лобейко Ю. А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе. М., 2008. 220 с.



Одновременно при рассмотрении вопросов психологических характеристик личности (выносливость, самооценка, личностный контроль, восприятие социальной поддержки, ролевая компетентность, знания и навыки, убеждения), как внутренних копинг-ресурсов⁴, исследователи уделяют существенное внимание копинг-поведению, но при этом практически не изучают такие ресурсы, как ценности и смыслы жизни.

Цель нашей работы – определить особенности внутренних ресурсов, а именно ценностей и смыслов жизни больных шизофренией. Обследовано 40 пациентов, страдающих шизофренией, посещавших группы взаимопомощи. Для исследования смыслов жизни и ценностей были использованы: методика исследования системы жизненных смыслов (В. Ю. Котлякова)⁵ и методика терминальных жизненных ценностей (В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной)⁶.

Результаты исследования ценностей показывают, что для исследуемых пациентов первостепенными являются ценности: «духовное удовлетворение», «активные социальные контакты», «сохранение индивидуальности» и «сфера профессиональной жизни». Можно сказать, что в структуре ценностей для исследуемых групп больных шизофренией имеют важное значение морально-нравственные принципы, установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли, преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.



Результаты исследования системы смыслов жизни показывают, что для больных шизофренией доминирующими смыслами являются: экзистенциальный (быть свободным, жить, любить), альтруистический (делать добро, помогать другим людям) и семейный (жить ради семьи). Менее значим гедонистический смысл жизни (получать удовольствие).

Напомним, что исследуемые пациенты посещали группы взаимопомощи (специально организованный клуб и группы по психообразованию). Можно предположить, что данные группы могли повлиять на полученные результаты, так как работа в них в основном направлена на общение, а также предполагает постоянные встречи, организацию различных мероприятий (например, праздников, посещение музеев). В связи с этим можно предположить, что у больных возникают ощущение особой значимости контактов, радость от общения с другими, чувство нужности, стремление помогать другим людям, делать добро.

Таким образом, рассматривая ценности и смыслы жизни как внутренние ресурсы, можно сказать, что у больных шизофренией есть нравственные ценности, они ценят общение, обладают собственным мнением. Среди смыслов жизни выделяются экзистенциальный, альтруистический

и семейный. Эти результаты могут быть использованы в практических целях, в частности, в психокоррекционной работе с больными шизофренией.

Примечания

- 1 См.: Вайзе К., Воловик В. М. Функциональный диагноз как клиническая основа восстановительного лечения и реабилитации психически больных. М., 1980. С. 152–206.
- 2 См.: Бочаров В. В. Аутопластический аспект болезни при сосудистых неврологических заболеваниях мозга в связи с задачами восстановительного лечения и реабилитации: дисс. ... канд. психол. наук. Л., 1985. 198 с.
- 3 См.: Бокый И. В., Цыцарев С. В. Групповая психотерапия больных алкоголизмом в амбулаторных условиях // Исследования механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982. С. 93–98.
- 4 См.: Исаева Е. Р. Копинг-механизмы в системе приспособительного поведения больных шизофренией: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1999. 147 с.
- 5 См.: Котляков В. Ю. Сибирская психология сегодня: сборник науч. тр. Вып. 2. Кемерово, 2003. 410 с.
- 6 См.: Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению. Самара, 2002. 16 с.

УДК 316.752.754

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ ЛИДЕРОВ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Е. А. Трифонова

Оренбургский государственный университет
E-mail: elenat56rus@yandex.ru

В статье рассматриваются система взглядов и ценностей лидеров общественных организаций г. Оренбурга, а также результаты интервью, проведенного с ними.

Ключевые слова: ценности, взгляды, лидеры общественных организаций.

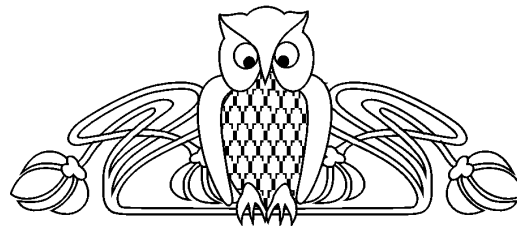
System of Values of Leaders of Public Organizations

Е. А. Trifonova

In article are considered a frame of reference and values of leaders of public organizations of Orenburg, and also results of the interview spent with them.

Key words: values, sights, leaders of public organizations.

Ценностные ориентации представляют собой наиболее гибкую, предполагающую свободный выбор и всесторонний учет индивидуальных интересов и потребностей форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности. Иначе говоря, в этих ориентациях реализуются избирательность



человеческого поведения, его непосредственная обусловленность представлениями индивида о смысле и ценностях человеческой жизни.

В. Франкл считал, что каждая личность представляет собой нечто уникальное, каждая жизненная ситуация возникает лишь однажды. Конкретная задача любого человека всегда связана с его уникальностью и неповторимостью¹. Таким образом, в любой заданный момент каждый может иметь лишь одну-единственную задачу. Мир ценностей поэтому видится под углом зрения отдельной личности, а для каждой данной ситуации существует один-единственный подходящий взгляд. Соответственно, абсолютно верное представление о чем-либо существует не вопреки относительности индивидуальных точек зрения, а благодаря им.

Ценность М. Роккич определяет как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования»².



Человеческие ценности характеризуются основными признаками: общее их число сравнительно невелико; все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени; ценности организованы в системы; истоки человеческих ценностей коренятся в культуре, обществе и его институтах; влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения. Формирование ценностных ориентаций связано с проявлением допустимых профессиональных отношений в работе психолога с различными лицами и группами населения. В течение последних лет в нашей стране происходят резкие изменения в социальном развитии и одновременно перемены в социальных ценностях, что не могло не сказаться как на уровне общественного сознания, так и на индивидуальной системе ценностных ориентаций. Яркими носителями определенной системы ценностей являются лидеры, так как они влияют на формирование культуры, общественного мнения внутри своей группы и на взаимоотношения с лидерами других групп и в целом – на межкультурные взаимоотношения.

С целью исследования стереотипов и ценностных ориентаций лидеров общественных организаций г. Оренбурга было разработано интервью, которое состояло из пяти блоков: взгляды на жизнь, социальное окружение, взгляды и ценностные ориентации, представление об этносах, гендерные стили. Каждый блок состоял из нескольких вопросов по определенной проблеме. Нами для анализа материала был выбран третий блок (исследование взглядов и ценностных ориентаций лидеров)³.

В ходе интервью были опрошены лидеры десяти общественных организаций, таких как Российская ассоциация телефонной экстренной психологической помощи, Общественная организация инвалидов, союзы художников и писателей России, женские клубы, различные партии и др. Респондентам были заданы следующие вопросы: Что вы можете сказать о том, что сейчас происходит в мире? Какие ситуации вспоминаются в связи с организацией, городом, областью? В каких ситуациях вы чувствуете себя уверенно, в каких – нет? Какими материальными и духовными ценностями обладают окружающие люди и члены вашей организации? Каково отношение окружающих к вашей организации?

Анализируя ответы на вопросы интервью, мы можем сказать, что многие из опрошенных нами лидеров, задумываясь над ситуацией в мире, стране, считают, что всё странно и противоречиво; многим не нравится политика, осуществляемая в стране; закрыты многие заводы; процветают воровство, преступность. По мнению лидеров, совсем не уделяется внимания культуре, мало кто ходит в

театры, на выставки, предпочитая смотреть бесчисленные сериалы, боевики, что приводит к снижению культурного уровня населения. Тем не менее многие лидеры отмечают и положительные моменты в мировой политике: например, что сейчас жизнь лучше, нежели в 1990-х; развивается предпринимательство, инициатива и активность людей находят применение. В период, когда В. В. Путин был президентом, произошли определенные позитивные сдвиги, по мнению опрошенных, но этого недостаточно, чтобы обеспечить каждому человеку нормальные условия для жизни.

Таким образом, большинство опрошенных лидеров считают, что ситуация в мире противоречива, нестабильны политика, экономика, культура.

Вспоминая ситуации, связанные с работой организаций, респонденты давали различные ответы: это – получение сертификата государственного образца, приезд комиссии, участие в выборах, митингах, общение и сотрудничество в неформальной обстановке, издание книг, встречи с интересными людьми. Отмечены ситуации, связанные с городом: празднование дня города, 60-летней годовщины Победы. Проведение подобных мероприятий отмечает определенные вехи в истории города и важно для воспитания молодежи.

Главные духовные ценности, которые лидеры отмечают у окружающих, – это умение и стремление делать добро, преданность делу, верная дружба, терпимость. В нашей области проживает более десяти национальностей, существуют разные конфессии, поэтому во взаимодействии необходима толерантность. Материальные же ценности для общественных организаций не столь актуальны, так как они существуют на добровольной основе. В то же время лидеры отмечают: «... в мире мало духовности, все зациклены на материальном (машины, квартиры), большинство людей живут в какой-то своей “скорлупе”, думают только о себе и совсем не интересуются тем, как развивается общество». Мы наблюдаем у лидеров приоритет духовных ценностей над материальными.

Таким образом, в современной ситуации быстрых социальных изменений изучение особенностей системы ценностных ориентаций лидеров актуально как для практических исследований, так и для теоретического анализа.

Примечания

- ¹ См.: Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 290 с.
- ² Приводится по: Практическая психология для менеджеров / под ред. М. К. Тутушкиной. М., 1996. С. 58.
- ³ Бендас Т. В., Якиманская И. С. Лидеры общественных организаций : кросс-культурное исследование. Оренбург, 2006. 370 с.

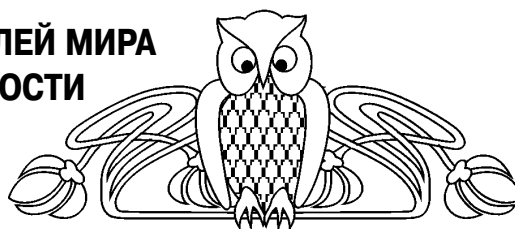


УДК 316.6

СООТНОШЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ МИРА И ХАРАКТЕРИСТИК ЗАВИСТЛИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

П. Д. Никитенко

Институт социального образования (филиал) Российского государственного социального университета в г. Саратове
E-mail: 279247@mail.ru



В статье анализируются научно-исследовательские подходы отечественных ученых к изучению актуальных вопросов конструирования индивидуальных моделей мира и характеристик завистливости личности. Дается описание эмпирического исследования взаимосвязей индивидуальных моделей мира и завистливости личности.

Ключевые слова: модель мира, зависть, образ мира.

Parity of Individual Models of the World and Characteristics of Envy Persons

P. D. Nikitenko

In to become research approaches of domestic scientists to studying of pressing questions of designing of individual models of the world and characteristics envy persons are analyzed. The description of empirical research of interrelations of individual models of the world and envy is given to the person.

Key words: world model, envy, image of the world.

В настоящее время состояние социальной стабильности общества находится на стадии нарастания разочарования, отрицания и безразличия по отношению к социальным системам. Такая ситуация обуславливается, прежде всего, состоянием определенной нестабильности в экономической сфере, а также процессом становления и реформирования практически всех социальных институтов. Естественно, что для социально-психологического знания изучение взаимосвязей социально-психологических характеристик личности и социальных процессов в этой ситуации вызывает несомненный интерес. Одним из основных процессов становления и развития человека является его взаимодействие с окружающим миром. Оно характеризуется взаимосвязанными и взаимообусловленными процессами, которые конструируются в механизмы и затем образуют систему Я – мир. Конечно, такая система не статична, она постоянно находится в динамике, и, с одной стороны, изменения в мире, могут отражаться на социальных или личностных характеристиках индивида, а с другой – индивид в какой-то степени может оказывать влияние на изменения в мире. Причем такие изменения могут касаться в большей мере личности как субъекта деятельности. Однако каждая деятельность оценивается по ее последствиям, что приводит к актуализации различных представлений других,

переживающих эти последствия, к субъекту, совершившему такое действие в какой-то либо социально ситуативной действительности.

Вместе с тем следует обратить внимание на то, что в психологической науке представления о мире – это не единый феномен, а множество разнообразных явлений как собственно психологического, так и социально-психологического плана. Такая разнородность феноменологии представлений о мире обусловлена, прежде всего, существующим в психологии разнообразием определений и трактовок. Так, в психологии широко используются понятия «картина мира» (С. Л. Рубинштейн), «образ мира» (А. Н. Леонтьев), «модель мира» (Дж. Брунер), «когнитивная карта реальности» (Э. Толмен). Между тем необходимо признать, что каждое из этих понятий несет свою собственную теоретическую нагрузку и обозначает определенную предметную область научно-психологического познания, поэтому они должны восприниматься как взаимодополняемые, но не взаимозаменяемые. Наличие различных когнийций в едином поле представлений о мире свидетельствует о методологической проработанности данной проблемы, что существенно облегчает исследовательскую и практическую работу психолога. Другая ситуация складывается с определением понятия «зависть».

Так, до сих пор однозначно не определена позиция феномена зависти в социально-психологическом знании. Большинство исследователей феноменологии зависти и завистливости позиционировали их как отношения, складывающиеся у личности к значимому другому. Однако необходимо указать на то, что становление субъекта зависти – это следствие результатов соотнесения личностных характеристик, социального статуса и позиции другого со своими. Сам процесс конструирования зависти возникает как следствие соотнесения и оценивания предметных характеристик личности со значимыми характеристиками предмета у субъекта, актуализирующего зависть. В зависимости от результата такого соотнесения зависть трансформируется в завистливость, которая выражается в изменении отношения, поведения к субъекту, обладающему таким предметом. Такая трансформация является формирующим процессом феномена завистливости как устойчивой социально-психологической характеристики



личности. Следствием этой трансформации является изменение системы отношений личности к окружающей действительности, обществу и миру в целом. Подобное позиционирование позволяет предположить, что индивидуальная модель мира имеет свою специфику в зависимости от характеристик завистливости личности.

Перейдем непосредственно к организации эмпирического исследования и его результатам. В исследовании приняло участие 88 респондентов. На первом этапе испытуемым была предложена методика, разработанная Г. Н. Малюченко и В. М. Смирновым. Разработанный ими опросник «Социально-психологический анализ индивидуальных моделей мира» (СПАИММ) дал возможность определить степень представленности наиболее распространенных типов социальных представлений о мире в индивидуальном мировосприятии и миропонимании респондентов. Методика позволяет также выявить осознаваемые или не осознаваемые представления человека об окружающей его социальной реальности. В методике представлено четыре модальности образа: 1) хаотическая; 2) антагонистическая; 3) механистическо-технократическая; 4) органистическая¹.

Каждая модальность, если она преобладает, взаимосвязана с определенными ценностями, профессиональными установками, личностными смыслами. Доминирование одной или двух модальностей мировосприятия позволяет сделать вывод о том, что в долговременной перспективе происходит неосознанное формирование поведенческих стратегий по определенному образу. Поэтому, считают авторы, методика СПАИММ может быть использована для диагностики социально-психологических установок личности, а также прогнозирования стратегий ее адаптации и профессиональной самореализации в случае доминирования одной или двух модальностей мировосприятия. Обработка и интерпретация результатов проводились отдельно по каждой модальности, после чего определялась доминирующая модальность или модальности².

На втором этапе респондентам был предложен опросник МИЗЛ, разработанный Т. В. Бесковой. Респонденту предлагалось ответить на вопросы, содержащие различные характеристики отношений, состояний и чувств, возникающих при взаимодействии с другими людьми, а также оценить, насколько они ему свойственны, имея в виду не только настоящий момент, но и более длительный промежуток времени³.

Обратимся непосредственно к результатам исследования. Эмпирическое исследование индивидуальных моделей мира предоставило следующие результаты: хаотической модальности придерживаются 72% респондентов; антагонистической модальности – 11,2%; механистическо-технократической модальности – 5,4%; органистической модальности – 11,4%. Таким

образом, большинство респондентов придерживаются хаотической модальности, что и составило основу нашего исследования, так как по остальным модальностям результаты незначительные. Полученный результат свидетельствует о том, что респонденты, придерживающиеся хаотической модальности, как правило, не планируют будущее, больше рассчитывают на случай, живут одним днем, стремятся к тому, чтобы получить все и сейчас, не упуская любой возможности. В окружающем мире чего-нибудь определенного для них нет: в любой момент все может коренным образом измениться, поэтому они рассчитывают только на себя, накапливая опыт для своего благоприятного существования. Они анализируют свои поступки, ориентируясь на внешние обстоятельства; в личной жизни и профессиональной деятельности не стараются мыслить системно и рационально, а больше полагаются на интуицию и чаще всего готовы действовать импульсивно, по обстоятельствам. Любого рода социальные кризисы, экстремальные ситуации, неожиданные изменения жизненных обстоятельств вызывают в них чаще всего не фрустрацию и депрессивную реакцию, а приток энергии, спонтанную «творческую» активность. У них нередко отсутствуют глубокие привязанности, устойчивые межличностные отношения, наряду с бессознательной тягой к стабильности, устойчивости, точнее, к лицам, персонализирующим в их глазах эти категории. Профессиональная деятельность почти никогда не рассматривается как призвание, за исключением случаев совпадения ее характера с ключевыми ценностями хаотического мировосприятия. В содержании профессиональной деятельности ими усматривается, с одной стороны, возможность выжить в хаотическом мире, а с другой – получить какие-либо блага и удовольствия, которые не рассматриваются как абсолютные ценности. Стиль их общения в коллективе и с начальством весьма неустойчив и может варьироваться от прямых манипуляций до излишней откровенности. В то же время страх наказания заставляет их быть осторожными и находчивыми. Чаще всего в отношениях с начальством стремятся вызвать симпатии к себе шутками, демонстрацией свежего взгляда на проблему. Жизненные и профессиональные ошибки почти никогда не признаются, так как списываются на волю случая.

Результаты исследования характеристик завистливости личности показали следующее: шкалу МИЗЛ «зависть-неприятность» отметили 34,5% респондентов, что свидетельствует о различии переживаниях, сопровождающихся раздражением, озлобленностью и даже гневом по отношению к субъекту, обладающему каким-либо предметом зависти. Следствием переживания таких состояний является актуализация желания превзойти другого любым способом, и если такое желание не реализуется, то происходит его трансформация в навязчивую идею отобрать, разрушить нивели-



ровать предмет или объект, вызывающий зависть. Сам по себе субъект, испытывающий «зависть-неприязнь», может быть вполне удовлетворен основными сферами своей жизнедеятельности, но наличие дискомфорта, потенцируемого осознанием того, что кто-то имеет больше, все же присутствует. Таким образом, происходит изменение самооценки, снижение которой происходит из-за осознания того, что успехи и достижения другого в какой-то степени принижают его, обесценивают его собственные достижения.

Несколько иной спектр переживаний респондентов наблюдается в результатах, полученных по шкале МИЗЛ «зависть-уныние» (29,4%). Они испытывают чувства обиды, досады, уныния, отчаяния, стараются умалчивать, игнорировать достижения конкурента как несуществующие или же намеренно хвалить достоинства менее достойного человека; смещают сферы сравнения предмета или объекта зависти, а также изобретают другие параметры для сравнения и дискредитации соперника.

Полученные результаты исследования по шкале МИЗЛ «маскировки» (36,1%) свидетельствуют о том, что респонденты были не готовы открыто выражать свое отношение, мнение о характеристиках зависти личности. По всей видимости, такой результат объясняется отрицанием зависти и позитивным самоотношением по принципу «Я не такой».

Таким образом, моделирование множественности повторяющихся в разной последовательности значимых для субъекта предметов, включающих в себя различные образы, события, сопровождающихся пиковыми эмоциональными переживаниями, осуществляет процесс конструирования зависти в завистливость как возможную устойчивую психологическую характеристику личности. Естественно, что данный процесс сопровождается трансформацией системы отношений личности к окружающей действительности, обществу и миру в целом. Результатом такой трансформации является деструктивное поведение, которое направлено на субъект, обладающий предметом или объектом, формирующим зависть.

Полученные корреляции показали наличие взаимосвязанной плеяды, в которой связующим ядром стала хаотическая модальность. Она взаимосвязана со шкалами МИЗЛ «зависть-непри-

язнь» ($r = 0,234$) и «зависть-уныние» ($r = 0,237$). Респонденты, испытывающие различные переживания, вызванные завистью, конструируют модель мира, позволяющую создавать условия для благоприятного существования на сегодняшний день. Возникающая вследствие этого потребность получить все и сейчас, используя любую возможность, создаёт условие для избегания диссонанса в планировании будущего (завтра может и не наступить). Испытывая зависть и анализируя свои поступки, они чаще всего ориентируются на внешние обстоятельства. Отсутствие каких бы то ни было привязанностей, устойчивых межличностных отношений актуализируют желание превзойти другого любым способом и, если это не удастся, по возможности, нивелировать наличие предмета или объекта зависти у другого. Так как профессиональная деятельность ими рассматривается в русле выживания, то успехи и достижения другого, с одной стороны, принижают их, обесценивают их достижения, а с другой – актуализирует характеристики зависти. Такая актуализация завистливости сопровождается коммуникативной динамичностью, которая оборачивается либо попытками манипуляции, либо излишней откровенностью для достижения желаемого результата. Отсутствие результата субъектом зависти почти никогда не признается. Ошибки списываются на действия других, которые являются носителями предмета или объекта зависти.

Таким образом, полученная корреляционная плеяда свидетельствует о взаимообусловленности конструирования индивидуальной модели мира и характеристик завистливости: так, чем выше уровень завистливости личности, тем в большей мере индивидуальная модель мира конструируется по принципу бессистемности, а в некоторых случаях – и безответственности за свои поступки, что приводит к достижению желаемого любой ценой, без оглядки на последствия.

Примечания

- ¹ См.: Малюченко Г. Н., Смирнов В. М. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире. Саратов, 2006. 152 с.
- ² См.: Малюченко Г. Н., Смирнов В. М. Указ. соч.
- ³ См.: Бескова Т. В. Социальная психология зависти. Саратов, 2010. 200 с.

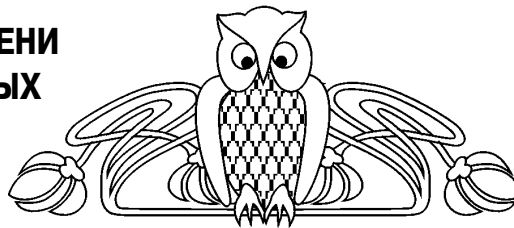


УДК 159.922.26

ВОСПРИЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

Е. В. Логутова

Оренбургский государственный университет
E-mail: logutovae@mail.ru



В статье рассматриваются вопросы восприятия психологического времени учащимися старших классов, обучающимися в образовательных учреждениях повышенного уровня образования, проживающими в городе, и старшеклассниками обычной общеобразовательной школы, проживающими в сельской местности. Дается описание феномена психологического времени, приводятся результаты сравнения временной перспективы, личных и жизненных планов старшеклассников городской и сельской школ. **Ключевые слова:** психологическое время, временная перспектива, личные стремления, временная ориентация индивидуального сознания.

The Perception of Psychological Time by Senior Pupils of Secondary Schools of Different Types

E. V. Logutova

The article examines the aspects of psychological time perception by the senior pupils of secondary town schools with advanced level of education in comparison with a secondary village school. The description of psychological time perception is applied alongside with the comparative results of time perspective of personal and future life plans of senior pupils both of town and village schools.

Key words: psychological time, time perspective, personal ambitions, intervening orientation of individual conscience.

В различных областях современной науки уделяется пристальное внимание изучению феномена времени. Восприятие времени играет важную роль в ориентации человека в окружающем мире и способствует его адаптации в различных ситуациях. И жизненная стратегия, и жизненный путь личности во многом зависят от особенностей восприятия психологического времени, от временной установки субъекта. В современной отечественной и зарубежной психологической науке эту проблему рассматривали Л. Френк, А. А. Кроник, Е. И. Головаха.

Важнейшее направление работы практического психолога сферы образования – помочь учащимся при выборе профиля обучения. Один из аспектов психологического сопровождения предпрофессиональной подготовки – изучение временной компетентности подростков¹. И если анализ объективного времени является, по мнению А. П. Бизюка, наиболее разработанным, то исследования психологического времени крайне немногочисленны². Категория «психологическое время» личности является составляющей частью

социального времени личности и имеет прямое отношение к становлению её жизненных сил.

В некоторых психологических работах установлено, что личностная индивидуальная деятельность человека всегда развёрнута во времени. Психологическое время – процесс осознания и переживания личностью межсобытийных отношений, субъективной картины жизненного пути, один из показателей, отражающий своеобразие развития субъективности и жизненных сил человека³.

Проблема формирования социальных ожиданий особенно актуальна для юношеского возраста: именно тогда личность впервые осуществляет проекции себя в будущее. Старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности. Под влиянием будущего переосмысливается настоящее и ставятся цели самосовершенствования.

Исследование проблемы времени в психологии осуществлялось в целом ряде направлений, которые фактически мало связаны друг с другом. Это – классические исследования восприятия времени (Ю. М. Забродина, Ф. Е. Иванова, Е. Н. Соколова, П. Фресса и др.), переживания времени (Д. Гарбетте, Р. Кнаппа и др.), временной перспективы (Р. Кастенбаума, Дж. Нюттена и др.), однако они оказались оторваны от исследовательского направления, в котором изучались нейрофизиологические, психофизиологические особенности временной организации человека (Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова; Ю. М. Забродин, А. В. Бороздина, Н. А. Мусина, Я. Освальд, С. Шервуд и др.), а также процессуально-динамические, т. е. объективные временные характеристики самой психики, такие как скорости запоминания, реакций, темпы, ритмы нейрофизиологических, психофизиологических процессов (П. Фресс, Л. П. Гримак, Д. Т. Элькин, Т. М. Козина, Д. Н. Узнадзе). Можно предположить, что этот разрыв определялся отнесением части исследований к области изучения субъективного психологического времени (или, как принято говорить в отечественной психологии, субъективного отражения времени), а другой – к области, в которой изучалась объективная временная организация самой психики. Кроме того, эти две области, в свою очередь, были обособлены от исследований проблем личностного



времени – развития личности, мотивации, динамики осознаваемого и бессознательного (П. Жане, Ж. Пиаже, К. Левин, Х. Томе и др.). Первую попытку осуществить синтез собственно жизненной и возрастной периодизации предпринял Б. Г. Ананьев, а исследование социального развития ребенка в пространстве – времени детства проведено Д. И. Фельдштейном⁴.

Рассматривая онтогенез человека как развивающееся единство биологического и социального, психологи выделяют временные структуры человека как индивида, личности, субъекта деятельности и говорят о человеке как о «полиморфном носителе временных упорядоченностей различного порядка»⁵. Отношение ко времени можно характеризовать как систему аффективных, когнитивных и поведенческих особенностей переживания времени и распоряжения им. Среди компонентов, которые можно отнести к аффективным, можно выделить два: во-первых, это знак отношения ко времени – положительное, отрицательное или нейтральное – ко времени в целом, а также к отдельным его периодам (прошлому, настоящему, будущему); во-вторых, это субъективная значимость времени для человека, тревожность в связи с «ускользанием, бегом» времени, субъективная оценка скорости жизни; «чувство времени»: ощущение того, быстро или медленно «течёт» время, стоит ли оно на месте или вовсе не существует. К аффективному ряду явлений обычно относят и степень озабоченности конечностью своей жизни, страх смерти.

Когнитивные компоненты разнообразнее и в силу этого труднее поддаются классификации, прежде всего, это временная перспектива, которая складывается из:

видения человеком своего жизненного пути или истории из прошлого в настоящее и будущее; это качество, отличающее человека от животных, напрямую связано с мыслительной реконструкцией событий личного прошлого и прогнозирования событий будущего – способностью, формирующейся в возрасте около четырёх лет и связанной с освоением речи;

глубины временной перспективы, её протяжённости в прошлое и будущее: то, какого масштаба временными длительностями оперирует индивид, насколько отдалены в прошлое значимые события, каковы границы учитываемого будущего;

связанности временной перспективы; насколько тесно объединены в сознании человека прошлое, настоящее и будущее, насколько многочисленны лакуны (промежутки, пустоты) индивидуальной или исторической памяти, насколько отчетливо представляются переходы от одной запланированной цели к другой и т. д.;

временной ориентации индивидуального сознания – большей или меньшей значимости прошлого, настоящего, будущего в мыслях и поступках;

представления о природе времени: на что оно похоже – на линию, круг, спираль и т. п.; равномерно оно или нет; зависит ли его восприятие от культуры, эмоционального состояния и пр.; конечно оно или бесконечно и т. д.

Поведенческие компоненты отношения ко времени – особенности структурирования времени, управления последовательностью и длительностью своих действий. Сюда относятся: пассивность или активность в отношении времени, т. е. уверенность в том, что оно управляемо; субъективная оценка своей успешности в управлении временем, степень контроля за личным временем, пунктуальность; гибкость в отношении временного распорядка, способы планирования и распределения времени, в том числе так называемая монохронность и полихронность, то есть тщательно планирование действий и выполнение в строгой последовательности, одно за другим, или же отсутствие жёсткого «графика», выполнение одновременно нескольких дел и т. п. Исследования показали, что с определенными стадиями онтогенетического развития связаны определенные формы оценки времени. В полной мере способность к адекватной оценке времени формируется у детей к 15–16 годам.

Вот как объясняет понятие «временной перспективы» А. А. Радугин: «Наша способность судить о длительности времени позволяет образовать временное измерение – ось времени, на которой мы более или менее точно размещаем события. Текущий момент (сейчас) отмечает особую точку на этой оси, события прошлого размещаются до, события ожидаемого будущего – после этой точки. Это общее восприятие отношений настоящего и будущего носят название “временной перспективы”»⁶. Поскольку гетерохронное по сути, функциональное созревание мозга (в особенности переднеассоциативных отделов коры левого полушария) происходит к 14–16 годам, формирование «образа будущего» (или «временной перспективы») также может коррелировать с данным возрастным периодом. Многие авторы отмечают изменение временной перспективы, которое происходит в этот возрастной период, её расширение в сторону отдалённого будущего, при этом постепенно выстраивается план жизненного пути, с которым связываются иерархия мотивов, формирование качества личности.

Изучая процесс становления личности подростков, М. Клее выделила три основные задачи психологического развития в этом возрасте: 1) осознание временной протяжённости собственного Я (включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее); 2) осознание себя как уникальной личности, отличающейся от окружающих, в том числе и от родителей; 3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности. Э. Эриксон также подчеркивал важность временной перспективы



для формирования идентичности: одной из характеристик цельной личности является связь между прошлым (детством) и будущим⁷. Я-концепция включает в себя следующие компоненты:

когнитивную – образ своих качеств, способности, внешности, социальной значимости (самосознание);

эмоциональную – самоуважение, себялюбие, самоинтерес, самоуничижение и т. д.;

оценочно-волевою – стремление повысить самооценку, завоевать уважение⁸.

Выделение подросткового возраста как особой возрастной ступени в становление человека произошло во второй половине XIX в. в промышленно развитых странах. С тех пор подростковый возраст, проблемы подростков стали центром внимания многих учёных: психологов, медиков, педагогов, культурологов, социологов. Стремительные физиологические и эндокринные изменения, происходящие в этом возрасте, в первое время отодвинули в глазах учёных на второй план собственно психологические процессы, потому многие новые черты в поведении, в отношениях с окружающими, в содержании «образа Я» связывались преимущественно с биологическими факторами. Однако уже первые этнопсихологические исследования изменили представление об отрочестве. Они показали, что продолжительность периода детства и содержание ранних этапов онтогенеза существенно зависят от культуры, причём чем выше социокультурный уровень общества, тем длиннее период детства. Подростковый и юношеский возрасты имеют, как подчёркивали учёные, особое значение, так как являются переходными от детства к взрослости. Потому, чем больше выражена разница в ролевом поведении, труде, правах и обязанностях взрослого и ребёнка, тем эмоционально насыщеннее становится переходный возраст, тем более явно проступают негативные черты подросткового кризиса.

Одним из направлений исследования времени личности стало рассмотрение психологических изменений человека в объективно-биографическом времени. Главным здесь является понятие «жизненного пути», или «индивидуальной истории личности». Подросток живёт в настоящем времени, но для него большое значение имеют его прошлое и будущее – область предполагаемого. Мир его понятий и представлений переполнен неоформленными до конца теориями о самом себе и о жизни, планами на будущее, касающимся будущего общества⁹.

В России за короткий исторический период произошли глубокие изменения в различных сферах жизни, которые оказали влияние на развивающуюся личность. В результате, в течение 20 лет произошли существенные изменения общей направленности личности подростка, что было раскрыто в работе Н. Н. Толстых, которая изучала отношение подростков к будущему. Планирование

времени будущего выступает как личностное опосредование связи настоящего и будущего, которая иногда представляется автоматической. Проблема поступления старшеклассников в высшие учебные заведения провоцирует возникновение своеобразной», труднопреодолимой «полосы неопределённости» между настоящим и будущим.

К проблеме самоопределения в подростковом и юношеском возрасте обращались многие отечественные и зарубежные учёные. Э. Эриксон считал, что одна из главных задач подросткового возраста – обретение идентичности, выявление своей социальной роли, что неразрывно связано с профессиональным выбором. В процессе анализа общих закономерностей и различных вариантов развития личности он пришёл к выводу, что многие проблемы подросткового возраста связаны с трудностями построения временной перспективы. По мнению И. В. Дубровиной, «временная перспектива будущего, являющаяся ментальной проекцией мотивационной сферы человека и феноменально представляющая собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с более или менее отдалённым будущим, формируется на протяжении всего детства, и, главным образом, стихийно»¹⁰.

Подростки сами начинают строить свою временную перспективу, планировать своё будущее, но часто эта деятельность носит несистематический характер и осуществляется неосознанно. Проблематично для старшеклассников и совмещение ближней и дальней перспектив. Одна из задач практического психолога образования – помочь подросткам в решении этого вопроса. «Будущее» в данном контексте является «психологическим пространством», в котором потребности юного человека подвергаются когнитивной переработке в цели и поведенческие проекты. В этом понимании оно – место строительства поведения и развития. «Отношение к будущему» можно считать понятным, объединяющим следующие конструкты:

«жизненная перспектива» как картина будущей жизни в сложной и противоречивой взаимосвязи планируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную ценность и индивидуальный смысл жизни;

«жизненный путь», который отражает представление человека о причинных и целевых связях между событиями, личностными свойствами и значимыми людьми (А. А. Кроник, Е. И. Головаха);

«жизненная стратегия личности», состоящая в способах изменения, преобразования условий, ситуаций в соответствии с ценностями личности, определяет меру соответствия и баланса между желаемым и необходимым, между личным и социальным. Другими словами, это обобщённый способ разрешения жизненных ситуаций и выработка вариантов (К. А. Абульханова-Славская, Н. Ф. Наумова, Е. А. Смирнова);



«мечты» как самая ранняя форма выражения отношения к будущему, впоследствии приобретающая вид обратного выражения потребности, интересов, личностных смыслов и ценностей, начальный этап целеполагания;

«жизненные планы» (Ю. М. Резник);

«личные проекты» – то, что люди думают, планируют, стремятся довести до конца и иногда, хотя не всегда, завершают. Вокруг личных проектов организуется поведенческая деятельность (Э. Клингер);

«жизненные задачи» как проблемы, над которыми люди, как они считают, работают в определённый период или на протяжении всей жизни (Н. Кантор);

«личные стремления» как обобщающий конструкт, объединяющий различные планы, цели и действия вокруг общей темы. Стремления служат мотивационными организующими принципами, которые придают смысл следованию цели (Р. Эммонс);

«жизненная программа» как идеальный образ целей и результатов жизни;

целеполагание как способность к постановке реалистичных, адекватных своим возможностям целей на пути личной самореализации (Д. А. Леонтьев, Р. А. Ахмеров).

Уже в жизненных планах подростков четко выявляются подобные различия: одни видят свое будущее в сфере социальных достижений (звания, должности, карьера), другие – в личном способе самовыражения (дружба, интересное общение, семья), третьи – в творчестве (мечты стать писателем, художником, композитором). В данном возрасте видно и умение некоторых подростков с юмором оценить свои невысокие притязания сравнительно с высокими притязаниями других¹¹. Оказалось, что жизненные планы подростков базируются на конкретных представлениях о событиях будущего и сроках их реализации. Отдаленная перспектива обнаруживается лишь в профессиональной и семейной сферах жизнедеятельности. По данному показателю различия выступают наиболее ярко и достигают статистически значимого уровня. Девочки чаще, чем мальчики, строят долгосрочные планы (на 15–25 лет). В 14–15 лет построение жизненных планов подростков осуществляется в отрыве от реальных оснований для их осуществления в будущем: наблюдаются неоправданная оптимистичность и нереалистичность прогнозов ближайшего будущего. Главными жизненными целями подростков являются: достижение конкретных ощутимых результатов жизни, прежде всего, высокого материального положения, стремление сохранить собственную индивидуальность, неповторимость своей личности и благоприятные взаимоотношения с окружающими. Наиболее эмоционально принимаемыми в данной возрастной группе являются такие события, как продолжение учебы в школе и поступление в учебное заведение. Немало

важную роль в жизни подростков играют увлечения, которым они предпочитают отдавать все свободное время; наблюдается некоторый сдвиг к стремлению получать удовольствие от жизни: именно с ним у подростков ассоциируется полноценная жизнь человека. Различия в построении жизненных планов обнаруживаются и в целях: мальчики более позитивно относятся к работе, хобби, приобретению материальных благ, для девочек более значимыми являются достижение конкретных результатов в жизни, развитие себя, самосовершенствование, сохранение собственной индивидуальности, увлечения, образование, профессиональная жизнь и создание семьи.

Юношеский возраст характеризуется более продолжительной временной перспективой, реалистичностью в оценке будущих достижений и чрезмерным оптимизмом в определении сроков, которые они связывают с этими достижениями. Одновременно жизненные планы отличает несогласованность, одним из показателей которой является отсутствие связей между собственными возможностями и планируемыми событиями. При этом именно девушки проявляют способность к выделению последовательных этапов и установлению сроков планируемых событий. Реализация значимых для данного возраста жизненных целей осуществляется в таких жизненных сферах, как обучение и образование, сфера увлечений, общественная и профессиональная жизнь. Планы юношей и девушек направлены на повышение уровня своего образования, расширение кругозора, профессиональную деятельность и решение связанных с ней проблем. Юноши и девушки планируют принимать активное участие в жизни общества, отстаивать собственные общественно-политические убеждения. При этом для юношей более характерным является стремление к реализации себя в сфере обучения и образования, а девушек – в сфере семейных отношений¹².

Несмотря на большое количество исследований представлений о будущем в юношеском возрасте, проблема влияния социальной среды на эти представления, на становление жизненных планов старшеклассников оказалась недостаточно изучена. Возникла необходимость изучения влияния социокультурных факторов на восприятие старшеклассниками своего будущего. Гипотеза исследования состояла в предположении, что социальная среда оказывает существенное влияние на формирование жизненных перспектив старшеклассников. Исследование особенностей отношения к будущему у старшеклассников позволило выявить психологические конструкты, которые являются составляющими отношения к будущему: мечты, жизненные цели и планы, личные стремления. В задачу нашего исследования входило изучение особенностей отношения к будущему как показателя личностного развития в старшем школьном возрасте в зависимости от особенностей социальной среды. Для комплекс-



ного исследования вышеуказанных конструктов в качестве метода исследования была выбрана форма сочинения на тему «Я и моё будущее».

Опираясь на положение о важности социальных условий в жизни отдельного человека (при равенстве принципов труда, прав, свобод и т. д.), мы считаем, что они также могут оказаться более или менее благоприятными для его развития (во-время и в лучшем учебном заведении полученное образование, благоприятные возможности для освоения профессии и т. д.). Благоприятные условия, в свою очередь, могут повышать активность личности, которая интенсивно (чем другая при тех же условиях) реализует их в профессиональной деятельности, дополняя своими личными усилиями, способностями, что в совокупности и образует активную жизненную позицию. Исследование проводилось с участием старшеклассников городской и сельской школ. Выборку составили учащиеся 10-х классов экономического, технологического и универсального профилей (20 человек) МОУ «Лицей № 1» г. Оренбурга (ГШ) и учащиеся 10-го и 11-го классов (20 человек) МОУ «Пугачёвская средняя образовательная школа Оренбургского района» (СШ), таким образом, в исследовании приняло участие 40 учащихся старших классов в возрасте 16–17 лет. Перед написанием сочинения на тему «Я и мое будущее» учащимся была дана краткая инструкция: по возможности, в работе необходимо отразить свои планы на будущее, мечты, перспективы и показать, как они соотносятся с сегодняшним днем. Результаты исследования подтвердили предположение, что основные показатели отношения к будущему старшеклассников из городской школы существенно отличаются от отношения к будущему у старшеклассников из сельской местности (таблица).

Основные показатели отношения к будущему учащихся городской и сельской школ, %

Конструкты и их характеристики	Школа	
	Городская	Сельская
Мечты в целом	75	55
Реалистичные мечты	80	73
Общие цели и планы	50	95
Долгосрочные цели и планы	20	68
Личные стремления	40	30

Психологический конструкт «мечта» наиболее характерен для старшеклассников, проживающих в большом городе и обучающихся в школе повышенного уровня образования, а среди сельских школьников немногим более половины смогли сформулировать свои мечты. Мечта – это воображаемый, желаемый образ действительности, который является отражением потребностно-мотивационной сферы личности, ценностных ориентаций и личностных смыслов. Главное отличие мечты от цели – это нереали-

стичность, выступающая или как субъективное ощущение в силу определённых внешних причин, или, напротив, объективная действительность. В старшем подростковом и юношеском возрасте при изменении восприятия будущего мечта как психологический конструкт приобретает особое значение. Осознание себя и своих возможностей, развитие саморегуляции постепенно превращает мечту в желаемый и реальный образ будущего, за которое человек чувствует личную ответственность, мечта приобретает характер личной цели. Следовательно, мечта является основной предпосылкой целеполагания, наряду с развитием регуляторных механизмов. И можно говорить о том, что показателем личностного развития в старшем школьном возрасте будет являться наличие мечты, основной характеристикой которой является реалистичность¹³.

Наше исследование показало, что сельские школьники значительно превосходят городских в планировании и целеполагании своего будущего. Их жизненные планы отличаются конкретностью, лаконичностью и предусматривают довольно длительное их достижение: «поступить в техникум», «выучиться на шофера», «работать механиком» и т. д. В жизненных программах и планах большинства городских школьников не обозначены конкретные этапы достижения целей и сами цели практически не представлены. В жизненных планах городских школьников не учитываются объективные условия и субъективные возможности личности, а, скорее, приведены наиболее общие ценностные ориентации личности: «хорошая работа», «счастливая семейная жизнь», «материально обеспеченная жизнь» и т. д.

Личные стремления городских и сельских школьников, которые объединяют цели, планы и определённые действия по их осуществлению, практически не различаются.

В проведенном исследовании первоначальная гипотеза, что социальная среда оказывает влияние на формирование жизненных перспектив у учащихся старших классов и проявляется в особенностях планирования будущего, подтвердилась. В целом изучение проблемы времени имеет важное значение для развития человеческой культуры, общества, личности. Наряду с понятиями хронологического времени (равномерные циклические процессы в физических объектах), биологического (время развития и функционирования живой природы, время жизни живых существ и т. п.), наиболее значимого для человека как личности, актуально понятие психологического времени¹⁴.

Психологическое время значимо отличается от объективного, хронологического. Людям свойственны индивидуальные особенности восприятия времени, например, как плавно текущего или скачкообразно, как сжатого или растянутого, пустого или насыщенного. На разных этапах онтогенетического развития люди по-разному относятся к прошлому, настоящему и будущему:



молодым свойственна направленность в будущее, в пожилом возрасте более значимо прошлое, имеет место ретроспективная направленность мотивов¹⁵. А. Г. Асмолов также подчёркивает, что природу психологического возраста нельзя раскрыть, минуя представление о «временной перспективе» и её значении в жизни личности¹⁶.

Примечания

- ¹ См.: Кузнецова О. В. Молодые учёные – московскому образованию // Материалы IV городской научно-практической конференции молодых учёных и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. М., 2005. С. 53.
- ² См.: Бизюк А. П. Основы нейропсихологии : учеб. пособие. СПб., 2005. С. 133.
- ³ См.: Дёмина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое время личности. [Электронный ресурс]. URL: <http://irbis.asu.ru/mmc/demina/1.2.12.ru.shtml>. (дата обращения: 12.03.2010).
- ⁴ См.: Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. М., 1997. 160 с.
- ⁵ Москвин В. А., Попович В. В. Философско-психологические аспекты исследования категории времени. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.orenburg.ru/culture/credo/12/5.html>. (дата обращения: 08.12.2009).
- ⁶ Радугин А. А. Психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М., 2003. С. 146.
- ⁷ Приводится по: Психология развития : учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / отв. ред. Т. Д. Марциновская. М., 2001. С. 228.
- ⁸ См.: Леу Ю. А. Особенности восприятия будущего в старшем школьном возрасте. [Электронный ресурс]. URL: http://ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razvitie.html. (дата обращения: 08.12.2009).
- ⁹ См.: Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М., 1999. С. 456.
- ¹⁰ Практическая психология образования : учеб. пособие. 4-е изд. / под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2009. С. 492.
- ¹¹ См.: Татко В. Л. Субъективное время : иллюзии и реальность // Прологомены методологии современной психологии : IX годовые науч. чтения Московского гос. соц. ун-та. М., 2003. С. 683.
- ¹² См.: Полетаева Н. А., Брадулова Т. Ю. Психология у XXI столітті : перспективи розвитку : Матеріали VI Костюківських читань (28–29 січня 2003 р.). Т. 2. Киев, 2003. С. 136–143.
- ¹³ См.: Леу Ю. А. Указ. соч.
- ¹⁴ См.: Дёмина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое время личности. [Электронный ресурс]. URL: <http://irbis.asu.ru/mmc/demina/1.2.12.ru.shtml> (дата обращения : 12.03.2010).
- ¹⁵ См.: Москвин В. А., Попович В. В. Философско-психологические аспекты исследования категории времени. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.orenburg.ru/culture/credo/12/5.html> (дата обращения: 12.03.2010).
- ¹⁶ См.: Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа. М., 2001. С. 367.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ СФЕРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ НА ОСНОВЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В. П. Голованов

Институт психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования
(Москва)

E-mail: VPGolovanov@mail.ru

В статье рассматривается акмеологический аспект развития современной сферы дополнительного образования детей. Особо рассматривается личностное развитие воспитанников; даются описания роли и места педагога дополнительного образования, раскрыт процесс совершенствования его профессионально-педагогической компетентности.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, полисферность, полифункциональность, персонализация, свобода выбора, вариативность.

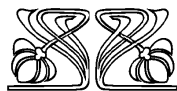
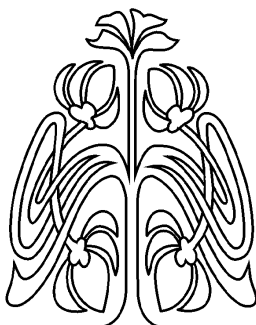
The Development of Further Education of Children under Current Conditions, Based on the Approach Acmeological

V. P. Golovanov

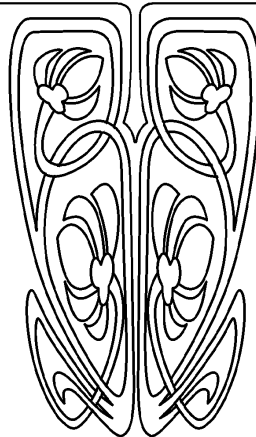
In the article the acmeological aspect of developments of the modern sphere of supplementary education for children is examined. Special attention is paid to the problems of personal development of supplementary educational establishments of this kind. Here describes the role and place of tutor, by improving his professional and pedagogical competence.

Key words: supplementary educations for children, many spheres, many functions, personalization, freedom of choice, flexibility.

В 2012 г. в российском образовании отмечается своеобразный юбилей: двадцатилетие нового педагогического феномена – дополнительного образования детей. Актуальность дополнительного образования бесспорна, так как непосредственно связана с новым пониманием сущности образования детей. Ключевая цель развития дополнительного образования детей в современных социокультурных условиях России определяется его предназначением: стать значимой сферой социальной политики. В условиях развития российского образования необходимость современного дополнительного образования обусловлена требованиями модернизации образования и переходом на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Дополнительное образование детей – это иной способ взаимодействия растущего человека с миром взрослых, безоценочный, обеспечивающий достижение ребенком успеха в соответствии с его способностями независимо от уровня успеваемости по обязательным учебным дисциплинам. Индивидуальная траектория развития обучающихся, свобода выбора, вариативность программ, их практическая направленность являются принципиальными ориентирами дополнительного образования детей. Тем самым современная система дополнительного образования реализует свой воспитательный и культурный потенциал, внося вклад в непрерывное образование обучающихся. Сейчас обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые, успешные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации свободы выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, обладающие развитым чувством



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





ответственности за судьбу страны. Востребован и успешен человек мыслящий, творческий, созидающий и гуманный. Содержание именно дополнительного образования достаточно широко: уже давно было отмечено, что нет ничего такого, что не могло бы стать его предметом, поэтому оно в состоянии удовлетворить самые разнообразные интересы личности.

Система дополнительного образования детей чутко реагирует на вызовы времени, внося изменения в содержание образовательных программ, организацию образовательного процесса. Осмысление его феноменологических характеристик позволяет сделать вывод о его сущностной инновационности. По сути, осуществляется оно по не исследованным и не осмысленным наукой законам. В то же время чрезвычайно важно понять, что осуществляемая учреждениями дополнительного образования детей деятельность не может не подчиняться общим для образовательной системы требованиям, которые необходимо разрабатывать и принимать на государственном уровне. Специфика такого образования и его воспитательное «преимущество» по сравнению со стандартизированным состоит в том, что аксиологические, ценностные компоненты естественным для ребенка образом включены в замысел творческой педагогической задачи. Замысел, т. е. образ будущего результата включает три аспекта будущей деятельности: продукт и результат педагогической деятельности отношения «педагог – воспитанник» и процесс самой деятельности. Содержание дополнительного образования детей как сферы личностного роста подразумевает, прежде всего, целенаправленную педагогическую актуализацию развития личностной зрелости ребенка – осмысление им своего жизненного, личностного образовательного пути, стремление к раскрытию своих способностей, самосовершенствование и т. д. Таким образом, творчество, созидание с самого начала пронизывает всю деятельность ребенка.

Осознание ребенком разрыва между требованием задачи и имеющимися у него возможностями является важнейшим источником внутренних мотиваций обучения, воспитания и развития. В связи с этим в настоящее время к педагогу дополнительного образования предъявляются высокие требования, так как именно он должен мобильно и гибко реагировать на изменяющиеся условия, постоянно совершенствуя свою профессионально-педагогическую компетентность. Такой педагог поддерживает творческую активность ребенка с момента обсуждения с ним замысла задачи, а затем проектирует образовательную среду, чтобы доказать ребенку в процессе совместной образовательной деятельности, что он справится с новой задачей, дарит радость познания мира, открытия в себе творческих возможностей и чувства, что твои достижения нужны другим людям. Задачей педагога дополнительного образования является

организация образовательного процесса, позволяющего ребенку, подростку заявить о себе, проявить свою творческую индивидуальность.

Педагогика дополнительного образования – это педагогика поддержки творческого развития ребенка, в котором обучение и воспитание неразрывно связаны. Сегодня дополнительное образование детей обладает уникальным образовательным (воспитательным) потенциалом, расширяет возможности всей системы непрерывного образования, играет существенную роль в его модернизации – в обеспечении преемственности образовательных программ, усилении личностной, творческой, практической и социальной составляющих содержания. Последовательность усложняющихся созидательных задач определяет логику как отдельной образовательной программы, так и коллективной проектной творческой деятельности.

Общеизвестно, что реализация индивидуальных путей развития в личностно-ориентированной парадигме дополнительного образования детей возможна лишь при условии соответствующей подготовки педагогов. Только творческий педагог может воспитать творческое отношение к жизни, научить воспитанника преодолевать неизбежно возникающие трудности. Великий педагог К. Д. Ушинский считал, что дело учителя есть величайшее дело в истории, и добавлял, что личный пример учителя – благотворный луч солнца, который ничем заменить невозможно¹. Именно поэтому развитие современной сферы дополнительного образования детей России актуализирует новые требования к уровню квалификации педагогических работников. Педагог дополнительного образования должен быть и профессионалом в своей области, и профессиональным педагогом. Кроме того, он не только несет ответственность за знания, умения и навыки обучающихся в определенной сфере деятельности, но и развивает личность ребенка, помогает в решении его социальных и личностных проблем; он может стать значимым для ребенка, уважаемым и любимым. Следовательно, он должен владеть современными педагогическими и технологиями социального творчества, освоить позиции тьютора, фасилитатора, адвоката детства и т. п.

Компетентностный подход в учреждениях дополнительного образования детей предполагает новое понимание его результата, который заключается в приобретении ребенком нового социального опыта, что создает предпосылки для его дальнейшей, более успешной адаптации в социуме, повышения его конкурентоспособности на рынке труда в постоянно изменяющихся условиях². Применение же в образовательном процессе наиболее эффективных технологий – информационных, развития креативного мышления, рефлексии, коммуникативных, социального проектирования и др. – выступает гарантом качества дополнительного образования.

Педагоги дополнительного образования должны обладать незаурядными личностными



качествами: личность может быть воспитана только личностью. Стремление педагога к самосовершенствованию важно, так как он – посредник между ребенком и духовными ценностями прошлого и настоящего. Через педагога воспитанник входит в мир знаний, осваивает моральные ценности общества.

Педагог дополнительного образования работает с детьми в их свободное время, выделенное ими (или их родителями) для организации собственного досуга, общения, реализации потенциального интереса к определенному виду деятельности. При этом он должен учитывать, что результат обучения достигается не только в рамках освоения дополнительной образовательной программы, так как могут измениться личные интересы учащегося, ценностно-ориентированные запросы семьи и т. п. Необходима специальная подготовка педагога, позволяющая ему приобрести опыт проектирования и реализации дополнительных образовательных программ, содержание которых определяют личностно-значимые проблемы детей и подростков.

Нельзя не отметить, что неразвитость системы повышения квалификации специалистов сферы дополнительного образования детей осложняет развитие кадровой инфраструктуры. Это обстоятельство порождает несоответствие уровня профессионально-педагогической компетентности кадров, качества дополнительного образования, оказываемых дополнительных образовательных услуг целям, заявленным в нормативных и учредительных документах, а также препятствует успешному функционированию и развитию государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования детей и аналогичных подсистем в образовательных учреждениях других типов.

Под *профессиональной компетентностью педагога дополнительного образования* понимается совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, позволяющих эффективно выполнять необходимую педагогическую деятельность. Самоактуализация педагога дополнительного образования как движущий фактор продвижения его к вершинам педагогического профессионализма кроме достижения успеха в деятельности может повлечь за собой и развитие некоторых негативных явлений. Оптимизируя педагогический процесс, педагог максимально использует собственные выраженные качества и способности, смещая на второй план те, что выражены недостаточно. Изменяющиеся условия деятельности и сложившийся индивидуальный стиль работы входят в противоречие, уровень имеющейся компетентности становится недостаточным для решения профессиональных задач. Освоив технологию самоменеджмента, педагог может обнаружить «узкие места» и самостоятельно развить те профессионально важные качества и способности, недостаточные проявления которых

затрудняют качественное выполнение профессиональных функций.

С целью создания условий повышения уровня педагогического и профессионального мастерства для педагогов дополнительного образования образовательных учреждений была разработана и реализована в Москве, Санкт-Петербурге, Ярославле, Костроме в течение ряда лет программа «Современные подходы к деятельности педагога дополнительного образования». Кроме этого методисты регулярно организуют и проводят тематические семинары, мастер-классы, творческие мастерские, школу педагогического мастерства, обеспечивают программно-методическое сопровождение педагогов дополнительного образования при подготовке к профессиональным конкурсам различного уровня: региональных этапов конкурсов авторских образовательных программ и педагогического мастерства «Сердце отдаю детям», региональных смотров педагогического мастерства «Слагаемые успеха».

Создание условий для работы педагогов дополнительного образования на современном уровне способствует повышению качества образовательного процесса, в который также внедряются новые образовательные, в том числе информационные, компьютерные, технологии. Обеспечена работа воспитанников и педагогов учреждений дополнительного образования детей в компьютерных классах с доступом к сети Интернет. Дети учатся работать с различными программами, создавать свой сайт, обучаются навыкам программирования и 3D-моделирования. Обучающие компьютерные, графические и музыкальные программы, электронные журналы и предметные игры используются педагогами различных направлений. На занятиях во многих детских объединениях активно используются мультимедийное и компьютерное оборудование: мультимедийные учебники, обучающие программы, приставка *timio*, различные презентации. Сегодня насчитывается более 105 наименований программных средств, обеспечивающих образовательный процесс учреждений дополнительного образования. К новым методикам в образовательном процессе мы относим и активизацию проектной, мыслительной, познавательной деятельности воспитанников, коммуникативную и методику разноуровневого обучения, современные игровые, интерактивные методики и др.

К решению проблем инновационного развития учреждений дополнительного образования детей могут быть причастны все, кого волнует судьба подрастающего поколения. Объединение усилий работников образования, научных кадров, родителей, социальных партнеров, самих детей позволят создать условия для развития этого образования как вариативного, инновационного, опережающего, занимающего равноправное положение в образовательной системе страны.



Если мы будем думать о развитии ребенка как Личности, а не о своих амбициях, будем работать на одну цель, только тогда государство будет формировать высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России.

УДК 378.147

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧЕНИКА КАК ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

С. И. Попова

Московский государственный педагогический университет
E-mail pves85@mail.ru

В статье рассматривается проблема поддержки эмоционального благополучия школьника путем обращения к процессу регулирования актуального состояния ученика. Автор приходит к выводу о возможности и необходимости выстраивания процесса педагогического регулирования в границах поля эмоционального благополучия школьника.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, границы поля эмоционального благополучия, педагогическое регулирование эмоционального состояния школьника.

Emotional Wellbeing of the Pupil as Problem of School Education

S. I. Popova

In article the problem of support of emotional wellbeing of the school student through the appeal to process of regulation of an actual condition of the pupil is considered. The author comes to a conclusion about possibility and need of forming of process of pedagogical regulation for borders of a field of emotional wellbeing of the school student.

Key words: emotional condition, borders of a field of emotional wellbeing, pedagogical regulation of an emotional condition of the school student.

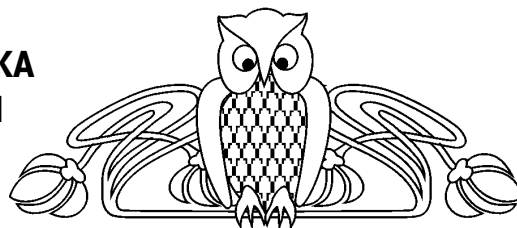
Неустойчивость социальной, экономической, идеологической ситуаций в обществе, переоценка многих нравственных ориентиров вызывают напряжение у человека. Это обстоятельство в значительной степени обусловлено происходящими в обществе преобразованиями, повышением требований к интеллектуальным, психоэмоциональным, физическим возможностям человека, к его способности регулировать свои эмоциональные состояния. Наименее защищенными в этих условиях оказываются дети, поскольку и организм, и психика школьника неустойчивы и восприимчивы к воздействию среды. Проживаемые школьниками психическое напряжение и тревожность проявляются в эмоциональном неблагополучии, оказывают влияние на личностное становление ученика.

Философы А. С. Запесоцкий, А. Б. Куделин, В. С. Степин, Т. С. Юрьева и др. отмечают, что современный мир заставил школьника участво-

Примечания

¹ См.: Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. М., 1951. Т. 2. С. 32.

² См.: Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.



вать в таких гонках, на которые часто не хватает его возможностей, поэтому возникают стрессы. О. А. Идобаева, О. А. Карабанова, А. И. Подольский указывают, что у 30% обследованных подростков отмечается весьма существенное превышение допустимого для данной возрастной категории уровня эмоционального неблагополучия и депрессивности. Этот существенный показатель варьируется в разных регионах, превышая 50%¹. Эмоциональная угнетенность, отчуждение школьника от взрослых приводят к конфликтности, задержке личностного развития и, в итоге, к неприятию молодого человека обществом.

В связи с этим необходима смена позиции педагога в воспитательном пространстве школы. З. Фрейд считал, что средняя школа не просто должна делать все, чтобы не подтолкнуть ребенка к суициду, но школа должна делать все, чтобы дети хотели жить, давать им поддержку в тот момент их развития, когда эмоциональные связи с родительской семьей ослабевают и они выходят в самостоятельную жизнь. Педагоги и школьная администрация не должны забывать, что они имеют дело с незрелыми личностями, но никто не может лишить детей права на эту незрелость, которая является естественной стадией их развития, хотя не самой простой². Поэтому сегодня вносятся коррективы в содержание школьного воспитания – приоритетными считаются помощь личности в осмыслении жизненных проблем, обретении ею личной значимости, определении индивидуальных ценностей. Меняется парадигма взаимоотношений педагога с учащимися: вместо «ученик – учитель» возникает «человек – человек».

Если раньше доминировала система внешних воздействий, прямая апелляция к разуму, воле ученика, уверенность в праве учителя на категорическое требование и обязанность школьника исполнять его, то сегодня возникла необходимость учитывать индивидуальность школьника, ориентироваться на его внутренний мир. Совместная деятельность выстраивается как деятельность



школьника, но не как деятельность педагога. Вместе с тем учитель все еще опирается на систему внешних воздействий, рассчитанных на коррекцию поведения, сознания личности, в результате, возрастает эмоциональный дискомфорт, повышается уровень тревожности всех участников воспитательного процесса.

В связи с этим сегодня остро стоит проблема поддержки эмоционального благополучия школьника. Поскольку первичной реакцией на внешние ситуации, предваряющей когнитивную оценку и поведение, является эмоциональное состояние, динамика его протекания и изменения, направленные на поддержку эмоционального благополучия школьника, приобретают особое значение. Именно в субъективном состоянии проявляются все процессы, происходящие в организме, которые представлены в «снятом виде, и только фокус субъективного состояния, являясь теперь представителем целого организма, стал руководящим фактором»³.

Поддержать эмоциональное благополучие школьника можно, очертив границы допустимых эмоциональных состояний: для развивающейся личности очень опасно проживание «максимально» выраженных состояний, например, переходы от излишнего возбуждения – к апатии, от чрезмерной уверенности – к страху и т. д. Ученика следует поддерживать на оптимальном уровне удовлетворенности жизнью, оберегать от максимизации, поэтому важно выделить понятие «поле эмоционального благополучия школьника», предполагающее создание условий, при которых ученик постепенно учится восприятию и оценке многообразного противоречивого окружающего мира с позиций общечеловеческих ценностей, когда формируется и проживается как преобладающее состояние эмоционального благополучия. Находясь в поле эмоционального благополучия, ученик остается открытым, способным к избирательному взаимодействию с окружающим миром на основе «превращения» его в свой многомерный мир.

Еще М. К. Мамардашвили указывал, что взросления не может быть без открытого и граждански защищенного поля свободного движения, о котором никто заранее или извне не может знать, для чего оно и к чему. Без свободного прохождения человеком этого оставляемого ему люфта не может быть личности. Ведь личность – это форма и способ бытия, особое состояние жизни, нахождение ее эволюции⁴.

Для того чтобы «очертить» поле эмоционального благополучия, необходимо обратиться к понятию «границы поля», которое было предложено К. Левиним⁵. С этой целью определены крайности, возможные «переходы» одного состояния (*радости*) в другое (*грусть*). Чем младше ребенок, тем ярче динамика его актуальных состояний (*от самостоятельности к беспомощности и наоборот*). Это же наблюдается и в ситуации

нарушения меры проживания актуального состояния (*сосредоточенность, мобилизованность*), когда возможен переход в противоположное состояние (*рассеянность, усталость, утомление*). Чем выше уровень напряжения и величина затрачиваемых усилий, тем быстрее наблюдается динамика перехода одного состояния в другое. И в то же время, чем выше мера проживания одного состояния (*удивления*) по отношению к объекту, тем выше мера проживания другого состояния (*безразличия*) в адрес других объектов деятельности. Л. С. Выготский зафиксировал подобные процессы на примере состояний внимания и рассеянности: быть внимательным к чему-то одному предполагает рассеянность по отношению ко всему остальному: существует прямая зависимость – чем больше сила внимания, тем больше сила рассеяния⁶.

Важно, чтобы допустимые эмоциональные состояния соответствовали следующим характеристикам: оптимальное соотношение с функциональными возможностями школьника, благоприятно для его личностного развития и адекватно моменту деятельности. Состояния, проживаемые школьником в границах поля эмоционального благополучия, являются оптимальными с точки зрения внешней продуктивности (надежности), внутренней «цены деятельности» (затрачиваемых усилий) и способствуют процессу личностного становления ученика. Границы поля актуальных состояний задаются полярными точками энергетических (сила и интенсивность переживаний) и содержательных (характеристика межличностных отношений) характеристик.

При организации совместной деятельности с учащимися педагогу необходимо отслеживать границы поля эмоционального благополучия школьника, тем более что бережное отношение к состоянию ученика поможет ему отрегулировать и свое эмоциональное состояние, создавая единое ценностно-смысловое поле. В этих границах допускается определенная степень проживания как удовольствия (без перехода в гедонизм), так и апатии, боязни как защитных реакций организма, сообщающих о возможном пределе возможностей ученика. Определенная степень ситуативной тревоги способствует сосредоточенности, мобилизации, готовности школьника к деятельности.

В сложных, противоречивых ситуациях субъект часто испытывает амбивалентные чувства по отношению к одному объекту (состояние перед экзаменом, сложной контрольной работой, на выпускном вечере и т. д.): это могут быть веселость, сменяющаяся унынием и печалью, сильное возбуждение переходящее в торможение. В таких ситуациях внимание педагога к границам проживаемого учеником состояния особенно важно, так как предполагает возможность анализа внешней продуктивности (надежности деятельности), внутренней «цены деятельности» и сохранения здоровья школьника. Это позволяет учителю



предупредить возможные сбои работоспособности, ошибки и срывы в деятельности, отказ от деятельности и т. п.

Границы поля эмоционального благополучия предполагают возможность проживания субъектом различных состояний – как благоприятных (*радость, воодушевление*), так и неблагоприятных (*недовольство, уныние*). К. Левин указывал, что расширение границ жизненного пространства иногда происходит постепенно, иногда – довольно резкими скачками. Последнее характерно для так называемых кризисов развития⁷.

Намеренное фокусирование даже на незначительных признаках прогресса помогает актуализации эмоционального благополучия, способствует обращению школьника к собственным ранее не проявлявшимся ресурсам, развитию веры в себя и свои силы. Наличие ситуаций, предполагающих преодоление и разрешаемых учеником самостоятельно или с помощью взрослых, организация деятельности в границах поля эмоционального благополучия и проживание успешности школьником, фиксация на его прогрессе являются важными условиями становления личности.

Педагог, организуя целенаправленную совместную работу с учащимися и учитывая их индивидуальные особенности, допускает проявление спектра разнообразных состояний в течение всего учебного дня. Известно, что для каждого рода деятельности существует определенный оптимум эмоционального напряжения⁸. Например, на уроке литературы могут доминировать *состояния вдохновения, сосредоточенности, творческого полета мысли, задумчивости* и т. п.; на уроке физкультуры – *собранность, возбужденность, спортивный азарт* и т. п.; на перемене – *заторможенность или, наоборот, активность, подвижность* и т. д. При этом важен учет динамики актуальных состояний учащихся. Благоприятное состояние, адекватное деятельности, помогает субъекту выдержать напряжение и включиться в продуктивную деятельность. В результате, педагог обращается к глубинным основам процесса воспитания, провозгласившим Человека наивысшей ценностью, способного осуществлять свободный осознанный выбор, быть субъектом собственной жизнедеятельности.

Педагог учитывает, что в границах поля эмоционального благополучия ученика не должно быть негативных, преждевременных, асоциальных состояний: удовлетворения от насилия, жестокости; ориентированных на разрушение, аутоагрессию; наслаждение от зла и др. За пределами поля находятся безальтернативные состояния. Проживание этих состояний в процессе становления личности школьника очень опасно из-за действия стихийных механизмов личностного становления: эмоционального заражения, подражания, идентификации. В ситуации проживания учеником неблагоприятного состояния, которое не позволяет ему включиться в продуктивную

деятельность, фокус внимания смещается с процессуальной стороны деятельности, с отношений на состояние в контексте конкретной ситуации. Наиболее типичными для школьников и требующими немедленного регулирования, по мнению педагогов, выступают состояния апатии, страха, обиды, агрессии, злости, гнева. Л. С. Выготский указывал, что в таких случаях следует говорить не о воспитании внимания и борьбе с рассеянностью, но о правильном воспитании того и другого⁹.

На значимость процесса педагогического регулирования психического состояния школьника указывали Н. Д. Левитов и А. Г. Ковалев. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что чувства можно косвенно направлять и регулировать через деятельность, в которой они проявляются и формируются¹⁰. Данную мысль продолжил Л. С. Выготский, отметив, что в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность¹¹. Возможность осуществления процесса педагогического регулирования эмоционального состояния основана на развитии ценностно-смысловых структур, которые в современных исследованиях рассматриваются в рамках функционирования личности (Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, А. О. Прохоров и др.).

Учитель, ориентированный на понимание и учет состояния школьника, акцентирует свое внимание при взаимодействии, в первую очередь, на его внутренней системе отсчета (ценности, критерии оценок, проблемы и трудности). Задача педагога состоит в том, чтобы через учет эмоционального состояния поддержать школьника в процессе его личностного становления. Важным является распознавание и адекватная интерпретация актуального состояния ученика, благодаря этому педагог своевременно получает информацию о значимости действующих на ученика внешних и/или внутренних влияний. Эмоциональное состояние выполняет функцию связи между действительностью и потребностями в процессе поддержки эмоционального благополучия школьника.

Под педагогическим регулированием эмоционального состояния понимается целенаправленное влияние педагога на это состояние школьника с целью поддержания или изменения характера его протекания для включения субъекта в деятельность как систему ценностных отношений во имя личностного развития. Это процесс всегда индивидуально и лично окрашен, поэтому основными задачами учителя являются:

изучение проблем становления ученика и учет проживаемого им эмоционального состояния;

оптимизация ценностных ориентаций школьника, расширение целевой структуры педагогической деятельности, ее обращение в будущее;

предупреждение стрессовых ситуаций, повышение устойчивости ученика к влиянию стрессо-



генных факторов за счет организации совместной деятельности в границах поля эмоционального благополучия;

поддержка или изменение характера протекания актуального состояния школьника с целью включения в активную деятельность.

Учитель выявляет соответствие между тем, к чему стремится сам ученик (что он считает необходимым), и тем, к восприятию чего он готов «здесь и сейчас» в окружающем мире. Это соответствие выявляется педагогом до выстраивания процесса взаимодействия с учеником и во многом определяет успешность самого взаимодействия. Благодаря этому учитель помогает ученику в восхождении от инструментальных ценностей к ценностям более высокого порядка.

Педагог учитывает, что генетически человек не обладает потребностью прилагать максимум усилий, ему хотелось бы легко достигать желаемого. Благоприятное состояние (*ситуативная готовность*) открывает дорогу потенциальному (*заинтересованность, сосредоточенность*), и в этом случае ученик готов приложить усилия: потенциальное становится актуальным. При благоприятном состоянии актуальное реализуется в конкретных действиях. Проживание состояния открытости возможно лишь в безопасной, доверительной атмосфере, где личность чувствует себя настолько свободно, что начинает исследовать свой внутренний мир, таким образом сам субъект выбирает наиболее благоприятное направление своего развития.

Процесс педагогического регулирования включает следующие элементы: проживаемые школьником актуальные состояния; критерием оценки эффективности, которому должен соответствовать процесс педагогического регулирования, является включенность ученика в деятельность как условие личностного развития; механизм обратной связи – поступление информации благодаря основным показателям состояния ученика в контексте деятельности; сравнение актуального состояния с эталонной составляющей (образом оптимального состояния) на основе критериев и выявление наличия и меры их расхождения; регулирующее влияние с целью поддержания индивидуальных усилий школьника.

Данный процесс осуществляется на основе последовательной реализации этапов педагогического регулирования. Первым этапом является *распознавание и интерпретация эмоционального состояния ученика* в контексте ситуации. Он предусматривает обращение к эмоциональному состоянию ученика как к ценности, что позволяет педагогу адекватно интерпретировать ценностные ориентации школьника. Содержание выстраиваемого учителем влияния определяется следующими факторами: ценностные ориентации субъекта, его индивидуальный опыт, предыдущие состояния, истоки проживаемого состояния и контекст ситуации.

Следующий этап – *определение тактики педагогического регулирования эмоционального состояния ученика*. Он предусматривает: соотнесение адекватности актуального состояния со сложившейся ситуацией, системой ценностных отношений субъекта; прогнозирование возможного исхода состояния и динамики отношений личности с окружающей действительностью; соотнесение цели деятельности с эмоциональным состоянием субъекта.

Третий этап предполагает *принятие решения педагогом* и во многом определяет дальнейшее направление развития эмоционального состояния ученика, направленность его поведения. Сюда входят: определение цели педагогического регулирования; проектирование модели будущего результата деятельности; выбор способов педагогического регулирования.

Реализация процесса педагогического регулирования – следующий этап – основывается на использовании непосредственных и опосредованных видов влияния педагога, формировании и оценке результата деятельности, анализе сложившихся ценностных отношений.

Заключительным является *этап рефлексии*, который предусматривает процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. В центре рефлексии педагога – осознание того, что и как воспитанник воспринимает, понимает, какова его мера субъектности и особенности выстраивания ценностных отношений.

К педагогическому регулированию учитель обращается с тем, чтобы поддержать эмоциональное благополучие, инициировать произвольную активность школьника. Как только ученик становится способен самостоятельно регулировать свое поведение, в зависимости от контекста ситуации, педагогическое влияние «снимается», учитель предоставляет возможность ему самому выстраивать систему ценностных ориентаций, накапливать собственный уникальный опыт.

Примечания

- 1 См.: Подольский А. И., Карабанова О. А., Идובהва О. А. и др. Психоземональное благополучие современных подростков : опыт международного исследования // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14 : Психология. 2011. № 2. С. 9–20.
- 2 Приводится по: Friedman P. Discussion on the Vienna Psychoanalytic Society : On suicide. With particular references to suicide among young students. N. Y., 1967. P. 25–26.
- 3 Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М., 1980. 200 с.
- 4 См.: Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М., 1997. 224 с.
- 5 См.: Левин К. Теория поля в социальных науках / пер. с англ. Е. Сурпиной. СПб., 2000. 368 с.



- 6 См.: *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 2005. 480 с.
- 7 См.: *Левин К.* Указ. соч. 368 с.
- 8 См.: *Филлипов М. М.* Психофизиология функциональных состояний : учеб. пособие. Киев, 2006. 240 с.

- 9 См.: *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 2005. 480 с.
- 10 См.: *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.
- 11 См.: *Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т. 4. 428 с.

УДК 376.4

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМУ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. Б. Щетинина

Саратовский государственный университет
E-mail: ebp1976@mail.ru

В статье рассматриваются основные формы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду массовой общеобразовательной школы; описываются проблемы современного этапа развития инклюзивного образования; говорится о возможных путях их решения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, интегрированное образование, формы образовательной интеграции.

Modern Trends of Integration Process of Children with Disabilities into Public School System

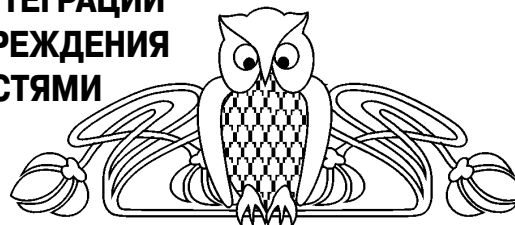
E. B. Shetina

This article covers main forms of integration of children with disabilities into public school environment. It also describes problems of modern stage of inclusive education development and possible ways to solve the problems.

Key words: children with disabilities, inclusive education, integrated education, forms of educational integration.

Сегодня отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья изменилось: немногие возражают, что образование должно быть доступно всем детям без исключения. Основной вопрос заключается в том, чтобы ребенок с особенностями развития не только получил богатый социальный опыт, но и реализовал в полной мере свои образовательные потребности и чтобы его обучение не снизило общий уровень образования других детей. Таким образом, вопросы из идеологической плоскости переместились в организационные, научно-методические и исследовательские.

Согласно статистическим данным, сегодня в России насчитывается более 2 млн детей с ограниченными возможностями (8%), из них около 700 тыс. – дети с инвалидностью. Ежегодно численность данной категории детей увеличивается: в частности, если в 1995 г. в России насчитывалось 453,6 тыс. детей с ограниченными возможностями



здоровья, то в 2011 г. – около 590 тыс.; при этом около 90 тыс. детей имеют нарушения физического статуса, что затрудняет их передвижение в пространстве и доступ к социально-образовательным ресурсам¹.

В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х гг., ведутся разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной образовательной политике России, США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (widening participation), мэйнстриминг (mainstreaming), интеграция, инклюзия (inclusion).

Мэйнкстриминг (обучение в общем потоке) предполагает, что ученики с особыми образовательными потребностями общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах; если же они включены в классы массовой школы и дошкольные учреждения, то, прежде всего, для того, чтобы расширить возможности социальных контактов, а не для достижения образовательных целей². Примером могут служить следующие формы интеграции детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения комбинированного вида:

временная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со слышащими детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера;

частичная интеграция, при которой дети, еще не способные наравне со слышащими сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются по 1–2 человека лишь на часть дня в массовые группы³.

Собственно **интеграция** означает проведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствии с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них; ученики с инвалидностью посещают массовую школу, но



не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети. Если в качестве примера рассматривать ту же классификацию форм инклюзии детей с нарушенным слухом, то можно говорить о:

комбинированной интеграции, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим возрастной норме или близким к ней, по 1–2 человека наравне со слышащими воспитываются в массовых группах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы;

полной интеграции: ребенок с нарушенным слухом воспитывается в массовом дошкольном учреждении, не получая повседневной помощи специалиста непосредственно в детском саду;

смешанных дошкольных группах, где вместе воспитываются дети с нормальным и нарушенным слухом (это уже не 1–2 неслышащих ребенка, а группа из 4–5 детей). В смешанной группе работают не только два воспитателя, но и учитель-дефектолог.

Примером интеграции могут служить классы коррекционно-развивающего обучения в массовых школах.

Инклюзия – термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения⁴. Инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них. Этот принцип означает: все дети должны быть с самого начала включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства, в инклюзивных школах все дети, а не только с инвалидностью, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе. Инклюзивные школы нацелены во многом на иные образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются обычным образованием. Цель такой школы – дать всем учащимся возможность вести полноценную социальную жизнь, быть членом коллектива, местного сообщества и тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие, помощь друг другу как членам сообщества. Этот ценностный императив очевидно показывает, что все члены школьного коллектива и общества связаны между собой и что учащиеся не только взаимодействуют между собой в процессе обучения, но и развиваются, когда принимают совместные решения по поводу управления процессами в учебной аудитории⁵. Учителя, имеющие опыт работы в инклюзивном образовании, разработали следующие способы включения: 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других детей в классе»; 2) включать всех детей в одинаковые виды деятельности, но ставить перед ними разные задачи; 3) вовлекать учеников в коллективные формы обучения и групповое решение задач;

4) использовать и другие стратегии коллективного участия – игры, совместные проекты, лабораторные, полевые исследования и т. д. Инклюзивные образовательные сообщества во многом изменяют роль учителя, который вовлекается в разнообразные интеракции с учениками, больше узнавая о каждом из них и активно вступая в контакты с общественностью вне школы.

Итак, интеграционный подход достигается методом перенесения элементов специального образования в систему общего образования. К сожалению, при таком подходе только незначительная часть детей с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья могут быть полностью включены в среду общего образования, не происходит изменения в организации, методиках, стратегиях обучения. Инклюзивный подход не снимает барьеров и трудностей в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, которые существуют из-за практики и организации учебного процесса, а также негибких методов обучения.

В. И. Лубовский, Л. М. Шипицына выделяют в образовательной системе нашей страны три модели интеграции: вынужденную, интернальную и экстернальную.

При *вынужденной*, или *спонтанной интеграции* дети с ограниченными возможностями жизнедеятельности обучаются в среде нормально развивающихся сверстников без четких, рекомендованных специалистами показаний, не получая при этом специализированной психолого-педагогической поддержки.

Интернальная интеграция предполагает объединение в самой системе специального образования детей с разными психофизическими нарушениями, при котором совместное обучение и воспитание возможно и благоприятно. При такой интеграции совместно обучаются слабослышащие дети с тяжелыми нарушениями речи, с детским церебральным параличом, со стойкими образовательными затруднениями и др. Интернальная интеграция распространена преимущественно за рубежом.

Экстернальная интеграция – это результат взаимодействия системы специального и общего образования. Подобная модель интеграции была апробирована в России при совместном обучении детей с нормальным психофизическим развитием и с задержкой психического развития, а также при обучении в одном классе обычных детей и их слабо-видящих, слабослышащих или глухих сверстников⁶.

Н. Н. Малофеев сделал социокультурный анализ современных тенденций образования лиц с особыми образовательными потребностями и пришел к следующим выводам: существуют различные социокультурные условия возникновения и реализации интегративных подходов к образованию детей с различными нарушениями в развитии в России и за рубежом; в России целесообразно рассматривать интеграцию в образовании как один из нескольких перспективных путей развития системы в целом; возможны два



пути реализации тенденции – *революционный* и *эволюционный*.

Революционный предполагает разрушение традиционных форм организации дифференцированного специального образования и попытку внедрения западных моделей, что мы считаем грубой методологической ошибкой. Более оправданным было бы внедрение западных моделей ранних этапов интеграции, 1970-х гг., но иные социокультурные условия могут сделать неэффективным и этот перенос, поэтому более эффективным является *эволюционный* подход.

Системное внедрение практики инклюзивного образования происходит в России крайне медленно и неравномерно. В отдельных регионах (Москва, Самара, Архангельск) достигнуты большие успехи, в других регионах эта практика только начинает складываться. По данным Министерства образования и науки РФ, с 2008–2011 гг. модель инклюзивного образования внедряется (в порядке эксперимента) в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов РФ, среди которых: Москва, Архангельск, Самарская область, Улан-Уде, Ухта (Республика Коми), Республика Карелия (Петрозаводск, Сортавала), Томск, Воронеж, Санкт-Петербург, Хабаровск, республики Северного Кавказа⁷.

Развитие инклюзивного образования в России чаще всего осуществляется в партнерстве государственных структур и неправительственных организаций. Инициаторами включения детей с особенностями развития в процесс обучения в системе образовательных учреждений общего типа выступают объединения родителей детей с инвалидностью, организации, отстаивающие права и интересы людей с инвалидностью, профессиональные сообщества и образовательные учреждения, работающие в экспериментальном и проектном режимах.

Что препятствует широкомасштабному введению подлинной интеграции/инклюзии? Организация интегрированного/инклюзивного образования во всех субъектах Российской Федерации требует привлечения в дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) и школы большого числа специалистов (логопедов, сурдопедагогов, тифлопедагогов). К сожалению, даже действующая сеть специальных ДОУ и школ обеспечена дефектологами с высшим образованием примерно на 20%. Наиболее благополучно дело обстоит в крупных городах, где эта проблема решена полностью.

На территории страны неравномерно распределены специальные коррекционные учреждения и разнообразные центры, в которых могут получить коррекционную помощь дети с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и обучающиеся в массовых ДОУ и школах), в первую очередь, дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата.

Терпимое (толерантное) отношение российского населения к детям-инвалидам находится

на стадии формирования, психологическую неготовность части общества принимать этих детей полноправными членами следует учитывать. Вместе с тем ученые считают, что отношение к инклюзивному обучению и педагогов, и родителей, и старшеклассников зависит от их реальной вовлеченности в этот процесс. Так, от 10 до 30% педагогов обычных школ выступают против обучения в них детей с ограниченными возможностями здоровья, в то время как в массовых школах, уже работающих в режиме интеграции/инклюзии, ее противников менее 10%.

Есть серьезная проблема совмещения темпов преподавания и объема знаний, доступных детям с ограниченными возможностями здоровья и здоровым. Ребенок с особенностями развития должен помещаться в ту среду, которая на данный момент соответствует возможностям его обучения, кроме того, в случае необходимости к нему прикрепляется тьютор.

Ряд проблем связан с тем, что часть детей-инвалидов на основании действующего законодательства о социальной защите инвалидов признается необучаемыми. С одной стороны, возникает вопрос о соотношении формулировки «неспособность к обучению» с нормами Закона «Об образовании», который не устанавливает абсолютных ограничений на получение гражданами общего образования. С другой стороны, до сих пор имеют место случаи, когда неспособность к обучению устанавливается, например, у детей с умеренной умственной отсталостью, хотя нормативными и методическими документами уже давно предусмотрена возможность обучения таких детей.

Примечания

- 1 Романова В. В. Образование всем детям. URL: http://eiceum35.edusite.ru/DswMedia_deti_zozh_2012.pdf (дата обращения : 23.05.2012).
- 2 См.: Волкова Л. С., Граш Н. Е., Волков А. М. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе. Дефектология. 2002. № 3.
- 3 См.: Вейс Т. Р. Как помочь ребенку. М., 1992. 444 с.
- 4 См.: Волкова Л. С., Граш Н. Е., Волков А. М. Указ. соч.
- 5 См.: Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна. Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2007. № 11. URL: www.almonah.ikprao/articles/almonah-11 (дата обращения : 25.05.2012).
- 6 См.: Малофеев Н. Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения / Дефектология. 2005. № 5. С. 3–18.
- 7 См.: Алехина С., Силантьева Т. Инклюзивное образование в России. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/interview/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-rossii> (дата обращения : 08.03.2012).



УДК 355.233

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Ю. Е. Павлова, П. В. Павлов

Военный авиационный инженерный университет (г. Воронеж)

E-mail: pv.pavlov@mail.ru

В статье рассматриваются информационные средства обучения, используемые в экологической подготовке военнослужащих. Дается описание состава, структуры, указываются цель и функции информационных средств обучения в процессе подготовки военных специалистов.

Ключевые слова: информационные средства обучения, экологическая подготовка, военнослужащие.

Information Technology Means of Teaching in the Process of Contemporary Military Specialists Training

J. E. Pavlova, P. V. Pavlov

Information technology means of teaching used in the process of ecological education of the military are considered in the article. The structure, aim and some functions of the information technology means of teaching in the process of contemporary military specialists training are described.

Key words: information technology means of teaching, ecological education, military specialists.

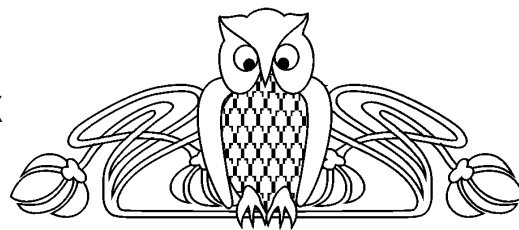
Одним из наиболее эффективных путей совершенствования военного образования, определенных в Федеральной целевой программе «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2012 года», является информатизация. С помощью современных информационных технологий происходит интеграция закрытого образовательного поля и открытого информационного образовательного пространства в сфере образования Российской Федерации¹.

Возможность интеграции информационных технологий обусловлена дидактическими особенностями информационных средств обучения. Наиболее значимыми из них для моделирования экологических ситуаций, экологических и техногенных катастроф, природных катаклизмов, их интерпретации и наиболее оптимального реагирования на них обучающихся являются:

1) моделирование экологических ситуаций без учета реально необходимых для их создания временных и пространственных интервалов;

2) моделирование недоступных непосредственному восприятию процессов и явлений;

3) возможность показа последствий экологических и техногенных катастроф в динамике, ретроспективное и перспективное их интерпретирование;



4) возможность интерактивного управления физическими, химическими, иными процессами, потенциально опасными для окружающей среды и для военнослужащего;

5) эмоциональность и выразительность транслируемой учебной информации;

6) регулирование информационной насыщенности проводимого занятия с учетом индивидуальных особенностей военнослужащих контрактной службы.

Использование современных информационных технологий открывает дополнительные возможности в организации и управлении познавательным процессом военнослужащих для детального восприятия и анализа ими значимой информации, оперирования ею и ее переходу в прочные знания, значительно повышает интерес личного состава вооруженных сил к учебным занятиям, в том числе и по экологической подготовке.

Эффективность и качество экологической подготовки военнослужащих находятся в непосредственной зависимости от уровня руководства и организации учебного процесса. В современных условиях информатизация военного образования предоставляет педагогу богатейшие возможности для повышения эффективности обучения и воспитания. Экологическая подготовка военнослужащих, основанная на современных информационных технологиях обучения, отвечает требованиям, предъявляемым к военному образованию России. Они заключаются в повышении фундаментальности образования, его гуманизации и гуманитаризации в сочетании с усилением практической направленности, интенсификации образовательного процесса за счет оптимального сочетания традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения, четкой постановки дидактических задач и их реализации в соответствии с целями и содержанием обучения.

Предлагаемые информационные средства обучения представляют собой комплекс, в который с целью создания условий для педагогически активного информационного взаимодействия между преподавателем и военнослужащими контрактной службы интегрируются прикладные педагогические программные продукты, базы данных, а также совокупность дидактических средств, обеспечивающих и поддерживающих учебный процесс (рисунки).



Структура и состав информационных средств обучения

Компьютеризованное учебное пособие (КУП) должно выполнять следующие функции:

эффективно управлять экологической подготовкой военнослужащих контрактной службы; стимулировать учебно-познавательную деятельность;

обеспечивать рациональное сочетание различных видов учебно-познавательной деятельности с учетом особенностей каждого из них и в зависимости от результатов освоения материала;

рационально сочетать различные технологии представления материала (текст, графику, аудио, видео, анимацию).

Нами было разработано компьютеризированное пособие «Экологическая подготовка», включающее учебный текст, содержательный и иллюстративный графический материал, видеосюжеты, которые реализованы на основе интерфейса Windows-XP и пакета Microsoft Office. КУП представляет собой основной носитель научного содержания экологической подготовки, представленный в виде дидактически взаимосвязанных и дополняющих друг друга частей: текстовой и графической, которые в комплексе обеспечивают единство активного самостоятельного процесса по овладению военнослужащими контрактной службы знаниями в соответствии с целями экологического обучения.

Целями электронного пособия является формирование:

общего представления о предмете и задачах военной экологии, ее месте в иерархии разделов экологических знаний;

системы ценностей и готовности к деятельности в окружающей природной среде;

осознанной необходимости экологической деятельности в рамках профессиональной;

профессиональных навыков и умений для обеспечения экологической безопасности в ходе повседневной деятельности подразделений;

знаний, навыков и умений военнослужащих контрактной службы к военно-экологической деятельности, обеспечивающей экологическую безопасность при возникновении чрезвычайных ситуаций с экологическими последствиями.

кругозора, повышение грамотности и компетентности.

Выбор принципа представления учебного материала диктуется как содержанием учебного пособия, так и возможными способами работы с ним. Предоставляемый материал должен быть пригоден для различных видов самостоятельной работы и для проведения занятий под руководством преподавателя.

Учебный текст разбит на главы и подразделы, имеющие самостоятельное значение. Важным преимуществом КУП перед книжным изданием является возможность его оперативной доработки: при издании учебного пособия в качестве книги такие изменения могут быть внесены только при переиздании, в результате чего данные могут потерять актуальность. В электронное пособие изменения могут быть внесены быстро, и скорость их внесения будет зависеть, в основном, от уровня компьютерной грамотности тех, кто проводит такую работу. Сбор материалов и дополнение на их основе учебного пособия может стать, например, темой семинарского занятия.

Таким образом, КУП является не только источником теоретических знаний, но и своеобразным путеводителем по курсу, дающим военнослужащим рекомендации по выбору рациональной «траектории» обучения, где наряду с раскрытием научного содержания дисциплины приводятся методические рекомендации по его самостоятельному изучению. Разработанное пособие позволяет приучить военнослужащих к самостоятельной работе по изучению экологических проблем, подвести к осознанию необходимости бережного отношения к природным богатствам, хрупкости экологического равновесия и сложности, а порой и невозможности его восстановления.

Электронные конспекты занятий реализованы на основе интерфейса Windows-XP и пакета Microsoft Office (графический редактор PowerPoint) и представляют собой наборы динамических и статических компьютерных слайдов по каждой из тем экологической подготовки. Они представляют собой краткие электронные конспекты изучаемого материала (основные определения, рассматриваемые при изучении темы, а также их графическое представление – схемы, графики, диаграммы и т. п.). Особенностью таких конспектов является наличие в них структурно-



логических схем изучения, облегчающих усвоение учебного материала. Это обеспечивается последовательным выводом на экран основных элементов изучаемого материала (рассматриваемых вопросов, подвопросов, основных категорий, определений и т. д.). Логика их выведения определяется в соответствии с графом изучения темы, разработанным преподавателем на этапе отбора и структурирования содержания дисциплины.

На первых этапах экологической подготовки проводятся лекции с использованием информационных средств обучения. Применение электронных конспектов занятий при проведении лекций позволяет обеспечить наглядность в представлении информации. Динамичные иллюстрации, всплывающие текстовые комментарии, графики, динамические модели, звуковые и видеофрагменты дают возможность задействовать различные каналы восприятия информации и улучшить ее понимание и запоминание, активизировать внимание и облегчить восприятие лекции, которая сопровождается мультимедийными приложениями.

На этапе обучения, предшествующем реальной военно-экологической деятельности, применение лишь указанных методов и форм проведения занятий становится малоэффективным. В это время необходимо проведение групповых, самостоятельных занятий, консультаций, направленных на формирование требуемого уровня готовности военнослужащих к военно-экологической деятельности: надежность знаний, навыков и умений по обеспечению экологической безопасности в ходе повседневной деятельности, а также по предотвращению и ликвидации чрезвычайных ситуаций, способность принимать наиболее оптимальные решения. Этот уровень достигается благодаря широкому использованию всех информационных средств.

Наличие гипертекстовой структуры и соответствующей навигационной системы КУП позволяет военнослужащим быстро находить нужный раздел дисциплины, тему, ознакомиться с ее содержанием и при необходимости обратиться к преподавателю за консультацией. Обсуждение выносимых на групповые занятия вопросов, касающихся экологических проблем, способствует не только закреплению и систематизации полученных знаний, но и развитию мышления, творческих способностей.

Посредством таких групповых занятий военнослужащие учатся анализировать полученную информацию, высказывать и отстаивать свою точку зрения. Используемые приемы организации позволяют активизировать военнослужащих, сделать учебный процесс интересным и привлекательным.

Наиболее эффективным способом пополнения знаний являются *самостоятельные занятия*, которые относятся к *активным формам* обучения в системе экологической подготовки; они развивают самостоятельное мышление и творческую

активность военнослужащих, что позволяет им глубже разобраться в сути теоретических вопросов, увязать их с жизнью, превратить полученные знания в моральные установки и личные ценностные ориентации, руководство в практической военно-экологической деятельности. Самостоятельные занятия строятся с учетом требований: экологической подготовки, местных особенностей охраны окружающей природной среды, интересов и потребностей военнослужащих, зависящих от уровня их развития. Методика проведения самостоятельной работы предусматривает работу как с КУП, так и с печатными учебными изданиями.

Основными дидактическими функциями, реализующимися при помощи информационных средств, при проведении указанных форм занятий являются: информационная, систематизирующая, стимулирующая, координирующая и самообразовательная.

Электронный альбом схем и наглядных пособий по экологической подготовке включает в себя совокупность динамических компьютерных слайдов, разбитых на отдельные разделы. Электронный альбом имеет гипертекстовую структуру и позволяет просматривать схемы и наглядные пособия. В наш альбом включено 50 схем и наглядных пособий, разбитых на 6 самостоятельных разделов.

Средства информационной поддержки по экологической подготовке основаны на электронном словаре-справочнике (разработан на основе графического интерфейса Windows XP и виртуальных библиотек Borland Database Engine), он представляет собой электронную гипертекстовую структуру (глоссарий). Основные определения и специфические термины словаря снабжены пояснениями, вызываемыми по гиперссылкам. Основное их назначение – помочь военнослужащим усвоить ключевые категории, понятия и определения (расширить личностный психолого-педагогического тезаурус). Среди дидактических функций, реализация которых осуществляется с помощью электронной справочной системы, целесообразно выделить информационную, систематизирующую и самообразовательную.

Одной из задач, возлагаемых на информационные средства, является оценка и контроль знаний военнослужащих, которые позволяют:

проверить ход и качество усвоения учебного материала;

стимулировать интерес и волю обучающегося к познанию;

вскрыть имеющиеся недостатки в организации учебного процесса и принять соответствующие меры по совершенствованию методики проведения занятий.

Оценки имеют большое воспитательное значение, они оказывают благотворное влияние на военнослужащих при условии, что будут объективны и оцениваемые знания имеют прямое отношение к профессиональной деятельности.



В нашей работе средства оценки и контроля знаний представлены контрольно-тестовой программой, позволяющий осуществлять оценку усвоения знаний, приобретенных во время экологической подготовки. Программа работает в двух режимах – контроля и оценки. В первом при неправильном ответе на поставленный вопрос военнослужащему предоставляется возможность узнать правильный ответ. Во втором ему указывается, правильно или неправильно он ответил. Контрольно-тестовая программа позволяет военнослужащему самостоятельно проверять свои знания по одной из предложенных тем или оценить знания всего курса с выставлением соответствующей оценки. Невысокие баллы, полученные при тестировании, и просмотр допущенных ошибок ориентируют на ликвидацию «белых пятен» в знаниях и повторное тестирование. Наличие продуманных и четко сформулированных вопросов к тестам, ответы на которые можно найти в процессе чтения материала, способствовало его запоминанию, возможность же повторного прохождения теста способствует закреплению усвоенных знаний.

УДК 37.01:316.356.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОЙ ДЕРЕВНИ СЕМЕЙНОГО ТИПА

А. С. Иргалиев

Западно-Казахстанский государственный университет
им. М. Утемисова
E-mail: asylbek_78@mail.ru

В статье проведен анализ особенностей социализации детей-сирот – воспитанников детской деревни семейного типа; приводятся авторские определения понятий: «социализация», «успешная социализация», «социализированность», «социальная приспособленность» и «личностная обособленность». Описываются: содержание психологической диагностики уровня социализированности детей-сирот; авторская программа «Успешная социализация подростков-воспитанников». Выделяются педагогические условия успешной социализации воспитанников детских учреждений, замещающих семью.

Ключевые слова: социализация, воспитанники-подростки детской деревни, успешная социализация, социализированность, социальная приспособленность, личностная обособленность.

Psychological-Pedagogical Aspects of Successful Socialization of Students-Teenagers in the Family Type Children's Village

A. S. Irgaliev

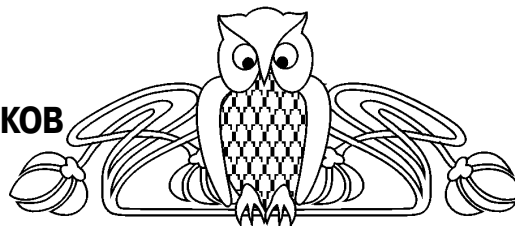
The analysis of the results of research of the features and conditions of socialization of children-orphaned of students-teenagers in the family type children's village is carried out. Author's definitions of concepts

В заключение, можно сделать выводы, что технология формирования готовности военнослужащих к военно-экологической деятельности включает: 1) на первом этапе – формирование знаний по обеспечению экологической безопасности деятельности войск; 2) на этапе обучения, предшествующем военно-экологической деятельности, – диагностику готовности военнослужащих к обеспечению экологической безопасности военной деятельности и к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Таким образом, в рамках экологической подготовки военнослужащих информационные технологии обучения рассматриваются не только как процесс или результат его проектирования (описание, модель), но и как инструмент в руках педагога, позволяющий ему организовать учебный процесс на технологическом уровне.

Примечания

- ¹ См.: Мордвинов В. Ф. Об информатизации системы военного образования // Военная мысль. 2006. № 4. С. 25–28.



«socialization», «successful socialization», «the result of socialization», «social suitability» and «personality isolation» are resulted. The contents of the level of psychological diagnosis socialization of orphaned children are described. The author's program «Successful socialization of adolescent students» are described. Pedagogical conditions of successful socialization of pupils of child care centres replacing a family are allocated.

Key words: socialization, teenage inmates of children's village, successful socialization, socialization level, social adaptability, personality isolation.

В последние десятилетия казахстанское общество значительно изменилось во всех сферах политической, экономической и социальной жизни. Одной из таких трансформаций является критическое осмысление перемен в социальной и духовной жизни, определение тенденций дальнейшего развития, выбор структуры и содержания социального воспитания и социализации подрастающего поколения¹.

Особую актуальность проблема социализации подрастающего поколения приобретает, когда речь идет о воспитании детей-сирот, так как после экономического кризиса 1990-х гг. произошел резкий рост числа детей в системе детских учреждений, замещающих семью. На сегодняшний день по разным данным, в Республике Казахстан насчитывается около 75 тыс. детей-сирот².



Мы считаем, что условия, существующие в детских домах, тормозят социальное развитие, искажают личность³. Они не способны решать жизненные проблемы, встающие перед ними, имеют низкий уровень социализованности, становятся «чужими» в обществе. В итоге большая часть выпускников попадают в криминальную среду и, как следствие, оказываются в местах лишения свободы⁴.

Эти причины послужили основанием для теоретико-методологической и практической разработки нами методики успешной социализации воспитанников детских учреждений, замещающих семью. Теоретико-методологической основой служили положения о социальной детерминированности развития и активности личности, философские, педагогические и психологические воззрения и теории о сущности человеческой личности и процессе её социализации, современные педагогические и социально-психологические концепции взаимодействия личности и общества, самоценности личности, основы диагностики и коррекционно-развивающей деятельности.

Приоритет в изучении социализации принадлежит западным научным школам (Ф. Х. Гиддингс, Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, Г. Тард и др.). Начиная с 1960 – 70-х гг. были предприняты первые попытки объективного анализа процесса социализации советскими учеными (П. С. Лебедев, Ю. А. Левада, В. С. Мерлин, Б. Д. Прагин и др.). Процесс полноценного участия ребенка в общественных отношениях рассматривался в разное время в работах российских ученых: К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Г. М. Андреевой, А. Г. Асмолова, Л. П. Буюевой, Л. С. Выготского, И. С. Кона, А. И. Леонтьева, А. В. Мудрика и др. Весомый вклад в разработку различных педагогических аспектов социализации внесли такие казахстанские ученые, как А. А. Бейсенбаева, Г. К. Нургалиева, А. К. Каплиева, Р. К. Толеубекова, С. С. Тилеуова, С. А. Узакбаева (развитие общечеловеческих и национальных ценностей личности), К. Б. Жарикбаев, С. К. Калиев, К. Ж. Кожаметова (этническая социализация), Л. А. Байсерке, Л. К. Керимов, А. В. Ким, А. А. Калужный, Ж. С. Хасанова (нравственно-правовая социализация), Б. И. Муканова, А. М. Муханбетжанова, А. Н. Тесленко, Г. А. Уманов (функционирование ведущих институтов социализации и интеграция личности в общество).

В исследовании нами были сформулированы определения таких понятий, как «социализация», «успешная социализация», «социализованность», «социальная приспособленность» и «личностная обособленность». Социализация понимается нами как процесс формирования личности в определенных социальных условиях, усвоения и активного воспроизводства имеющегося социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему

отношений и поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в обществе или референтной группе. Успешная социализация рассматривается нами как процесс формирования личности в определенных социально-воспитательных условиях, усвоения и активного воспроизводства имеющегося значимого социального опыта, в ходе которого личность преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему отношений и поведения те нормы и шаблоны, которые дают возможность для полноценной самореализации и самоактуализации в обществе. Социализованность личности воспитанника мы определяем как усвоение имеющегося общественного социального опыта (социальное приспособление) и формирование собственного индивидуального социального опыта (личностное обособление). Соответственно, чем выше степень приспособленности и обособленности, тем выше уровень социализованности подростка.

В качестве основных компонентов процесса успешной социализации (социализованности) воспитанника нами выделяется социальная приспособленность и личностная обособленность.

Опираясь на государственный общеобязательный стандарт общего среднего образования Республики Казахстан, мы даем следующие характеристики:

1) социальной приспособленности воспитанника:

овладение культурой общения со сверстниками; умение осваивать новые социальные роли; проявление осознанного интереса к собственному социальному статусу в коллективе сверстников; умение строить социальные отношения за рамками школы; овладение знаниями о комплексе стереотипов полоролевого поведения, понимание значимости выбора будущей профессиональной деятельности (поведенческо-коммуникативная приспособленность);

потребность в духовно-нравственном и гражданско-патриотическом образе жизни; овладение системой представлений о себе; потребность в овладении ценностями национальной и мировой культуры; осознанная моральная ответственность за состояние окружающей среды (ценностная приспособленность);

2) личностной обособленности воспитанника: наличие собственных взглядов, ценностных ориентаций, способность принимать новые ценности (ценностная автономия);

целостная сформированность Я-концепции, чувство собственного достоинства, способность осуществлять рефлекссию и самооценку результатов своей деятельности (лично-самооценочная автономия);

понимание и самоконтроль собственных чувств и эмоций, реализация избирательности в эмоциональных привязанностях, их сбережение и дополняемость (эмоционально-волевая автономия);



мера готовности и способности самостоятельно решать собственные проблемы, осознание необходимости участия в различных видах деятельности с целью самореализации и самоопределения; креативность (поведенческая автономия).

На основе выделенных компонентов мы определили четыре критерия успешности социализации воспитанников: 1) ценностный; 2) поведенческо-коммуникативный; 3) эмоционально-волевой; 4) личностно-самооценочный.

В качестве основной базы исследования нами была выбрана областная детская деревня семейного типа г. Уральска. Она состоит из десяти жилых коттеджей, где проживают семьи, состоящие из 7–8 детей с мамой-воспитательницей, кровные братья и сестра проживают в одном коттедже. Проживание является альтернативой семье, воспитанники ходят в обычную общеобразовательную школу.

Положительно оценивая деятельность этой детской деревни, необходимо отметить, что дальнейшего совершенствования требует организация социально-педагогической деятельности по успешной социализации воспитанников, в особенности воспитанников подросткового возраста. Об этом свидетельствуют проблемы подростков, связанные с нарушениями дисциплины и распорядка деревни, проявлениями асоциального поведения во взаимоотношениях со сверстниками и педагогическим коллективом.

Исследование проводилось на базе этой областной детской деревни с 2004 по 2010 годы.

Мы считаем, что изучение педагогических условий социализации детей-сирот и разработка методики их успешной полоролевой, семейной и трудовой социализации воспитанников – основа эффективной социально-педагогической деятельности детской деревни семейного типа. Цель исследования – научно-теоретическая разработка педагогических условий успешной социализации воспитанников детской деревни семейного типа и опытно-экспериментальное обоснование их эффективности. В качестве объекта исследования выбран социально-педагогический процесс детской деревни, а предметом исследования – педагогические условия успешной социализации ее воспитанников.

Гипотеза исследования заключается в организации специальных занятий по развитию коммуникативности и творческого мышления у воспитанников, обеспечивающих основу становления духовно-творческой личности и формирование опыта гуманистического взаимодействия с людьми, гибкости в общении, осознание и регуляцию своих жизненных позиций, готовность к самоизменению, саморазвитию и самореализации; кроме того, обогащается рефлексия по приобретению позитивного жизненного опыта, моделируемого в групповом взаимодействии через участие в различных формах ролевого, игрового тренинга, упражнений и групповых дискуссий. Такие

занятия должны способствовать успешной полоролевой, семейной и трудовой социализации подростков – воспитанников детской деревни семейного типа.

Для психологической диагностики уровня социализированности воспитанников были отобраны восемь методик: «Диагностика социально-психологической приспособленности» К. Роджерса и Р. Даймонда, варианты А (для мальчиков) и Б (для девочек); «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах» Ч. Д. Спилберга, методика «Шкала Я-концепции» Пирса – Харриса; «Шкала личной тревожности для учащихся 13–16 лет» А. М. Прихожан (форма Б), «Детский вариант шкалы явной тревожности» (СМАС), «Ценностные ориентации» М. Рокича; «Шкала оценки значимости эмоций» и методика «Незаконченные предложения» Сакса и Леви. Такой блок тестов и методик был многократно апробирован специалистами в данной области (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Т. И. Шульга, П. Я. Олиференко, А. В. Быков и др.), он позволяет целостно диагностировать уровень социализированности подростка.

Первичная социально-психолого-педагогическая диагностика (апрель 2004 г.) подростков – воспитанников детской деревни выявила следующие нарушения процесса социализации: наличие у большинства воспитанников девиантных моделей поведения; проблемы интеллектуального развития; отклонения в эмоционально-волевой сфере; нарушение в структуре самосознания (феномен «мы») – слабая развитость Я-концепции; нарушение звена психологического времени; проблемы полоролевой идентификации; проблема нравственного развития – терпимость к лицам, совершающим аморальные поступки и деяния. Исходя из этого, идея специальной работы с воспитанниками детской деревни заключалась в их включении в специальную деятельность (тренинги и упражнения), позволяющую пройти четыре стадии приобретения позитивного социального опыта: 1) репродуктивную – воспроизведение комплекса освоенных духовно-нравственных ценностей, эталонов взаимодействия с людьми (личностная преадаптация); 2) адаптивную – рефлексия и самоопределение, приспособление и мобилизация имеющегося социального опыта к возникшей ситуации (субъективизация); 3) локально-моделирующую – рефлексия развертывания ситуации, освоение ценностных норм ее разрешения, выработка стратегии поведения; 4) системно-моделирующую – закрепление ценностных норм, стереотипов поведения, возникших при разрешении ситуации, попытка влияния на этот процесс.

В качестве основных методов специальной работы нами были выбраны упражнения: «разогревающие», на знакомство, в парах, для малых групп, на оценивание, на работу с именем, на ре-



чевые действия, проективные, на обратную связь, на взаимное понимание, по выработке навыков.

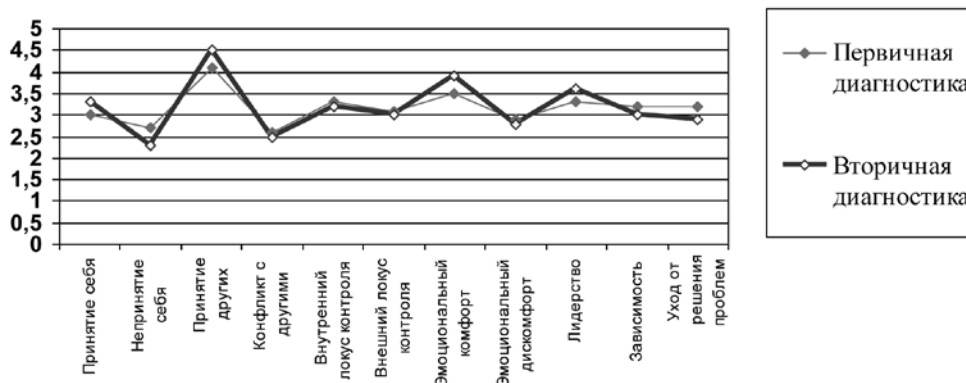
По итогам первичной диагностики мы разработали авторскую программу специальной работы «Успешная социализация подростков-воспитанников» (май 2006), состоящую из трех разделов: семинар-тренинг «Встречи с самим собой» (94 часа); детско-родительские тренинги «Моя семья» (14); тренинги «Мир профессии» (8 часов).

Реализация мероприятий в рамках специальной программы основывалась на следующих принципах: уважения личного достоинства ребенка; доверия к несовершеннолетнему; добровольности; соблюдения интересов подростка; компетентности в работе с детьми-сиротами; искренности с детьми-сиротами; естественности в профессиональной деятельности; независимости и достаточности в качестве личности, способной

привлекать детей. Специальная работа проводилась в период с сентября 2006 года по май 2010 года. В эксперименте приняли участие воспитанники детской деревни в возрасте 11–15 лет.

Тренинговые занятия проводились в специально оборудованном кабинете психолога один-два раза в неделю, в свободное от домашних обязанностей время у детей. Удобное, комфортное время проведения занятий периодически обговаривалось с мамами-воспитателями и самими детьми; детско-родительские тренинги проводились в каждом коттедже с «семьей» после ужина.

Одним из показателей социализированности подростка-воспитанника является уровень его социально-психологической адаптированности: по результатам вторичной диагностики (июнь 2010 г.) общий коэффициент адаптированности в выборке составил 3,3, что соответствует уровню выше среднего.



Сравнительные показатели коэффициента социально-психологической адаптированности воспитанников детской деревни на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

В личностно-социальном плане претерпели положительное изменение общее коллективное и межгрупповое общение (рисунок). На констатирующем этапе эксперимента практически у всех участников отмечались неуверенность, боязнь налаживания новых социальных контактов, неуверенность в собственных действиях и поступках, преобладание негативных психологических механизмов защиты, бедность социального опыта, стереотипность ценностных ориентаций, ограниченность эмоциональных переживаний.

После реализации комплексной программы «Успешная социализация подростков-воспитанников» объемом 116 часов произошла позитивная динамика личностных и социальных качеств воспитанников, характеризующаяся следующими изменениями:

в ценностно-нормативной сфере: появилась устойчивая потребность в усвоении духовно-нравственных и гражданско-патриотических взглядов, общественных ценностных ориентаций; осознанность значимости гуманистического отношения к окружающему миру, окружающим

людям; стремление к социально одобряемому образу жизни; овладение целостное представлений о себе, собственной личности и личности другого человека;

в поведенческо-коммуникативной сфере: овладение культурой бесконфликтного и продуктивного общения со сверстниками; обретение понятия о собственном социальном статусе в обществе, коллективе; стремление строить взаимоотношения за рамками воспитательного учреждения; овладение и применение знаний полоролевого поведения в семье; определенность в выборе будущей профессиональной деятельности; осознанное участие в различных видах воспитательной деятельности с целью самореализации и самоопределения;

в эмоционально-волевой сфере: понимание и самоконтроль собственных чувств и эмоций; готовность самостоятельно решать свои проблемы; повышение уровня мотивации учения, познавательной активности, появление продуктивной мотивации достижения, значительное снижение тревожности и гнева в процессе учения, благоприятный эмоциональный фон отношений со



взрослыми в школе; комфортное самочувствие, преобладающее положительное настроение; быстрое переживание социального стресса;

в личностно-самооценочной сфере: сформировалось целостное Я-представление, появились самоуважение, самопринятие, чувство собственного достоинства; умение осуществлять рефлексии и самооценку своей деятельности, принятие осознанного решения на основе критически осмысленной информации; высокий коэффициент социально-психологической адаптированности; осознание себя как члена семьи, выполнение полоролевых ожиданий в семье.

Опираясь на результаты, полученные в ходе эксперимента, мы выделили следующие педагогические условия успешной социализации воспитанников детских учреждений, замещающих семью:

1) опора на современное научное понимание сущности процесса успешной социализации и учет социально-педагогических и психологических особенностей развития детей-сирот в процессе организации воспитательной и социализирующей деятельности детской деревни семейного типа;

2) реализация комплексной социально-педагогической диагностики, методики коррекции и развития позитивного социального опыта воспитанников с учетом принципов социально-педагогической деятельности;

УДК 37.013.42

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ С СЕМЬЕЙ ШКОЛЬНИКА

Т. В. Хуторянская

Саратовский государственный университет
E-mail: dialogus1@yandex.ru

В статье представлены результаты анализа сущности сотрудничества как психолого-педагогической проблемы и формирования профессиональной готовности будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника. Отмечается, что для обеспечения гармоничного развития личности ребенка необходимо сотрудничество с семьей с использованием традиционных и инновационных форм работы.

Ключевые слова: педагог, семья, школьник, сотрудничество, формирование профессиональной готовности студентов.

Forming of Professional Readiness of Future Teachers to the Collaboration with Family of Schoolboy

T. V. Hutoryanskaya

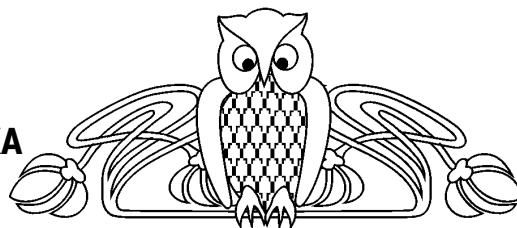
In the article the results of analysis of essence of collaboration are presented as a психолого-педагогической problem and essence of forming of professional readiness of future teachers to the collaboration with family of schoolboy. It is marked that for providing of harmo-

3) поэтапное формирование и соблюдение приемственности компонентов, критериев и показателей успешной полоролевой, семейной и профессиональной социализации воспитанников.

Проведенное исследование не претендует на полноту изучения проблем деятельности детской деревни. В дальнейшем изучении нуждается проблема формирования родственных связей, разработка развивающих занятий с детьми разного возраста в одной группе, подготовка воспитателей детских деревень к работе с социальными сиротами.

Примечания

- 1 См.: Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Среднее общее образование. Основные положения. Астана, 2007. 76 с.
- 2 Перспективы программ работы с воспитанниками детских домов. Алматы, 2011. С. 3.
- 3 См.: Байсерке Л., Мусабекова Г. Пути выявления и учет эффективности воспитательного процесса по формированию нравственных отношений между воспитателями и воспитанниками детского дома // Поиск. 2006. № 3. С. 256–257.
- 4 См.: Макина Л. Особенности межличностного отношения учащихся 9-х классов в условиях проживания в детском доме // Поиск. 1999. № 4. С. 101–102.



nious development of personality of child collaboration is needed with family with the use of traditional and innovative forms of work.

Key words: teacher, family, schoolboy, collaboration, forming of professional readiness of students.

Политические, экономические, социальные изменения, произошедшие в нашем обществе, обусловили переоценку существовавших десятилетиями представлений о функциях образования и воспитания, взаимодействии школы и семьи. Многие годы декларировалась идея превалирующей роли общественного воспитания, в результате этого недооценивалась роль семьи. Сегодня значительно возросла роль семейного воспитания, что отражено в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации российского образования на период до 2012 года», где подчеркивается исключительно важная роль взаимодействия семьи и школы в решении задач воспитания.

Повышение роли семьи в воспитании в значительной мере зависит от школы, характера ее



отношений с детьми и их родителями. Однако школа как общественный институт не может (и не должна) заменить семью, решить ее социально-экономические и материальные проблемы, но призвана организовать продуктивные педагогические взаимоотношения с родителями своих учащихся на основе сотрудничества с семьей¹.

Изучение литературы по исследуемой проблеме позволяет нам выделить следующие наиболее важные аспекты: 1) сотрудничество как психолого-педагогическая проблема; 2) формирование профессиональной готовности будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника.

Остановимся на рассмотрении сущности сотрудничества, это понятие требует уточнения, поскольку в психолого-педагогической литературе нет единого подхода к его трактовке. В ряде работ сотрудничество понимается как вид взаимодействия, обуславливающий процесс взаимодействия субъектов друг на друга, порождающий их личный контакт и изменения в деятельности². В других исследованиях – как наиболее продуктивный тип поведения в конфликтных ситуациях³ совместная деятельность⁴, как смысл совместной деятельности⁵. Можно выделить общие черты исследуемого понятия: его гуманно-личностную направленность, субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса, демократизацию системы взаимодействия, а также построение взаимодействия в соответствии с целями сотрудничества между субъектами совместной деятельности.

Анализ подходов к понятию «сотрудничество» позволил выявить несколько моментов, имеющих существенное значение для уточнения понятия «сотрудничество педагога с семьей»: первое независимо от трактовки всегда рассматривается в контексте совместной деятельности; не всякая совместная деятельность является сотрудничеством, а только та, что характеризуется субъект-субъектными отношениями и положительным типом взаимодействия, основанном на диалоге; сотрудничество всегда носит продуктивный характер.

Все вышесказанное позволило нам сформулировать следующее определение: сотрудничество педагога с семьей – совместная деятельность педагога, детей и родителей, характеризующаяся субъект-субъектными отношениями, равенством в общении (диалогом) и партнерством, взаимным уважением и обменом определенными ценностями, формирующая сплавивающий тип взаимоотношений при совместном поиске конструктивных решений педагогических задач, связанных с организацией целостного учебно-воспитательного процесса, обеспечением личностного роста его участников и развитием межличностных отношений.

В рамках решения проблемы сотрудничества остановимся на особенностях сотрудничества семьи и школы, которое может быть представлено следующими направлениями:

повышением педагогического уровня знаний родителей в период всего обучения детей в школе; консультацией родителей педагогами и психологами;

сравнительным анализом (педагогов, родителей и психологов) актуального опыта воспитания и обучения детей;

согласованием воспитательных педагогических действий педагогов и родителей;

совместной выработкой наиболее адекватных (с учетом возможностей, традиций, потребностей и т. п.) методов совершенствования воспитания подрастающего поколения.

Под воздействием идеи преобладающей роли школы в воспитании сложилась такая система взаимодействия школы с родителями, которая наряду с позитивным опытом имеет и негативный, последний нуждается в преодолении устаревших представлений и формировании созвучных сегодняшнему дню традиций, отношений. Издавна школа являлась центром формирования педагогической культуры родителей, а в широком смысле – общества в целом, поскольку каждый член общества прямо или косвенно, в полном объеме или частично осуществляет воспитательные функции. Педагогическая культура определяется как составная часть общей культуры, в которой воплощен приобретенный человеком опыт воспитания детей в семье, в школе и т. д. Повышение педагогической культуры в значительной степени обусловлено содержанием тех отношений, которые существуют между семьей и школой. Приобретенный в процессе этих отношений опыт может быть использован непосредственно родителями, членами семьи нескольких поколений, одновременно дети формируются и как будущие родители⁶.

Повышение воспитательного потенциала семьи, педагогической культуры родителей возможно при условии положительно направленного взаимодействия семьи и школы, которое предполагает равноправные позиции педагогов и родителей в воспитании, развитии личности ребенка. Однако надо признать, что в вопросе взаимодействия семьи и школы встречается мнение, что родители – это «помощники», «подсобная сила» при школе. Таким образом, семье отводится роль объекта педагогического воздействия, а школе – доминирующая. Взаимодействие же предполагает, что школа и семья – равноправные субъекты социального воспитания детей. При уменьшении значимости одного из них неизбежно возрастает роль другого, и равноправие сторон нарушается. Этот недостаток можно преодолеть благодаря сотрудничеству.

Полноценное сотрудничество основывается на доброжелательности, такте, уважении, вере, оптимизме, откровенности. Определенную роль играют взаимозависимость и взаимопонимание, поскольку успехи одного из субъектов взаимодействия обусловлены усилиями, действиями другого. Естественно, и школа, и семья стремятся



к достижению полноценного взаимодействия. Но нередки еще случаи проявления со стороны педагогов бестактности, нетерпимости, доминирования, непонимания в общении с детьми и их родителями. В свою очередь, многие родители не совсем четко осознают свою гражданскую и личную ответственность за развитие, воспитание и обучение детей. Есть и такие, кто считает своей обязанностью обеспечить детей материально, а воспитание возлагают на педагогов, поэтому только совместными усилиями, дополняя и поддерживая друг друга, семья и школа могут достигнуть желаемых результатов. И у родителей, и у учителей цель одна – благо детей, их полноценное и гармоничное развитие⁷.

Актуальна постановка вопроса о системе сотрудничества, при котором субъекты содействуют удовлетворению интересов друг друга на уровне «семья–школа», с учетом традиций, имеющегося опыта, возможностей и особенностей образовательного учреждения. Это сотрудничество основано на принципах:

изменения роли родителей: они – не просто помощники педагогов, а равноправные участники интеллектуального, нравственного, физического, психического развития детей. Все, что касается детей, решается с их ведома и согласия, при условии обоюдной поддержки и непосредственного участия в этом процессе;

перехода школы от доминирующих сегодня форм массовой работы с семьей к групповым и индивидуальным формам сотрудничества, построенным на диалоговой основе;

осуществления на практике дифференцированного и индивидуального подходов к семьям;

систематического и целенаправленного оказания разнообразной психолого-педагогической поддержки семьям;

установления эффективного контроля, основанного на диагностике, и совместного с семьей поэтапного анализа процессов обучения и воспитания детей, обеспечения своевременной их коррекции в связи с возникающими трудностями и отклонениями в развитии детей.

Эти принципы могут быть реализованы в апробированных традиционных и инновационных формах сотрудничества:

участие родителей в анализе результатов диагностики готовности детей к школе и соответствующих коррекционных мероприятиях по преодолению школьной дезадаптации;

контрольная для родителей: «Мой ребенок: каким я его вижу?»;

групповые и индивидуальные консультации педагогов: «Трудности учащихся и пути их преодоления»;

обучающий тренинг: «Приемы активного слушания»;

анкетирование родителей: «Мои родительские проблемы. Какой помощи в их решении я ожидаю от школы?»;

циклы лекций и бесед на тему: «Индивидуальные особенности развития и поведения ребенка»;

педагогический практикум: «Как помочь ребенку раскрыть свои способности?»;

консультация для родителей: «Как научить ребенка дружить?»;

диспут: «Почему взгляды родителей и учителей часто не совпадают?»;

опросник для родителей: «Опыт сотрудничества с учителем»;

обучающий тренинг: «Разрешение конфликтов с детьми» (с элементами проигрывания ролей);

педагогический практикум: «Трудные ситуации в школе и дома»;

обучающий тренинг: «Эффективность поощрения и наказания».

Для того чтобы процесс сотрудничества семьи и школы был эффективным, необходимо еще в вузе организовать целенаправленную профессиональную подготовку студентов к осуществлению данного вида педагогической деятельности, результатом которой было бы формирование профессиональной готовности будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника. Не останавливаясь подробно на общетеоретических вопросах профессиональной подготовки, представим ее алгоритм. Первым его этапом является определение цели и задач. Цель – формирование профессиональной готовности будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника, которая определила следующие задачи: развитие у студентов мотивации сотрудничества; овладение технологиями сотрудничества с семьей, включая ее педагогическую поддержку.

Следующим этапом является отбор содержания учебного материала, который представлен уровнями: 1) теоретическим, 2) учебного предмета; 3) учебного материала.

На первом уровне необходимо приобретение знаний предметов психолого-педагогического цикла и теории организации сотрудничества с семьей. Практическая подготовка на этом уровне предполагает умения организовывать учебно-воспитательный процесс и сотрудничество с семьей школьника. В рамках методических умений предполагается применять на практике методики организации учебно-воспитательной работы и умение использовать технологии организации сотрудничества.

Второй уровень – учебного предмета – включает программы спецкурсов, психолого-педагогических учебных дисциплин с тематическими разделами, содержание которых позволяет готовить студентов к сотрудничеству с семьей.

Тексты, видеоматериалы, система учебных проблемных задач-ситуаций, комплекс упражнений и заданий, тренинги – все это составляет третий уровень – учебного материала.

Примером подготовки будущих педагогов к использованию инновационных форм сотруд-



ничества с семьей могут служить следующие обучающие тренинги:

сензитивности: формирование у будущих педагогов способности к эмпатии и развитие социальной сензитивности;

разрешения конфликтов с детьми (с элементами проигрывания ролей): выявление и разрешение типичных конфликтных ситуаций в детско-родительских отношениях;

активного слушания: формирование у студентов этих навыков;

эффективности поощрения и наказания: развитие умения видеть в ребенке личность и оказывать помощь в разрешении проблем-препятствий.

Такие тренинги учат студентов понимать собственные ошибки и преодолевать трудности во взаимодействии с родителями и детьми.

Еще один шаг – это организационная сторона подготовки студентов к сотрудничеству с семьей, которая связана с раскрытием механизмов данного процесса, его этапов, среди них можно выделить:

1) познавательный – формирование у студентов ориентаций в информационном поле сотрудничества с семьей;

2) действенный – приобретение технологических умений сотрудничества с семьей;

3) креативный – перенос технологических умений сотрудничества с семьей в профессиональную деятельность.

Завершающим является определение критериев готовности будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника. Поскольку в настоящее время отсутствуют такие критерии, в их качестве предлагаем выделить показатели в соответствии с обозначенными этапами: когнитивно-поведенческий, функциональный и творческий.

Первый включает, с одной стороны, наличие знаний по теории и практике сотрудничества с семьей, а с другой – умения находить и анализировать информацию об этом, строить диалогическое общение, устанавливать субъект-субъектные отношения на основе сотрудничества. В функцио-

нальный показатель включены умения переносить знания о сотрудничестве в профессиональную деятельность в период педпрактики, оценивать этот процесс и корректировать его. Творческий показатель – это умение вносить элементы новизны в организацию сотрудничества с семьей.

Таким образом, формирование профессиональной готовности будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника включает: расширение содержания образования, использование инновационных форм и методов обучения студентов сотрудничеству школы и семьи; вооружение их знаниями о сущности, задачах, методологических основах сотрудничества с семьей школьника; выработку умений осуществлять сотрудничество с семьей в профессиональной деятельности.

Примечания

- 1 См.: Воспитательный процесс : изучение эффективности : Метод, рекомендации / под ред. Е. Н. Степанова. М., 2000. 128 с.
- 2 См.: Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь : личность, образование, самообразование, профессия. М., 1998. 399 с. ; См.: Шакуров Р. Х. Психологические основы педагогического сотрудничества : пособие для слушателей ИПК. СПб., 1994. 43 с.
- 3 См.: Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2000. 130 с.
- 4 См.: Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000. 176 с. ; Крылова Н. Б. Культурология образования. М., 2000. 432 с.
- 5 См.: Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. М., 1999. 288 с.
- 6 См.: Воронов В. В. Технология воспитания : пособие для преп. вузов, студ. и учителей. М., 2000. 96 с.
- 7 См.: Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание : от формирования к развитию : учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д, 2000. 192 с.

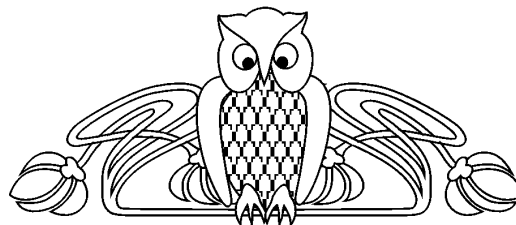
УДК 37.013.42

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РОЛИ КУРАТОРА В ВУЗЕ

Л. Ю. Фомина

Саратовский государственный университет
E-mail: dialogus1@yandex.ru

В статье представлены результаты анализа сущности понятия «кураторство в вузе». Отмечается, что кураторство следует рассматривать как незаменимую и эффективную систему взаимодействия преподавателя и студентов, часть системы учебно-воспитательной



работы со студентами. Подчеркивается, что профессиональная роль куратора предполагает сплав индивидуальных, личностных, собственно субъективных качеств, адекватность которых способствует успешному выполнению данных профессиональных обязанностей и влияет на стиль исполнения роли куратора.

Ключевые слова: профессиональная роль, куратор, функциональные обязанности, вуз, студенты, типология.



To a Question of a Professional Role of the Curator in Higher Education Institution

L. U. Fomina

In article results of the analysis of essence of concept «a coaching in higher education institution» are presented. It is noted that the coaching should be considered as irreplaceable and effective system of interaction of the teacher and students, a part of system of teaching and educational work with students. It is emphasized that the professional role of the curator assumes an alloy of the individual, personal, actually subjective qualities which adequacy promotes successful performance of these professional duties and influences style of an impersonation of the curator.

Key words: professional role, curator, functional duties, higher education institution, students, typology.

Основной целью работы куратора в вузе является воспитание личности студента как гражданина российского общества, разносторонне развитого, культурного, с уважением относящегося к духовным ценностям и традициям, моральным устоям и нравственным ориентирам.

К задачам воспитательной работы в вузе относят:

формирование положительной мотивации учебной деятельности;

развитие студенческого самоуправления;

формирование патриотической и нравственной позиции студентов;

воспитание толерантности, потребности в освоении ценностей общечеловеческой и национальной культуры, участия в культурной жизни;

формирование здорового образа жизни;

привлечение студентов к внеаудиторной работе (кружки, художественная самодеятельность, спортивные секции и т. п.);

повышение результатов обучения и воспитания.

Основная нагрузка в воспитательной работе вуза ложится на плечи кураторов, призванных сопровождать студенческую группу с первого по пятый курс. Кураторство следует рассматривать как незаменимую и эффективную систему взаимодействия преподавателя и студентов, часть системы учебно-воспитательной работы. Куратор организует систему отношений через разнообразные виды деятельности группы, создает условия для индивидуального самовыражения личности, способствует становлению гражданской позиции и нравственному самоопределению студентов¹. Если главная цель вуза – помочь студенту стать высококвалифицированным специалистом, владеющим всеми достижениями избранной профессии, то роль куратора в этом процессе неопределима. Куратор группы:

устанавливает личные связи с родителями студентов;

участвует в выработке решений администрации, касающихся персональных дел студентов, имеет право представлять студента за какие-либо

серьезные проступки (например, пропуски занятий без уважительной причины длительное время) к административным взысканиям, а в случае необходимости – к отчислению из университета за нарушение учебной дисциплины;

проводит собрания группы по итогам контрольных недель и экзаменационных сессий, докладывает о них на заседаниях кафедр, принимает участие в проведении собраний группы, назначения старосты и выборов профорга;

помогает студенту быстрее адаптироваться к особенностям обучения в университете, его структурам и службам, знакомит с традициями института и специальности;

помогает оптимально организовать учебу, спланировать самостоятельную работу, составить учебные графики и т. д.;

поддерживает связь со всеми преподавателями, которые проводят занятия, и, при необходимости, помогает организовать дополнительные занятия и консультации;

представляет активного, успевающего студента к поощрению администрацией, помогает решать материальные проблемы;

помогает лучше подготовиться к учебным и производственным практикам;

посещает общежитие, вместе со студенческим советом института и администрацией студгородка участвует в решении бытовых и других важных вопросов.

Мы обозначили только часть функциональных обязанностей куратора, на самом деле куратор, как и учитель в школе, должен учитывать индивидуальные, психологические и возрастные особенности своих воспитанников. Например, необходимо помочь студентам первого курса безболезненно пройти период адаптации, а для этого стоит узнать о своих студентах как можно больше – сначала заочно, по личным делам, потом в процессе встреч и бесед. Немаловажным фактором станет удачный подбор актива группы (старосты, профорга, культорга), а также создание в группе атмосферы доброжелательности, товарищества и взаимопомощи. Одной из приоритетных форм работы куратора со студенческой группой является кураторский час. С помощью кураторских часов можно помочь студентам не только правильно ориентироваться в новой для них обстановке, но и способствовать формированию корпоративной культуры университета, факультета и кафедры, а также тому, чтобы студенты впитывали в себя богатые традиции вуза и отрасли.

В круг обязанностей куратора входит анализ итогов экзаменационных сессий и контроль за текущей успеваемостью студентов, чтобы каждый студент четко осознавал, что хорошая учеба в вузе является залогом профессионального роста. Именно куратор может быть первым, кто увидит в своих студентах младших курсов будущих специалистов, поможет сделать им первые шаги в на-



уже – привлечь в студенческие научные общества, опубликовать тезисы докладов и т. д.

Кроме учебной деятельности куратор принимает участие во внеучебной деятельности студентов как организатор экскурсий, соавтор при написании сценариев (например, для концерта художественной самодеятельности идей).

Таким образом, можно назвать основные функции кураторской деятельности:

информативную (предполагает ответственность куратора за своевременное получение студентами необходимой информации об учебных и внеучебных мероприятиях);

организационную (структурирование внеучебной жизни студенческой группы);

коммуникативную (обеспечение и поддержка благоприятной психологической атмосферы в студенческой группе, структурирование внутригрупповых отношений, непосредственное участие в жизни группы в качестве формального лидера);

контролирующую (административную);

творческую (расширение деятельности куратора в связи с его индивидуальными потребностями и способностями).

Кураторская деятельность обладает многими функциями, но прежде всего куратор – это наставник, его можно назвать менеджером тем, кто использует ресурсы и внутренний потенциал других людей для достижения конкретных целей и задач.

По классификации В. П. Зелеевой², в круге задач, которые определяют себе кураторы, можно выделить несколько типов:

куратор – «информатор»: полагает, что его единственной задачей является своевременная передача необходимой информации студентам (о расписании, медосмотре, мероприятиях и т. д.). Он считает излишним вникать в жизнь группы, определяя студентов как взрослых и самостоятельных людей;

куратор – «организатор»: организует жизнь группы с помощью внеучебных мероприятий (вечера, походы в театр и т. д.). В свои обязанности он включает участие в выборах старосты, чувствует ответственность за происходящие межличностные конфликты и старается помочь их разрешению;

куратор – «психотерапевт»: близко к сердцу принимает личные проблемы студентов, готов выслушивать их откровения, побуждает к ним, старается помочь советом; много личного времени тратит на психологическую поддержку студентов, устанавливает близкие контакты. В этом случае для куратора существует риск эмоционального истощения;

куратор – «родитель»: исполняет родительскую роль; излишне контролирует студентов, нередко лишает их инициативы; берет на себя ответственность решать семейные и личные дела студентов, не ограничиваясь психологической поддержкой, а выступая в качестве контролирующего родителя, требующего полного под-

чинения его решениям. Чаще всего по возрасту такие кураторы близки родителям студентам и в своих отношениях с ними они ссылаются на свой жизненный опыт;

куратор – «приятель»: интересуется жизнью студенческой группы, старается принимать участие в групповых мероприятиях. Студенты принимают куратора как члена группы, он пользуется уважением, но ему не хватает дистанции, чтобы в необходимых случаях предъявить требования. Чаще всего к этому типу кураторов относятся молодые преподаватели или аспиранты, выполняющие эту роль;

куратор – «беззаботный студент»: не считает необходимым выполнять какие-либо обязанности, нечетко представляет круг своих задач. Он только формально считается куратором, нередко не вникая в жизнь студенческой группы;

куратор – «администратор»: своей основной задачей считает информирование администрации о пропусках студентов, ведет учет посещаемости, передает студентам требования деканата; выполняет в основном контролирующую функцию, в отличие от куратора-родителя исполняет ее формально, без личной заинтересованности и включенности в интересы студенческой группы.

Работа куратора как вид профессионально-педагогической деятельности обладает такими характеристиками, как целенаправленность и мотивированность, но основной ее характеристикой является продуктивность. В соответствии с этим критерием были выявлены уровни профессионально-педагогической деятельности куратора студенческой группы:

1-й уровень – непродуктивный: куратор предлагает студентам самим решать проблемы, не проявляя инициативы и заинтересованности;

2-й уровень – малопродуктивный: куратор готов помочь обратившимся к нему студентам, проявлять инициативу, но ему не всегда хватает знаний для психологического анализа ситуации, понимания потребностей студентов, разрешения острых вопросов и конфликтов. Иногда в силу интуиции он действует успешно и сообразно ситуации;

3-й уровень – среднепродуктивный: куратор владеет некоторыми способами организации и бессистемными знаниями в области психофизиологических особенностей возраста студентов, их потребностей и способов обучения, особенностей разрешения некоторых конфликтных ситуаций, но он не стремится пополнять свои знания в этой области;

4-й уровень – продуктивный: куратор обладает необходимыми знаниями, применяет их и стремится пополнять, но не выходит за рамки своих формальных обязанностей;

5-й уровень – высокопродуктивный: сложные ситуации куратор рассматривает как задачу для развития студентов и саморазвития. Он постоянно пополняет свои знания и применяет их, творчески подходит к сложившимся ситуациям, нередко сам организует развивающие ситуации для студентов³.



В образовательном процессе вуза необходимо соблюдение условий, при которых воспитательная работа будет эффективна, в них включается:

надежная и охватывающая всех студентов диагностика эффективности профессионально-личностного развития, систематический мониторинг уровня сформированности важнейших личностных и профессиональных качеств будущих специалистов;

дифференциация и индивидуализация профессионального воспитания, основанная на результатах мониторинга профессионально-личностного развития студентов;

знания возрастных психофизиологических особенностей студентов, особенностей их потребностно-мотивационной сферы, психологии межличностного взаимодействия и психологии учебной группы;

наличие эталонов, образцов, предъявляемых студентам – будущим специалистам;

обеспечение реальных условий самооценки студентов для сравнения себя с другими, формирование на этой основе перспектив профессионального и личностного роста;

динамика позитивного и устойчивого профессионально-личностного развития студентов, ее самооценка;

варианты социально полезной профессионально-ориентированной практической деятельности будущих специалистов;

включение каждого студента в социально полезную деятельность, в занятия творческих коллективов и общественных объединений, в работу различных клубов и отрядов;

УДК 378.09

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Е. А. Лапп

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail lapp-elen@rambler.ru

В статье излагаются результаты исследования, направленного на выявление содержательных и структурных особенностей мотивации студентов дефектологических специальностей. Указывается на комплекс психолого-педагогических условий, позволяющих обеспечить мотивацию студентов в учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная мотивация, структурные элементы мотивации учебной деятельности, типы мотивации, познавательные мотивы, мотивы достижения успеха.

Motivation Features of Educational Students' Activity – Future Teachers for Children with Impaired Development

Е. А. Лапп

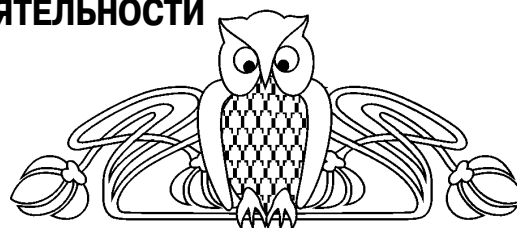
The results of research directed on revealing on substantial and structural features of motivation of students – future teacher for children

создание реальных возможностей и стимулов для освоения будущим специалистом культуры и искусства.

Относя кураторство к профессиональной сфере деятельности вузовского педагога, мы считаем, что его важными профессиональными качествами должны быть педагогическая эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция и предвидение, наблюдательность, оптимизм и находчивость, рефлексия. Таким образом, профессиональная роль куратора предполагает сплав индивидуальных, личностных, собственно субъективных качеств, которые способствуют успешному выполнению его профессиональных обязанностей и влияют на стиль исполнения роли куратора, способствующей созданию благоприятного психологического климата в студенческой группе. Подытоживая, можно сказать, что куратор – это, прежде всего, призвание.

Примечания

- 1 См.: Мартынова М. Д. Управление процессом профессионального и культурного становления студентов через институт кураторства // Университетское управление. 2004. № 5–6. С. 104–106.
- 2 См.: Зелеева В. П. Совершенствование работы кураторов студенческих групп на диагностической основе. URL: http://www.ksu.ru/infres/nikolaev/2002/gl3_1_4.htm (дата обращения : 27.03.2012).
- 3 См.: Записная книжка куратора студенческой группы : методические рекомендации по организации воспитательной деятельности куратора / О. В. Гришаев, М. В. Щербакова. Воронеж, 2009. 134 с.



with impaired development is reported in the article. It is underlined on complex of the psychology-pedagogical conditions, allowing providing motivation of students in educational activity.

Key words: educational motivation, structural elements of motivation of educational activity, motivation types, informative motives, motives of achievement of success.

Проблема формирования мотивационной сферы личности современного студента актуальна в психолого-педагогической науке. Активизация личностного подхода вызвала глубокий интерес к мотивационной сфере личности, факторам, условиям и средствам ее формирования в профессиональном становлении. Переоценка значимости многих ценностных ориентиров, переосмысление



своего места в обществе, принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности скрыты в мотивах личности и требуют не только познания, но и управления их формированием. Проблема мотивационной сферы обостряется из-за неспособности личности в едином процессе социализации-индивидуализации интегрироваться в новую социокультурную ситуацию, что приводит к её психологической деформации в отношениях к окружающим и к себе.

Данная проблема имеет междисциплинарный характер, поскольку она разрабатывается в целом ряде дисциплин и направлений, а ее предмет – мотивация – пронизывает все стороны и аспекты поведения и деятельности, играет решающую роль в их организации. Фундаментальный характер проблемы мотивационной сферы личности обусловлен тем, что эта сфера детерминирует поведение и деятельность и, следовательно, конкретизирует на психологическом уровне ключевой вопрос собственно научного объяснения. Именно мотивация есть через психику реализующаяся детерминация. Находясь в основании психологического знания и будучи органично вплетена в его фундаментальную проблематику, данная проблема приобретает еще большую значимость в зависимости от того психологического и социального контекста, в котором она изучается. Например, в контексте одного из ведущих типов деятельности – учебной, реализующейся в качественно трансформирующихся условиях современных общественных реалий и тех новых требований, которые они предъявляют к процессу формирования и образования личности (двухуровневая система вузовского образования, коммерциализация высшего профессионального образования; профессиональная переподготовка, получение дополнительной квалификации и др.).

Рассматривая проблему мотивации учебной деятельности в общем контексте мотивационной сферы личности, следует отметить существенно меньшее количество определений понятия «мотивация учения», «мотив учения», «мотивация учебной деятельности» в педагогической психологии, чем в общей, и отсутствие острых дискуссий по данному вопросу. Терминологическая недостаточность в области мотивации учебной деятельности обусловлена, по-видимому, недостаточностью целостных теоретических представлений. Все определения относятся в основном к структурному пониманию данных понятий. Хотя в науке сформировалось представление о том, что не только мотивация в общепсихологическом ее понимании является сложным, динамическим образованием, но и мотивация учебной деятельности является аналогичным, не менее сложноорганизованным образованием.

Считается, что мотивация учебной деятельности – это сочетание целостности и структурированности мотивов учения; мотив обучения трактуется как направленность обучающихся на отдельные стороны учебного процесса, а

мотивация учебной деятельности – частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Нередко данный термин выступает синонимом понятия «познавательная мотивация»; под мотивами учебной деятельности понимаются все факторы проявления учебной активности – потребности, цели, установки, чувство долга, интересы, идеалы и др. Термин «учебная мотивация» рассматривается как совокупность социальных мотивов учения и мотивов обучения отдельному предмету; учебная мотивация является интегративным эффектом взаимодействия структуры личности и ее мотивационной сферы с основными характеристиками содержания и структурами учебной деятельности, ее условий и организации.

Психологическая наука располагает данными, раскрывающими значимые закономерности и механизмы мотивации учения, но в силу сложности этого феномена многие его ключевые аспекты недостаточно раскрыты. В особой мере сказанное относится к деятельности и личности, которые еще только находятся на стадиях своего онтогенетического формирования, то есть к учебной деятельности.

Актуальность изучения мотивации учебной деятельности студентов – будущих дефектологов для нас определяет теоретическая и практическая значимость обозначенной проблемы, а также социальный заказ на разработку различных аспектов проблемы учебной мотивации и использование получаемых результатов в системе образования. Сказанное выше приобретает особую актуальность еще и потому, что контингент обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» характеризуется разнообразием социальных и нравственных позиций и установок; уровень интеллектуального развития, сформированности учебных умений и навыков и другие показатели личностного развития студентов не всегда соответствуют целям обучения на высшей ступени образовательной системы. Познав структуру мотивов студента и определив базовые ценности личности, можно будет использовать их как матрицу профессионально-личностного развития обучающегося, как план-карту профессионального становления, которая может быть расширена, уточнена, конкретизирована в реальных процессах воспитания, обучения и самообразования.

Мотивация учебной деятельности – это соотношение целей, стоящих перед студентом, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности, это индивидуализированный механизм соотношения внешних и внутренних факторов, определяющий способы поведения данного индивида. В обучении мотивация выражается в принятии студентом целей и задач обучения как лично значимых и необходимых. В зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими, можно определить направленность личности



студента. Основными структурными элементами мотивации учебной деятельности студентов вуза являются познавательная мотивация и мотивация достижения успеха. Их стимулирование непосредственно способствует повышению эффективности учебной деятельности.

Как познавательные мотивы, так и мотивы достижения успеха могут быть внутренними и внешними. Внутреннюю учебную мотивацию составляют внутренние мотивы поступления в педагогический вуз, широкие познавательные мотивы и релевантные профессиональные. Внешняя учебная мотивация включает в себя внешние мотивы поступления, узкие познавательные и иррелевантные профессиональные¹.

Исследование проводилось на студенческой выборке (114 человек). Учтявая, что весь период обучения в вузе можно разделить на последовательные этапы подготовки студентов к профессиональной деятельности (начальный, основной, заключительный) и что во время этих этапов происходит смена видов учебной деятельности от учебно-познавательной к учебно-исследовательской, а затем – учебно-профессиональной, что приводит к мотивационным изменениям, изучение особенностей учебной мотивации осуществлялось нами среди студентов 1-го, 3-го, 5-го курсов специальности «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика».

Для выявления ведущих мотивов учебной деятельности, специфики учебной мотивации студентов – будущих дефектологов, уровня выраженности преобладающих мотивов обучения нами применялись методики: изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной, изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина), «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник А. А. Реана)².

Результаты эмпирического исследования мотивации обучения в вузе по методике Т. И. Ильиной позволяют сделать следующие выводы. Лишь незначительное число студентов характеризует адекватная мотивация при выборе будущей профессии и удовлетворенность ею: высокие баллы по шкале «приобретение знаний» и «овладение профессией» были у 11,1% первокурсников, 43,2% студентов третьего курса и 4,9% обучающихся на пятом курсе. Студенты этой группы понимают важность получения хорошего профессионального образования как инструмента личностного и профессионального роста. Структура учебной мотивации и степень осознания собственных мотивационных особенностей дают им основание выделить наиболее значимые и интересные учебные предметы, самостоятельно определить круг своих профессиональных предпочтений. Среди этих студентов мы смогли выделить две подгруппы обучающихся: 1) обладающих смешанным типом мотивации, для которых значимы как внешние, так и внутренние мотивы; 2) высокомотивированных.

Студенты первой подгруппы демонстрируют позитивное отношение к учебной деятельности: они способны сосредоточиться на выполнении напряженной работы; проявляют устойчивый интерес к предмету; умеют планировать деятельность; активно участвуют в её коллективных формах; умеют переносить усвоенные знания из одной области в другую. Они находятся на исполнительском мотивационном уровне.

Студенты второй подгруппы творчески относятся к учебе, не ограничиваются рамками программы и заданиями преподавателей. Их учебная мотивация направлена на глубокое и прочное освоение как общеобразовательных, так и специальных предметов. Отличительные признаки их учебной активности: стремление заниматься самообразованием; систематическое выполнение заданий с использованием дополнительного материала; способности к длительному и напряженному выполнению заданий, к самоорганизации и самоконтролю в учебной деятельности; включение в поисковую познавательную деятельность; заинтересованность в профессии. Студенты находятся на творческом мотивационном уровне.

У студентов – будущих дефектологов мотив «получение диплома» преобладает над мотивами «приобретение знаний» и «овладение профессией». Наибольшее количество выборов по шкале «получение диплома» осуществлено студентами пятого курса. Можем предположить, что на финише обучения в вузе они имеют несколько завышенную самооценку, обладая некоторым профессиональным опытом, главным для себя считают получение документа о высшем образовании, что позволит им перейти на новую ступень оплаты труда.

Высокие баллы по шкалам «получение диплома» и «овладение профессией» продемонстрировали 13,5% студентов третьего курса и 39% пятикурсников. Обучающиеся осознают необходимость высшего образования, оценивают целесообразность его получения применительно к формированию своего профессионального и жизненного опыта, но при этом отвергают необходимость изучения широкого круга учебных дисциплин. Познавательный интерес у студентов данной группы, как правило, сосредоточен в сфере профессионально ориентированных предметов. Все остальное воспринимается как лишнее, ненужное. Трудные задачи не представляют интереса, учебные усилия направлены лишь на то, что, по их мнению, может пригодиться в будущей профессиональной деятельности. Наибольшее количество выборов по этим двум шкалам показали студенты – будущие сурдопедагоги и логопеды, работающие в свободное от учебы время. Учебная деятельность не является для них значимой, она служит лишь средством достижения других целей. Студентов данной группы зачастую удовлетворяет самый низкий результат, достижение которого позволяет не быть отчисленными.



В эту же группу входят и 33% первокурсников. Причины такого отношения к учебе у них следует искать в индивидуально-психологических свойствах личности. Для студентов характерен низкий уровень познавательной активности, стремление к формальному усвоению знаний, желание усвоения нового исключительно практическим путем. Стремление получить высшее образование и профессию расценивается в данной группе как формальный признак социального статуса.

Стремление к приобретению знаний и получению диплома (при очень низком уровне желания овладеть профессиональными знаниями) продемонстрировали 55,6% первокурсников, 43,2% студентов третьего курса и 53,7% пятикурсников. В эту группу входят студенты как с высокими, так и с низкими баллами ЕГЭ, которые учатся в силу каких-либо вынуждающих внешних обстоятельств («заставили родители», «не поступила в другой вуз, который хотела», «надо получить высшее образование» и т. п.). Внешняя мотивация детерминирована силами, внешними по отношению к субъекту деятельности и направленными на побуждение и регуляцию поведения. Части студентов этой группы свойственно чувство компетентности, но осознание причин своего преднамеренного поведения как внешних, а себя как объекта манипуляции приводит к несформированности внутренней мотивации.

Студенты данной группы считают, что начинать профессиональную карьеру без высшего образования менее престижно. Кроме того, в этой группе находятся студенты, которые в силу своих личностных особенностей не смогли определиться с выбором профессионального пути, для них характерна амотивированность. Вуз для них выступает в роли своеобразного «накопителя», обеспечивающего условия социализации среди сверстников в ходе осуществления деятельности, одобряемой обществом. Часть этих студентов выражает сомнение в том, что после окончания вуза будет работать по выбранной специальности.

Методика А. А. Реана, В. А. Якунина определяет наиболее значимые мотивы и эффективность различных типов мотивации. Анализ полученных результатов показал, что наиболее значимыми мотивами обучения для студентов-первокурсников являются следующие: приобрести глубокие и прочные знания; успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», быть постоянно готовым к очередным занятиям, не запускать изучение предметов учебного цикла и выполнять педагогические требования. Это в целом коррелирует с утверждением С. А. Пакулиной о преобладании учебно-познавательной мотивации у студентов на начальном этапе обучения в вузе³.

Для третькурсников наиболее значимыми мотивами обучения выступают: стать высококвалифицированным специалистом, получить диплом и обеспечить успешность будущей про-

фессиональной деятельности. На втором месте по значимости для них находятся: приобрести глубокие и прочные знания и получить интеллектуальное удовлетворение. Третье место занимает мотив «не запускать изучение предметов учебного цикла».

У студентов пятого курса на первом месте находятся мотивы: получить диплом и обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; на втором – стать высококвалифицированным специалистом; на третьем – постоянно получать стипендию, приобрести глубокие и прочные знания и получить интеллектуальное удовлетворение.

Мотивацией к учебной деятельности в равной мере может выступать желание достичь успеха и страх перед неудачей⁴. Нами выявлено 36,2% обучающихся на первом курсе, 43,2% третькурсников и 46,3% пятикурсников с положительной мотивацией, мотивацией успеха. У 13,8% первокурсников, 8,1% третькурсников и 7,3% пятикурсников отмечается негативная мотивация – боязни неудачи. И у 50% первокурсников, 48,6% третькурсников и 46,3% пятикурсников мотивационный полюс явно не выражен.

Студенты первой из этих групп активны, инициативны, способны самостоятельно планировать и контролировать деятельность; отличаются настойчивостью в достижении цели; способны брать на себя даже невыполнимые обязательства. Успех деятельности зависит от характера условий ее выполнения: трудности обеспечивают её результативность, с самостоятельно выбранными заданиями студенты справляются успешнее.

Обучающиеся, вошедшие во вторую группу, малоинициативны, плохо оценивают свои возможности; с одинаковой частотой могут взять для выполнения либо самые простые задания, либо сложные; в случае возникших трудностей результативность деятельности ухудшается, притягательность задания снижается. Деятельность обучающихся этой группы детерминирована желанием избежать наказания.

Среди студентов с невыраженным мотивационным полюсом только у пятикурсников (4,8%) нами выявлена тенденция мотивации на неудачу; 18,9% третькурсников и 31,7% студентов пятого курса имеют определенную тенденцию мотивации на успех.

Таким образом, учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов: самой образовательной системой, образовательным учреждением; организацией образовательного процесса; субъектными особенностями обучающегося; субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений с обучающимися; спецификой учебного предмета.



Система мотивов и их иерархия, присущие студенческому возрасту, выступают в качестве личностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания – осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. По степени сформированности мотивов можно судить об уровне сформированности личности.

Рассмотренные нами категории студентов – будущих дефектологов продемонстрировали разные уровни учебной мотивации и вследствие этого различаются характером учебной активности, выраженностью познавательного интереса, качеством самоорганизации. Преобладание мотива «получение диплома» детерминировано социально-экономической ситуацией в стране. Товаром выступает диплом, а не образовательные услуги. Это происходит потому, что рынок труда в России сегодня не в состоянии выполнять функцию жесткого отбора и отсева некомпетентных специалистов с дипломами и низким уровнем образования.

Выявленной нами проблемой профессионального образования студентов дефектологических специальностей является переход от учения к труду, обусловленный противоречиями между содержанием, формами и условиями познавательной и осваиваемой профессиональной деятельности. Кроме того, как нам кажется, противоречия между реально действующими мотивами поступления в вуз и профессиональными объясняются недостаточностью сведений у потенциальных студентов о содержательной стороне профессии дефектолога на этапе выбора профессионального пути. Решение проблемы можно найти в создании психолого-педагогических условий, при которых осуществляется переход от познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности, что приведет к трансформации познавательных мотивов в профессиональные.

Психолого-педагогическими условиями, способствующими развитию учебной мотивации студентов, выступают:

- формирование и закрепление у студентов навыков осуществления учебной деятельности, не сформированных в период довузовского обучения;
- использование заданий разной степени сложности, активизирующих продвижение каждого из студентов в зону ближайшего развития;
- применение активных методов преподавания учебных дисциплин, способствующие развитию учебно-познавательного интереса;

- выполнение заданий, связанных с самостоятельным поиском и анализом информации;

- помощь в осознании и формулировании учебных мотивов, формировании навыков целеполагания;

- оказание психолого-педагогической поддержки по укреплению и развитию внутренней мотивации учения;

- включение в учебные занятия проблемных ситуаций, стимулирующих развитие познавательного интереса;

- развитие интереса к выбранной профессии через включение в учебную программу дополнительного материала, расширяющего область изучения предмета и связанного с будущей профессиональной деятельностью;

- создание в учебном процессе ситуаций успеха, способствующих формированию объективной самооценки;

- привлечение студентов к участию в различных формах научно-исследовательской деятельности;

- реализация проектной деятельности студентов в условиях учебно-научно-методического комплекса⁵ и добровольных профессиональных общественных объединений;

- индивидуальный подход в обучении, позволяющий учесть мотивационные особенности каждого студента.

Внешними условиями, обеспечивающими мотивацию студентов в учебной деятельности, является систематичность занятий, стабильность учебного процесса, прозрачность организационной структуры вуза и т. д. Мощным мотиватором учебной деятельности студентов является также педагогическое мастерство и успешная научная и учебно-методическая работа преподавателей.

Примечания

- ¹ См.: Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2003. 290 с.
- ² См.: Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. СПб., 2000. С. 238–239.
- ⁵ См.: Лапп Е. А., Ярикова С. Г. Учебно-проектная деятельность студентов в условиях учебно-научно-методического комплекса // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2009. № 6 (40). С. 99–103.
- ³ См.: Пакулина С. А. Адаптивные способности студентов педвуза : структура, факторы и средства развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 124 с.



УДК 378

ПРИНЦИПЫ ОПТИМИЗАЦИИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Е. А. Богачева

Саратовский государственный университет
E-mail: kapitolina19@yandex.ru

Статья посвящена проблеме оптимизации качества жизни учащейся молодежи; уделяется особое внимание основополагающим педагогическим принципам оптимизации в учебно-воспитательном процессе в вузе.

Ключевые слова: педагогические принципы, оптимизация, качество жизни студентов.

Pedagogical Principles of Optimization of Students' Life Quality in a High Educational Establishment

Е. А. Bogacheva

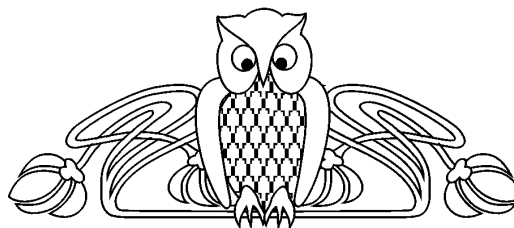
The paper focuses on the problem of the optimization of students' life quality. This article gives close attention to the main concepts and suggests principles to optimizing the students' life quality in educational process in a high educational establishment.

Key words: pedagogical principles, optimization, student's life quality.

В современных условиях оптимизация качества жизни студентов базируется на их духовных и нравственных ценностях и находится в неразрывной связи с самореализацией учащейся молодежи в различных значимых для них сферах жизнедеятельности. В этом контексте важным условием оптимизации является воспитательная работа с доминирующей в ней ролью куратора. С одной стороны, этот факт никем не оспаривается и сегодня наблюдается возрождение традиций института кураторства, с другой стороны, в вузах до сих пор отсутствует целенаправленная работа кураторов, нацеленная на оптимизацию качества жизни студентов, причем во всех сферах их жизнедеятельности. Таким образом, изучение этой проблемы является перспективным направлением педагогических исследований.

В педагогике существует система Ю. К. Банского, предлагающая выбор такой методики проведения, оптимизации, которая позволяет получить наибольшие результаты при минимально необходимых затратах времени и усилий учащихся. Применительно к нашему исследованию – чтобы повысить качество жизни студентов, необходимо осуществить оптимизацию учебно-воспитательного процесса именно в вузе. Это будет осуществление наилучшего и благоприятного для данных условий варианта учебно-воспитательной работы преподавателя.

Опираясь на работы Н. А. Голикова, В. О. Мандыбура, В. И. Орлиогло, Л. М. Федоряк и др., мы рассматриваем оптимизацию качества



жизни студентов как процесс, имеющий свою временную протяженность, логику развития, стадии, отличающиеся целями, формами, методами их реализации. Поэтому, разделяя точку зрения Н. А. Голикова в том, что оптимизация качества жизни студента – это «комплексный процесс системной стабилизации функционирования субъекта во всех сферах обитания и жизнедеятельности, извлечение наилучшего результата из возможных с учетом состояния здоровья и реальных условий жизнеобеспечения»¹, мы рассматриваем этот процесс как целеустремленную деятельность куратора, способствующую повышению качества жизни студентов в учебно-воспитательном процессе в вузе. Именно деятельность куратора является важнейшим звеном в системе учебной и внеучебной воспитательной работы, именно он непосредственно взаимодействует как со студентами, так и с преподавателями.

Оптимизация качества жизни студентов в учебно-воспитательном процессе – это увеличение их возможностей решать свои проблемы, добиться успеха, создать комфортные условия существования. Этот процесс при наличии созданных куратором педагогических условий позволяет удовлетворить базовые потребности студентов во всех сферах жизнедеятельности и повысить их качество жизни.

Процесс оптимизации предполагает сотрудничество куратора с молодым человеком, обеспечивающее ему успех в образовательной деятельности и творческом саморазвитии: помощь в реализации различных потребностей и способностей, в свободном выборе стратегии личностного роста через актуализацию новых, позитивных личностных смыслов, сохранении человеческого достоинства. В процессе оптимизации качества жизни события и процессы в жизни студента рассматриваются через призму духовных, ценностных изменений, лежащих в основе самоопределения личности, способствующих индивидуальному саморазвитию и самоопределению в выборе стратегии личностного роста.

Самообразование – один из необходимых факторов развития и совершенствования качества жизни каждого человека и общества в целом. Естественно, каждый студент хотел бы, чтобы при планировании учебной деятельности их преподаватель (куратор) учитывал не только его умственные способности, но и весь спектр индивидуальных проблем (физиологических,



психологических, эмоциональных и социальных), возможность выбора и принятия им самостоятельных решений.

Учёт этих потребностей позволяет контролировать эффективность оптимизации *качества жизни*, которая состоит в способности преподавателя обеспечить педагогическое взаимодействие со студентами, что позволяет создать благоприятный психологический климат.

В педагогическом контексте оптимизацию качества жизни следует осуществить на основе специально разрабатываемых программ, систем, моделей, которые включают в себя:

1) выбор и приспособление (апробацию) новых форм организации и стимулирования обучения;

2) совершенствование планирования индивидуальной и коллективной деятельности;

3) использование методов оптимизации качества жизни студентов (развитие индивидуальных способностей, удовлетворение потребностей в самовыражении).

Оптимизировать качество жизни студентов необходимо таким образом, чтобы максимально побудить индивида к деятельности по достижению личных и коллективных целей. Рассматривая всю систему принципов, регламентирующих деятельность куратора в сфере профессионального образования, необходимо выделить основные общепедагогические принципы, применение которых способствует гармоничному развитию личности:

учет базовых потребностей студента;

повышение мотивации учения на основе развития ценностных ориентаций студентов, их заинтересованности в достижении высоких результатов, улучшении качества жизни для себя, группы, общества в целом;

субъект-субъектное взаимодействие куратора и студентов (педагогическая поддержка и сотрудничество).

Рассмотрим каждый из этих принципов подробнее.

Учет базовых потребностей студента подразумевает их удовлетворение в основных сферах жизнедеятельности: физиологической, психологической, социальной, духовно-нравственной. Потребности студента – фактор, побуждающий его к деятельности, направленной на их удовлетворение, они – источник его активности. В определенной степени потребности определяют направленность мышления, чувств и воли. Исходя из этого, потребности студента рассматриваются как внутренняя причина его жизнедеятельности, а интересы являются формой выражения и способом реализации потребностей.

Принцип *повышения мотивации учения* заключается в том, что ценностно-смысловая направленность личности формирует смысл и цели жизнедеятельности студента и регулирует способы их достижения. С одной стороны,

ценностно-смысловые ориентации прививаются студенту социумом, с другой – сам студент активно формулирует и конкретизирует их, принимая, изменяя или отвергая предлагаемые социумом. На каждом этапе жизни у человека, исходя из социальных ценностей или биологических потребностей, должны появиться некие цели жизнедеятельности, для реализации которых необходимо понимание (ощущение) их смысла. Именно такая осмысленность цели даёт человеку энергию для её реализации, делая её приоритетной. Реализация указанного подхода позволяет восстановить ценностные ориентации в учебно-воспитательном процессе, преодолеть отношение к студенту как к объекту учебно-воспитательной системы, повысить его активность.

Принцип *субъект-субъектного взаимодействия* куратора и студентов предполагает использование идей поддерживающего сотрудничества, направленных на достижение успеха и удовлетворенность жизнью студентов. Важнейшей характеристикой субъект-субъектного взаимодействия является диалог, построенный на взаимном уважении, доверии, открытости, взаимопонимании, опирающемся на рефлекссию, сотрудничество. Взаимопонимание способствует взаимораскрытию и взаимоутверждению. Доминирующими эмоциональными компонентами в диалоге являются терпимость и сочувствие².

При субъект-субъектном взаимодействии куратора и студента достигается максимальное развитие самостоятельности студента, активно происходят процессы его самоопределения, самореализации, саморазвития. Главной целью становится формирование личности как субъекта, воспитывающего самого себя. При этом необходимым положением в развитии субъекта становится его проектировочная целеполагающая деятельность и способность к рефлексии³. В таком случае именно рефлексия обеспечивает повышение качества образовательного процесса за счет того, что каждый студент, оценив достигнутый уровень, может определить сам дальнейшую траекторию своего движения к поставленной цели. Субъект-субъектные взаимодействия, использование средств совместной деятельности для стимулирования внутренних и внешних процессов непосредственно влияют на самочувствие, жизнедеятельность и качество жизни студента.

Диалог субъектов учебно-воспитательного процесса рождает их сотрудничество, оно обеспечивается активностью обеих сторон, совместно осознанными и реализованными действиями. Это касается и определения целей деятельности, ее детального планирования, совместной работы по реализации планов и контроля ее успешности.

В учебно-воспитательном процессе отношения сотрудничества напрямую связаны с высокой результативностью совместной деятельности куратора и студентов. В трудах О. С. Газмана, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина отмечается,



что успех в образовательной деятельности и творческом саморазвитии субъекта образования приходит лишь в том случае, если в каждом воспитаннике видеть равного, уважать его мнение и всячески поощрять его творческую активность. Следовательно, куратору необходимо мотивировать учебную деятельность студента, использовать коллективно-творческую деятельность и ситуацию успеха, создать эмоциональную атмосферу учебного сотрудничества, помочь студенту в самоанализе и формировании его адекватной самооценки. Реализация данного подхода позволяет куратору найти подход и установить отношения с каждым студентом, определить его способности самоопределения в рамках социальной системы, что позволит оптимизировать качество его жизни.

Педагогическая поддержка и сотрудничество направлены на организацию личностного взаимодействия со студентом, способствуют повышению его активности и креативности в учебной деятельности. Именно такая активность проявляется в отношении к учебному процессу, общению, мотивах, интересах, потребностях и желаниях, активной жизненной позиции. Реализация этого принципа позволяет стимулировать внешнюю и внутреннюю активность студентов. Педагогическая поддержка способствует удов-

УДК 37.011

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ПОНЯТИЮ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Е. Г. Марчук

Саратовский государственный университет
E-mail: melena.saratov@mail.ru

В статье сделана попытка систематизации некоторых научных позиций отечественных ученых, содержащих отдельные аспекты исследования понятий «компетенция», «компетентность» и «интеллектуальная компетентность».

Ключевые слова: компетентность, интеллектуальная компетентность.

On the Question of Pedagogical Approaches to the Concept of «Intellectual Competence»

E. G. Marchuk

In article attempt of ordering of some scientific positions of the domestic scientists containing separate aspects of research of concepts «competence», «competence» and «intellectual competence» is made.

Key words: competence, intellectual competence.

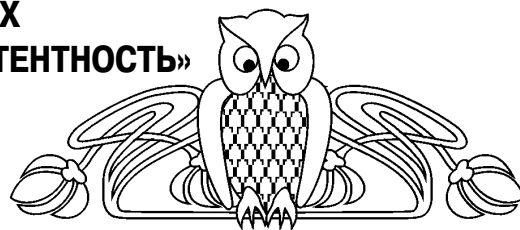
Анализ работ по проблеме компетентного подхода позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание понятий «компетенция» и «компетент-

летворению различных потребностей и развитию способностей к личностной саморегуляции, служит «мостиком» для самовоспитания, личностного саморазвития студентов. Таким образом, сотрудничество со студентами, поддержка их активности влияют на оптимизацию их качества жизни.

Анализ научной литературы свидетельствует, что сущность оптимизации качества жизни заключается в том, что кураторами осуществляется наилучший и благоприятный для данных условий вариант учебно-воспитательной работы, включающий помощь студентам в адаптации к образовательной среде, приобщение к студенческой жизни.

Примечания

- 1 См.: Голиков Н. А. Социальное партнерство в школе : новый взгляд на качество жизни воспитанников // Качество жизни субъектов современного образования. Тюмень, 2008. С. 30–31.
- 2 См.: Гирфанов А. С. Диалог в учебно-воспитательном процессе : социально-психологические и педагогические условия : лекционные записи. Петродворец, 1992. 48 с.
- 3 См.: Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование : история и практика. М., 2003. 432 с.



ность», часто используемых в одном контексте. В настоящее время понятие «компетентность» заменяется на бытовом уровне на понятия «знания», «умения», «навыки». Смещение конечной цели образования со знаний на «компетентность» позволяет решать проблему, типичную для российской школы: ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Таким образом, восстанавливается нарушенное равновесие между образованием и жизнью. В педагогической литературе эти термины часто используются и уже стали традиционными. Их широкое применение вполне оправдано, особенно в связи с необходимостью модернизации содержания образования. Рассмотрим данные понятия в контексте педагогической науки.

Так, в работах А. В. Хуторского представлены различия в определении понятий «компетенция» и «компетентность». Он предлагает следующие



определения: «компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету»¹.

В свою очередь И. А. Зимняя трактует компетентность «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный *опыт* социально-профессиональной жизнедеятельности человека»² (выделено нами. – Е. М.). Естественно, опыт подразумевает владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней, как было рассмотрено в работах А. В. Хуторского. Таким образом, мы можем заключить, что в целом мнение И. А. Зимней согласуется с трактовкой А. В. Хуторского, однако отличие состоит в том, что она ориентируется на опыт школьника в предметной деятельности по получению, а также по преобразованию и применению нового знания.

В работах Б. Г. Голуба, Е. Я. Когана, И. С. Фишман мы встречаем иную трактовку понятия компетенция: «готовность субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели»³. Как видим, в данном случае компетенция выражается через готовность школьника, а проявляется, по сути, через постановку и достижение цели в субъективно новой ситуации. Если А. В. Хуторской, И. А. Зимняя говорили о компетентности как о личностном отношении, то три вышеназванных автора показывают возможность проявления неких субъективных отношений, если речь идет о субъективной ситуации.

О. Е. Лебедев определяет компетентность как «способность действовать в ситуации неопределенности»⁴. С его точкой зрения согласна Л. О. Филатова, которая определяет компетенцию как «способность менять в себе то, что должно измениться как ответ на вызов определенной ситуации с сохранением некоторого ядра образования: целостного мировоззрения, ценностей». Понятие же «компетентность» Л. О. Филатова определяет как «объединение в себе интеллектуальной и навыковой составляющих образования». В ее трудах понятие «компетентность» включает наряду с когнитивной и операционально-технологической составляющими и такие, как мотивационная, этическая, социальная и поведенческая. Для нашего исследования важно, что компетенция, в ее понимании, – понятие процессуальное. Это означает, что компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности. Собственно же компетентность, по её мнению, «способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной си-

туации и деятельности»⁵.

Итак, как показал анализ литературы, многие авторы, в том числе Б. Г. Голуб, Е. Я. Коган, И. С. Фишман, О. Е. Лебедев, Л. О. Филатова, определяют компетентность через понятия «готовность», «способность», «степень овладения». Существуют и другие признаки в определении компетентности. Например, М. А. Чошанов подчеркивает её динамический характер: это «не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях»⁶.

Системный характер компетентности отмечает А. Г. Бермус: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты»⁷.

Итак, выявлено, что существуют несколько подходов к определению понятия «компетентность»:

это системное явление, с точки зрения системного подхода (А. Г. Бермус и др.);

способность к деятельности в деятельностном подходе (О. Е. Лебедев, А. М. Аронов, П. Г. Щедровицкий и др.);

личное отношение, с точки зрения личностного подхода (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя и др.).

Для определения понятия компетентности в нашем исследовании важны все эти подходы, поскольку, во-первых, компетентность является системным явлением, во-вторых, мы планируем формировать ее, соответствующим образом организуя деятельность детей, используя личностно-ориентированный подход. Результаты анализа позволяют заключить, что компетенция: имеет интегрированный характер, проявляется ситуативно, существует как потенциал, достраиваясь до конкретного содержания и проявления в конкретной ситуации. В свою очередь компетентность является интегрированной и позволяет решать целый ряд задач: в отличие от навыка осознана; в отличие от умения переносима (связана с целым классом предметов воздействия), совершенствуется не как автоматизация и превращение в навык, а как интеграция с другими компетентностями: через сознание общей основы деятельности наращивается компетенция, а сам способ действия включается в базу внутренних ресурсов; в отличие от знания существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней.

Следует отметить, что компетентности можно разделить условно. В то же время и педагогам, и администраторам всех уровней нужна некая классификация, позволяющая внутри системы образования четко обозначить результаты образования и достигать их.

Сегодня решение проблемы отбора и последующей классификации ключевых компетентностей является важным для обновления содержания образования. Широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затруд-



няет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики. Об этом же свидетельствует и приводимое А. В. Хуторским содержание основных ключевых компетенций, которые им определены на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования. Перечень ключевых компетенций дан А. В. Хуторским в самом общем виде и нуждается в детализации с учётом возрастных ступеней обучения, учебных предметов и образовательных областей.

В свою очередь И. А. Зимняя выделила три группы ключевых компетентностей на основе сформулированных в отечественной психологии положений: человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев); человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев); компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач); профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова).

Такое обобщение позволило структурировать существующие подходы к названию и определению ключевых компетенций/компетентностей и представить их совокупность.

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; также компетенции: здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; интеграции; гражданственности.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию, например, коммуникативная компетенция.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека: познавательной деятельности (постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность); деятельности информационных технологий.

Например, авторы (В. В. Башев, Г. М. Вальковская, А. М. Водянский, Э. Д. Днепров, Л. М. Долгова, А. А. Карачев, А. Г. Каспржак, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, Е. А. Ленская, О. Б. Логинова, А. А. Пинский, К. Н. Поливанова, В. В. Рубцов, А. Л. Семенов, В. В. Сериков, А. О. Татур, В. В. Фирсов, Г. А. Цукерман, М. Б. Чельшкова) «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают

разграничить ключевые компетентности по сферам⁸:

в сфере самостоятельной познавательной деятельности основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);

в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и прочие);

культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Анализ позволяет заключить, что мнения всех авторов сходятся в отношении ценностно-смысловой, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной компетентностей. В отношении же общекультурной, интеллектуальной, социально-трудовой, личностной и гражданско-правовой мнения авторов расходятся. Причем общекультурную и социально-трудовую компетентности вводят А. В. Хуторской и авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования». Гражданско-правовая компетентность отмечается у И. А. Зимней и авторов «Стратегии модернизации содержания общего образования». Личностную компетентность выделяет лишь А. В. Хуторской. Интеллектуальная компетентность как особый вид отмечает только И. А. Зимняя.

Однако к определению последнего вида компетентности в своих работах обращаются многие психологи. Например, М. А. Холодная трактует интеллектуальную компетентность как «совокупность компетенций, включающую элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесённой с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. Ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: получением знаний непосредственно из реальности, владением приёмами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблемы»⁹. Также М. А. Холодная, О. Г. Берестнева, И. С. Кострикина считают, что «интеллектуальная компетентность может быть представлена факторами, отражающими собственно интеллект и перцептуально-аналитические способности, к которым относятся: общий уровень осведомленности и способности восприятия, охватывающие сбор данных, обработку информации, словесно-логическое мышление, способности к абстрагированию и нахож-



дению закономерностей, наглядно-действенное мышление, умение быстро решать практические задачи и концептуальную гибкость»¹⁰. По их мнению эти способности являются базовыми и обеспечивают успешность в принятии обоснованных и ответственных решений, позволяют действовать в неопределенной, проблемной ситуации в случаях дефицита информации на основе логических умозаключений.

Такая позиция авторов наиболее согласуется с нашими представлениями об определении понятия интеллектуальной компетентности, которые включают знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, навыки продуктивной деятельности. Для лучшего понимания сущности интеллектуальной компетентности необходимо выделить признаки интеллектуальной компетентности. В статье «Познавательная компетентность школьников» А. А. Ярулов выделяет следующие условия, в которых она может быть сформирована: «Школьник имеет ясные представления о целях своей учебной деятельности и ориентирует их на решение задач, которые ставит перед ним школа; школьник осознает мотивы своей учебной деятельности; школьник планирует свою учебную деятельность и оценивает ее последствия; при возникновении трудностей школьник концентрирует свои психологические и физические силы на достижении поставленных целей; школьник учится нести ответственность за правильность выбора задания, темпа изучения материала»¹¹.

При этих условиях ученику предоставляется возможность: взглянуть на себя «изнутри» и «извне», сравнить себя с другими учащимися, оценить свои поступки, поведение, научиться принимать себя и других как отдельные личности; вырабатывать силу воли; учиться преодолевать собственные эмоциональные барьеры, которые мешают принять волевое решение; развивать в себе способность быстро принимать решения, позволяющие концентрировать усилие воли не на том, чтобы предпочесть одно другому, а на размышления о положительных и отрицательных свойствах выбранного решения; учиться продуктивному общению, достигая гармонии с окружением.

Итак, интеллектуальная компетентность нами рассматривается как способность учащегося к выполнению мыслительных операций, которая является личностной характеристикой, раскрывающей накопленные знания, умения в организации данного вида деятельности, владение способами (навыками, приёмами, алгоритмами и т. д.) решения учебно-познавательных задач, опыт самостоятельной познавательной деятельности.

Анализ научной литературы свидетельствует, что интеллектуальная компетентность характеризуется следующими показателями: осознание школьником цели интеллектуальной деятель-

ности; интерес к решению интеллектуальной задачи; наличие потребности в выполнении интеллектуальных заданий; умение анализировать интеллектуальную ситуацию, контролировать свою интеллектуальную деятельность; умение творчески решать интеллектуальные задачи; продуктивность выполнения задания в отведенное время; удовлетворенность от процесса решения интеллектуальной задачи. Следовательно, данные признаки способствуют формированию интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе.

Итак, в статье проанализированы позиции авторов в определении понятия «компетентность». Выделены несколько групп подходов к определению понятия «компетентность»: как системного явления с точки зрения системного подхода (А. Г. Бермус и др.); способности к деятельности (деятельностный подход: О. Е. Лебедев, А. М. Аронов, П. Г. Щедровицкий и др.); личного отношения (личностный подход: А. В. Хуторской, И. А. Зимняя и др.).

Проведен сравнительный анализ классификации компетентностей в трудах А. В. Хуторского, И. А. Зимней и авторов «Стратегии модернизации содержания общего образования», который позволяет заключить, что интеллектуальную компетентность как особый вид компетентности выделяет только И. А. Зимняя. Также проанализировали позиции авторов (М. А. Холодная, О. Г. Берестнева, И. С. Кострикина) по определению понятия «интеллектуальная компетентность». Все перечисленные авторы сходятся в том, что интеллектуальная компетентность включает в себя умения, навыки и способности учащихся.

Очевидно, что само понятие «интеллектуальная компетентность» приобретает особую актуальность, а процесс формирования данной компетентности требует новых подходов, определяющих образовательный процесс школьников.

Примечания

- ¹ Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58.
- ² Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 37.
- ³ Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Фишман И. С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопр. образования. 2008. № 2. С. 161–162.
- ⁴ Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3.
- ⁵ Филатова Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. 2005. № 7. С. 9.
- ⁶ Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-мо-



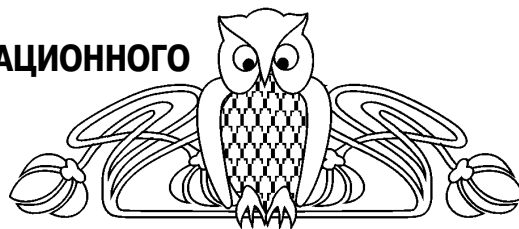
- дульного обучения : методическое пособие. М., 1996. С. 127.
- 7 Бермус А. Г. Критерии качества непрерывного образования // Славянская педагогическая культура. 2003. № 2. С. 129.
- 8 См.: Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001. 72 с.
- 9 Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. СПб., 2002. С. 143.
- 10 Холодная М. А., Берестнева О. Г., Кострикина И. С. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в области научно-технической деятельности // Психологический журнал. Т. 26. № 1. 2005. С. 51.
- 11 Ярулов А. А. Познавательная компетентность школьников // Школьные технологии. 2004. № 2. С. 44.

УДК 371.69:004.3

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИЗАЦИИ В СОДЕРЖАНИИ КОМПЬЮТЕРНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. А. Олейников

Мюнхенский технический университет (г. Гархинг, Германия)
E-mail: oleynikow@mail.ru



В статье представлены принципы гуманизации при разработке дидактических материалов компьютерно-информационного обучения, пути достижения эргономичности обучения, которая выступает одной из основ направленности содержания компьютерно-информационного обучения, обеспечивающего формирование в детском сознании образного отражения результатов индивидуальной познавательной деятельности.

Ключевые слова: гуманизация образования, начальная школа, компьютерно-информационное обучение, информатика.

The Principle Humanization in the Content of Information Computer-Training in Elementary Schools

A. A. Oleynikov

In article describes the principles of humanization in the development of teaching materials and information computer training, ergonomics towards learning, which acts as the paradise one of the foundations of computer-oriented content of information teaching, ensuring the formation of the children's minds shaped reflection results individual learning activities.

Keywords: humanization of education, elementary school, computer and information training, informatics.

Сегодня в научном мире после ряда неудачных экспериментов по внедрению компьютерных систем в образовательный процесс появились мнение о неэффективности аппаратно-программных средств компьютера в формировании личностных качеств, точка зрения, что применение обучающих программ приводит к снижению умственной активности школьников в учебном процессе. Противники компьютерно-информационного обучения школьников в качестве аргумента приводят негативные результаты исследований, проводимых в Швеции, Германии, Франции и некоторых других развитых странах. Однако надо отметить, что в Японии программы компьютерно-информационного обучения в начальной школе

не были закрыты, их содержание было скорректировано учёными – педагогами, психологами, социологами, а программистами проведена работа по доработке графического интерфейса учебных компьютерных программ с учётом физиологии, социального опыта и интеллектуального развития учащихся младших классов.

Необходимо отметить, что начальный период компьютерно-информационного обучения характеризовался стремлением организаторов обучения полностью заменить учителя как носителя знаний, посредника между знаниями и обучающимися компьютерной системой. Такой подход аргументировался тем, что компьютерная система полностью индивидуализирует познавательную деятельность учащихся и необходимостью формирования у них самостоятельности. Вместе с тем, как показала практика, исключение учителя из процесса обучения как фактора, обеспечивающего направленность познавательной деятельности учащихся, приводит к снижению интереса школьников к учёбе, к дидактическому материалу, негативно влияет на психику ребёнка, так как для него живое общение с учителем вне дома обеспечивает ускоренную адаптацию к окружающей действительности, развивает навыки коммуникации. Для разрешения проблемы в содержание компьютерно-информационного обучения были внесены элементы познавательного-игрового характера, т. е. социально значимые для ребёнка сведения об окружающем его материальном мире, но не обязательные к усвоению в качестве знаниевой основы. Образовательный компонент был структурирован с учётом сложности усвоения дидактического материала, при этом аппаратно-программные средства компьютера выступают в качестве технического сопровождения изложения содержания учебных предметов,



обеспечивая наглядность. Учитель вновь стал выступать основным звеном учебного процесса, его роль лишь частично была изменена с учётом технического сопровождения дидактического процесса. Графический интерфейс учебных компьютерных программ также приобрел дружественный характер, в него были включены мультипликационные персонажи, задача которых заключалась в ведении диалога с ребёнком во время его работы на компьютере.

Корректирование содержания компьютерно-информационного обучения осуществлялось на основе принципов гуманизации, что позволило сбалансировать соотношение познавательной, игровой и учебной информации, обеспечить формирование гармоничной, интеллектуально развитой личности ребёнка, выработать первичные навыки работы с программными продуктами, снизить уровень негативного психофактора, возникающего у ребёнка при необходимости применять компьютер как инструмент познания, а не средство развлечения.

Одним из главных принципов гуманизации выступает дружелюбность информации (текста, рисунков и т. д.), её реальная составляющая, т. е. максимальное сходство виртуальных образов, отображаемых на мониторе компьютера, с объектами материального мира. Однако необходимо учитывать специфику восприятия детей в раннем возрасте как фактора, влияющего на содержание условий компьютерно-информационного обучения. Если занятие проводится в традиционной форме, то внимание детей зачастую «рассеивается» через каждые десять, пятнадцать минут и учителю приходится восстанавливать дисциплину

в классе. В ходе проведения занятия в рамках компьютерно-информационного обучения внимание ребёнка, напротив, через каждые пятнадцать минут необходимо отвлекать от компьютера, так как сходство изображений на мониторе с транслируемым на экране телевизора не позволяет сознанию самостоятельно «переключиться» на реальную действительность, т. е. пояснения учителя. Рациональное использование программных продуктов способствует развитию природных задатков обучающегося, например, таких, как абстрактное и логическое мышление. В ходе реализации содержания компьютерно-информационного обучения аппаратно-программные средства выступают в качестве инструмента познания и саморазвития средств коммуникации, компаньоном учащегося в учебной деятельности.

Таким образом, соблюдение принципов гуманизации при разработке дидактических материалов компьютерно-информационного обучения способствует сохранению индивидуальности обучаемых, обеспечивает их право на самостоятельный выбор форм обучения. Эргономичность выступает одной из основ направленности содержания компьютерно-информационного обучения, обеспечивающего формирование в детском сознании образного отражения результатов индивидуальной познавательной деятельности. В ходе компьютерно-информационного обучения школьник усваивает знания, приобретает умения и навыки информатизации межличностных отношений и компьютеризации познавательного процесса, при этом сохраняется эмоционально-чувственная форма восприятия окружающей действительности – презумпция оценки усвоенных знаний.

УДК 62.529:378.147(07)

АППАРАТНО-ПРОГРАММНЫЕ СРЕДСТВА КОМПЬЮТЕРА В АВТОМАТИЗАЦИИ ТЕСТИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

О. Н. Шварцкоп

Костанайский государственный педагогический институт
E-mail: lelik877_87@mail.ru

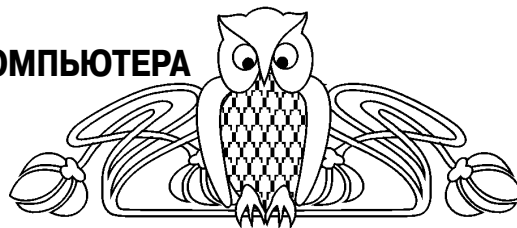
В статье рассматривается проблема диагностики интеллектуально-развития учащихся в учебной деятельности посредством интеллектуальных систем, основанных на проверке умственных способностей. Дана характеристика одной из систем – тестов Айзенка.

Ключевые слова: интеллект, тест, аппаратно-программные средства, коэффициент интеллектуальности.

Hardware-Software Means of the Computer in Automation of Testing of Mental Abilities

О. N. Schvartskop

In article the problem of diagnostics of intellectual development of pupils in educational activity by means of the intellectual systems



based on check of mental faculties is considered. The characteristic of one of systems – system of tests of Aizenka is given.

Key words: intelligence, the test, hardware-software means, Intellectual quotient.

Проблема оценки уровня интеллектуального развития традиционно занимает центральное место среди проблем психологической диагностики. Психологическая диагностика – область психологии, разрабатывающая проблемы конструирования, проверки и применения методик изучения и испытания психологических и психофизиологических различий. К последним относятся как межгрупповые и межиндивидуальные различия, охватывающие возрастные, групповые и присущие лишь данному субъекту особенности, так



и внутрииндивидуальные различия, связанные с изменением состояний субъекта, обусловленные динамикой внешних и внутренних факторов (эмоциональные состояния, бодрствование и сон, утомление и др.)¹.

Проблема диагностики интеллекта является одной из важнейших в современной психологии и педагогике. С конца XIX в. для оценки интеллекта человека используются стандартизованные психологические тесты, основанные на вычислении так называемого коэффициента интеллектуальности (IQ). Для психологов он привлекателен тем, что позволяет количественно выразить уровень интеллектуальных способностей как в общем, так и по отдельным его составляющим, которые выделяются разработчиками тестов.

Тест (от англ. test – испытание, проверка) – стандартизованные, краткие, ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуальных различий. По мере использования тестов была сформирована их классификация *по цели и содержанию*:

тесты личности – для оценки эмоционально-волевых качеств индивидуума;

тесты интеллекта – для анализа уровня развития познавательных процессов и функций мышления;

тесты способностей – для оценки возможности в овладении различной деятельностью;

тесты достижений, с помощью которых оценивают развитие знаний, умений, навыков после обучения².

Тесты, определяющие интеллектуальное развитие человека, разрабатываются и используются на протяжении десятилетий, при этом основное внимание исследователей традиционно уделяется измерению умственных способностей, выраженных в оценках здравого смысла, понятливости, рассудительности, а в комплексном виде – в форме коэффициента интеллекта (IQ)³. При этом способности человека к решению определенных типов тестов поддаются тренировке и могут быть развиты в некоторых пределах. Практика психологического тестирования показывает, что разница между результатами, показанными на первом и пятом тестированиях, может достигать десяти очков. После пятого теста прироста практически не наблюдается, наибольшее увеличение IQ наблюдается между первым и третьим тестами. Это приводит нас к мысли о возможности автоматического порождения тестовых заданий возрастающей сложности в соответствии с ростом индивидуальных способностей человека и, возможно, со сменой внутренней структуры теста, чтобы исключить привыкание тестируемого.

Идея количественного определения уровня интеллектуального развития детей с помощью системы тестов впервые была разработана французским психологом А. Бине в 1903 г., а первое применение тестов в системе образования от-

носится к 1904 г., когда французский психолог А. Бине использовал серию тестов для отбора детей с пониженным уровнем интеллектуального развития. Термин «коэффициент интеллектуального развития (IQ)», который применяется сейчас, в его современной интерпретации был предложен австрийским психологом В. Штерном в 1911 г. университета США.

Интеллект (от лат. intellectus – познание, понимание, рассудок) – способность мышления, рационального познания⁴. Изучением интеллекта и интеллектуальных возможностей человека давно занимаются ученые различных специализаций. Один из основных вопросов, стоящих перед психологией, – является ли интеллект врожденным или формируется в зависимости от окружающей среды. Этот вопрос, пожалуй, касается не только интеллекта, но он особенно актуален, так как интеллект и креативность (нестандартность решений) приобретают особую ценность в наш век всеобщей скоростной компьютеризации. Сейчас особенно нужны люди, способные нестандартно и быстро мыслить, имеющие высокий интеллект, чтобы решать сложнейшие научно-технические задачи и не только обслуживать суперсложные машины, но и создавать их.

С конца XIX в. в экспериментальной психологии получают распространение разнообразные количественные методы оценки интеллекта, степени умственного развития – с помощью специальных тестов и определенной системы их статистической обработки в факторном анализе⁵.

Большинство тестов интеллекта в основном измеряли вербальные способности и в какой-то мере – способность оперировать числовыми, абстрактными и другими символическими отношениями, но стало ясно, что они имеют ограничения при определении способностей к различным видам деятельности. В настоящее время тесты определения способностей носят комплексный характер, среди них получил наибольшую известность тест структуры интеллекта Амтхауэра. Польза практического применения этого теста, точнее, знание степени развития тех или иных интеллектуальных возможностей человека дает возможность оптимизировать взаимодействие руководителя и исполнителя в процессе трудовой деятельности.

По мнению многих ученых, современные компьютерные технологии позволяют поставить и решить задачу целенаправленного развития определенных умственных способностей человека путем создания программной тренирующей системы, включающей множество тестов умственного развития, отвечающей требованиям индивидуально-ориентированного тестирования и обладающей собственным интеллектом, достаточным для автоматического порождения множеств индивидуальных тестовых заданий в структуре сформированной программы умственного развития.



В форме компьютерных программ тесты впервые стали применяться в рамках первых систем автоматизированного обучения, разрабатываемых в соответствии с концепцией программируемого обучения. Тестовая форма оценки знаний учащихся позволяла автоматизировать обратную связь и значительно сократить затраты времени педагога на проведение теста и на первичный анализ его результатов. Несмотря на то, что комплексы такого рода так и не получили широкого распространения, с появлением компьютеров в учебных заведениях тесты стали одними из первых компьютерных учебных средств, вошедших в практику работы учителя, преподавателя, психолога. Первые тестирующие системы представляли собой довольно примитивные программы, подразумевающие вывод вариантов ответов, ввод номеров ответов по выбору пользователя и накопление баллов. Чаще всего каждый тест был реализован как отдельная программа. Эти недостатки привели к тому, что появились более универсальные системы создания и использования тестов.

Популярное сегодня направление в создании тестирующих систем – разработка их в форме серверных web-приложений. В этом случае развернуть собственно программную часть системы требуется только на одном компьютере (web-сервере), а на рабочих местах потребуется только стандартный браузер (например, Internet Explorer из комплекта Windows). «Ученическая» и «учительская» части системы в этом случае выполняются как замкнутые наборы web-страниц. С точки зрения разработки такая система позволяет значительно проще и быстрее организовать работу большого количества рабочих мест, но налагает некоторые ограничения на скорость работы и на способ показа вопросов (ограничения формы). Существенным же ее достоинством является значительное упрощение разработки за счет использования специализированных языков создания приложений⁶.

Наиболее известными системами тестов интеллекта являются системы Станфорд-Бине, Д. Векслера, Г. Айзенка, Х. Зиверта. Существенным отличием тестов Г. Айзенка от других систем является то, что они предназначены для тестирования как детей, так и взрослых. Айзенк рассматривает IQ с абсолютной точки зрения, не вычисляя отношения умственного и физического возраста⁷. Он предназначен для общей оценки интеллектуальных способностей с использованием словесного, цифрового и графического материалов с различными способами формулировки задач. Таким образом, можно надеяться на взаимную

нейтрализацию достоинств и недостатков: к примеру, человек, который хорошо справляется со словесными заданиями, но плохо решает арифметические задачи, не получит каких-либо преимуществ, но и не окажется в невыгодном положении, так как оба вида задач представлены в тесте примерно поровну.

Тесты IQ разрабатываются так, чтобы результаты описывались нормальным распределением со средним значением IQ, равным 100, и таким разбросом, чтобы 50% людей имели IQ между 90 и 110 и по 25% – ниже 90 и выше 110. Значение IQ менее 70 часто квалифицируется как умственная отсталость. Формула IQ: $IQ = (УВ / ХВ) \times 100$, где УВ – умственный возраст, а ХВ – хронологический возраст. Соответственно, $УВ = IQ / 100 \times ХВ$.

Например, человек 20 лет от роду, интеллектуальный возраст которого составляет 22 года, имеет $IQ = 22 / 20 \times 100 = 110$. Ребенок в 12 лет и выпускник вуза могут иметь одинаковый IQ, потому что развитие каждого из них соответствует своему возрасту. Тест Айзенка предусматривает максимальный уровень IQ – 160 баллов. Тесты Айзенка содержат от 30 до 50 задач и построены таким образом, чтобы никто не смог правильно решить задачи в отведенное стандартное время, равное 30 минутам. Система тестов Г. Айзенка получила широкое распространение в России и поддается компьютерной реализации.

Таким образом, разработка программных систем тестирования интеллектуальных способностей и их реализация в учебных процессах школы и вуза могут представлять интерес как для профессионалов в области психологии и педагогики, так и студентов, обучающихся в педагогических вузах по специальностям «информатика» и «психология».

Примечание

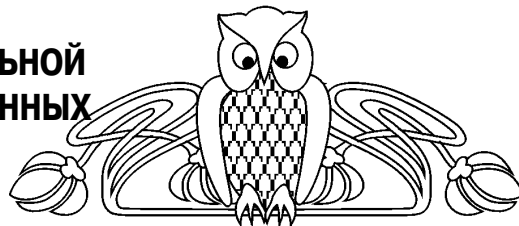
- 1 См.: Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск, 1998. 800 с.
- 2 См.: Анастаси А. Психологическое тестирование : в 2 т. / пер. с англ. СПб., 2003. 687 с.
- 3 См.: Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности / пер. с англ. СПб., 1996. 160 с.
- 4 См.: Современный словарь по психологии. М., 2005. 768 с.
- 5 См.: Зиверт Х. Ваш коэффициент интеллекта : тесты / пер. с нем. А. М. Чукакова. М., 1997. 139 с.
- 6 См.: Самылкина Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения. М., 2007. 172 с.
- 7 См.: Айзенк Г. Ю. Интеллект : новый взгляд // Вопр. психологии. 1995. № 1. С. 111–131.



МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

УДК 159.922.1

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У ГЕНДЕРНО ТИПИЗИРОВАННЫХ И ГЕНДЕРНО НЕТИПИЗИРОВАННЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ



П. С. Калагина

Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: Polinakalagina@rambler.ru

В статье рассматривается взаимосвязь гендерных особенностей руководителей с особенностями их личностной и невербальной креативности, представлены результаты сравнительного анализа выраженности показателей креативности руководителей с маскулинным, фемининным, андрогинным гендерными типами.

Ключевые слова: креативность, гендерный тип, личность руководителя.

Characteristics of Personal and non Verbal Creativity of Gender Typified and Gender Nontypified Executives

P. S. Kalagina

The article deals with correlation between gender characteristics of executives and their personal and nonverbal creativity. Also results of comparative analysis of creativity expressiveness of executives with masculine, feminine and androgenous gender type are introduced in the article.

Key words: creativity, gender type, personality of executive.

В современных условиях умение управлять зависит от актуализации инициативы, новаторства и креативности, способности поиска различных вариантов решения. Как правило, исследования данной проблематики реализуются в русле создания «портрета творческой личности», выявления присущих ей характеристик, определения личностных, мотивационных и социокультурных коррелятов креативности¹. Д. Б. Богоявленская определяет креативность как глубинное личностное свойство, которое выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом². По мнению Е. Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, поиску их решений на основе выдвижения гипотез, проверке и изменению гипотез, формулированию результата решения³.

Необходимость исследования данной проблематики особенно ощущается в современной психологии управления, при анализе механизмов принятия управленческих решений. При этом одним из наиболее актуальных вопросов

современной психологии управления являются гендерные факторы развития и проявления управленческих способностей. Взаимосвязь креативности и гендерных особенностей личности рассматривалась в работах как зарубежных⁴, так и отечественных психологов⁵. Логика ожидания взаимосвязи этих двух явлений исходит из патриархатных представлений о приоритете мужчин в творческой деятельности, понимания маскулинности как веры в себя, склонности полагаться на свои силы, рисковать, способностью принимать решения, соревновательности и амбициозности, что связывается с большей креативностью. Фемининному типу свойственны уступчивость, жизнерадостность, застенчивость, нежность, сострадание и понимание других, мягкость и забота, доверчивость и спокойствие, что не дает оснований ожидать ярких проявлений креативных способностей. Можно указать на следующие тенденции в гендерных исследованиях креативности: 1) прямые сравнения креативности у женщин и мужчин, причем акцент делается, скорее, на различиях, чем на сходстве; 2) исследования возможных предикторов креативности с собственно креативностью у женщин и мужчин (структурный подход).

Можно отметить определенные противоречия в результатах исследований у разных авторов. Так, согласно Г. Ю. Айзенку, между мужчинами и женщинами имеются различия в одаренности⁶, но О. М. Разумникова и О. С. Шемелина в своих работах не обнаружили взаимодействий (в терминах дисперсионного анализа) гендера и креативности, измеряемой невербальным тестом «Круги» Торренса⁷, а Дж. Баер отмечает, что по уровню креативности среди дошкольников девочки опережают мальчиков несколько чаще⁸.

Теории структурного подхода к взаимосвязи гендера и креативности Дж. Баер⁹ предложил разделить три группы: биологические, теории развития, социокультурные¹⁰, что также указывает на актуальность даны проблематики и в то же время – на ее далеко не однозначные решения. В современном обществе трансформации гендерных представлений и самооценки происходят быстро, и подчас интересы и поведение людей определяются ситуацией на работе, а не половой ролью. Современное общество характеризуется



преимущественным распространением андрогинии, т. е. отсутствием ориентации на гендерные стереотипы в самокатегоризации, ментальной свободой от давления гендерных норм. Согласно С. Бем, гендерно типизированные личности (маскулинные мужчины и фемининные женщины) имеют четко выраженные тенденции к категоризации любой информации преимущественно на гендерных основаниях, в то время как гендерно нетипизированные (андрогинные личности) воспринимают поступающую информацию и структурируют ее, исходя из большего количества оснований, т. е., проявляя большую когнитивную сложность¹¹.

Поскольку креативность непосредственно связана со способностью к категоризации, можно предположить, что выраженность и особенности проявления креативных способностей (личностной и невербальной креативности) у руководителей должны соотноситься с характером их гендерной типизированности. Верификация данной гипотезы осуществлялась через последовательное решение следующих эмпирических задач:

1) сформировать выборки руководителей с маскулиным, фемининным и андрогинным гендерными типами;

2) сравнить особенности личностной и невербальной креативности руководителей различных гендерных типов.

Для диагностики исследуемых личностных параметров использовался следующий диагностический инструментарий: опросник «Диагностика психологического пола личности» (О. Г. Лопухова), который является российским аналогом методики С. Бем «Bem Sex Role Inventory», предназначенной для определения гендерного типа личности¹²; диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник). Данная методика позволяет определить четыре особенности творческой личности: любознательность (Л); воображение (В); сложность (С) и склонность к риску (Р); диагностика невербальной креативности (методика Е. Торренса, адаптированная А. Н. Ворониным). В данном варианте теста используется 6 картинок, которые не дублируют в своих исходных элементах друг друга и дают наиболее надежные результаты. Методика определяет индекс оригинальности, который подсчитывается как среднее арифметическое оригинальностей всех картинок, и индекс уникальности – как сумма всех уникальных картинок.

В качестве испытуемых выступали руководители образовательных учреждений г. Казани (83 человека), среди которых 35 женщин и 48 мужчин в возрасте от 30 до 60 лет.

По данным опросника «Диагностика психологического пола личности» были выявлены руководители с маскулиным, фемининным и андрогинным гендерными типами (табл. 1).

Как мы видим, преобладает андрогинный гендерный тип среди руководителей образовательных учреждений – 39 человек (47%). Маскулиный

тип выявлен у 36% руководителей (30 человек), а фемининные качества – у 17% руководителей (14 человек). При этом нами не было выявлено ни маскулинных женщин, ни фемининных мужчин. Методом t-критерия Стьюдента (с поправкой на малые выборки) установлены достоверные различия в выраженности отдельных показателей личностной и невербальной креативности (табл. 2) у руководителей трёх гендерных типов.

Показатель «склонность к риску» не имеет различий при разных гендерных типах. Данный результат представляет определенный интерес, поскольку высокая самооценка склонности к риску является составляющей маскулиного гендерного типа, а в полученных нами данных фемининные женщины не в меньшей степени, чем маскулинные мужчины и андрогинные мужчины и женщины, реализуют это качество в решении проблемных ситуаций. Показатель «воображение» достоверно выше у руководителей с фемининным типом ($p = 0,10$), чем у маскулинных и андрогинных. Показатель «любопытность» достоверно выше у руководителей с фемининным ($p = 0,10$) и андрогинным типами, по сравнению с руководителями маскулиного типа. В свою очередь, руководители андрогинного типа имеют достоверно более низкую «сложность» личностной креативности, чем руководители с маскулиным и фемининным типами ($p = 0,01$ и $p = 0,10$).

Сравнивая выраженность показателей невербальной креативности, можно сказать, что у руководителей с маскулиным гендерным типом достоверно ниже показатель «уникальность» ($p = 0,10$), чем у руководителей с фемининным и андрогинным типами. По показателю «оригинальность» достоверных различий не было выявлено.

Таким образом, анализ показателей личностной и невербальной креативности руководителей позволил установить, что для руководителей с фемининным гендерным типом характерен поиск новых идей и разных вариантов решений задач, больше развита способность к уникальным решениям. С большой вероятностью принимаемые ими решения будут отличаться от общепринятых вариантов действий в подобных ситуациях, что должно отражаться на стиле их управленческой деятельности, типе профессионального поведения.

Руководителям с маскулиным гендерным типом (в нашей выборке это только мужчины) свойственно ставить перед собой трудные задачи и проявлять настойчивость при достижении своих целей. Но также они находят более сложные пути решения проблем, чем это необходимо.

Мужчины и женщины с андрогинным типом характеризуются потребностью в изучении явлений и выдвижении новых идей, но не имеют, как это следовало бы из положений теории андрогинии, выраженного преобладания креативных способностей по сравнению с гендерно типизированными личностями.



Таблица 1

Распределение гендерных типов личности среди руководителей

Пол	Гендерный тип					
	Маскулинный		Фемининный		Андрогинный	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Мужчины	30	36	0	0	18	22
Женщины	0	0	14	17	21	25

Таблица 2

Показатели личностной и невербальной креативности руководителей с маскулинным, фемининным, андрогинным гендерными типами по t-критерию Стьюдента

Гендерный тип	Личностная креативность					Невербальная креативность	
	Параметры	Склонность к риску	Любознательность	Сложность	Воображение	Оригинальность	Уникальность
Маскулинный	M	17,2	14,53*	16,8	10*	0,6	0,8*
	σ	5,82	5,57*	4,13	4,58*	0,16	0,77*
Фемининный	M	16,86	17,43*	16,43	12,14*	0,7	1,9*
	σ	2,79	3,1*	4,58	7,45*	0,2	1,46*
t эмп.		0,27	-2,27*	0,27	-1,29*	-0,36	-1,8*
Маскулинный	M	17,2	14,53*	16,8**	10	0,6	0,8
	σ	5,82	5,57*	4,13**	4,58	0,16	0,77
Андрогинный	M	16,79	16,49*	14,46**	10,1	0,6	1,3
	σ	4,46	3,99*	4,12**	5,17	0,14	1,08
t эмп.		0,4	-2,01*	2,68**	-0,11	0	-1,25
Фемининный	M	16,86	17,43	16,43*	12,14*	0,7	1,9
	σ	2,79	3,1	4,58*	7,45*	0,2	1,46
Андрогинный	M	16,79	16,49	14,46*	10,1*	0,6	1,3
	σ	4,46	3,99	4,12*	5,17*	0,14	1,08
t эмп.		0,07	0,9	1,6*	1,32*	0,4	0,87

Примечания: * – $p = 0,10$; ** – $p = 0,01$.

Проведенное исследование, таким образом, показало, что определенные гендерные различия в выраженности показателей личностной и невербальной креативности имеются, но они не кардинальные:

1) у руководителей с гендерно типизированной личностью в проявлении креативности выше склонность к поиску более сложных вариантов решений, чем у руководителей андрогинного типа;

2) гендерно нетипизированные руководители, в свою очередь, отличаются большей любознательностью;

3) женщины-руководители с фемининным гендерным типом характеризуются более выраженной личностной и невербальной креативностью, чем маскулинные мужчины-руководители.

На характер полученных данных, возможно, повлияло то, что испытуемые были руководителями в сфере образования, и на выборках руководителей других сфер (финансовой, производствен-

ной, военной и т. п.) могут быть получены другие результаты. Продолжение данного исследования состоит в установлении взаимосвязи креативных способностей руководителей разных гендерных типов с особенностями их стратегий и стилей решения профессиональных проблем.

Примечания

- 1 См.: Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб., 2009. 352 с.
- 2 См.: Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002. 320 с.
- 3 См.: Torrans E. The role of creativity in the identification of the gifted and talented. Storrs, 1984. P. 153–156.
- 4 См.: Conti R., Collins M. A., Picariello M. L. The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: Considering gender, gender segregation and gender role orientation // Personal and Individual Differences. 2001. Vol. 30. P. 1273–1289.



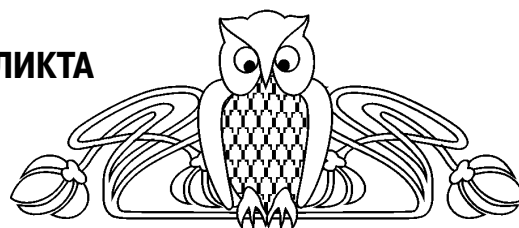
- ⁵ См.: Шемелина О. С. Психология творчества : познавательные стили и творчество : учеб. пособие. Новосибирск, 2005. 88 с.
- ⁶ См.: Айзенк Г. Проверьте свои способности // Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерить личность. М., 2000. 121 с.
- ⁷ См.: Разумникова О. М., Шемелина О. С. Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности // Вопр. психологии. 1999. № 5. С. 130–139.
- ⁸ См.: Baer J. Gender differences : in 2 v. М. А. Runco, S. R. Pritzker / Encyclopedia of creativity / Eds. San Diego et al. 1999. Vol. 1. P. 758.
- ⁹ Ibid.
- ¹⁰ Биологические теории делают упор на генетическом происхождении гендерных различий в креативности. В теориях развития обращается внимание на роль онтогенеза: в одних стадиях развития гендерные различия усиливаются, в других, наоборот, сглаживаются. Социокультурные теории объясняют вклады гендера в креативность ценностями культуры и социальными ролями, которые приводят к дифференциации женщин и мужчин в сфере креативности.
- ¹¹ См.: Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М., 2004. 336 с.
- ¹² См.: Лопухова О. Г. Психологический пол личности : адаптация диагностической методики / Прикладная психология. 2001. № 3. С. 57–67.

УДК 316.752/754

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИОННОГО КОНФЛИКТА

А. М. Молокостова, Е. В. Каргина

Оренбургский государственный университет
E-mail: molokostova@yandex.ru, kargina@mail.ru



В статье рассматриваются организационные конфликты на примере работы психолога с инженерно-техническими работниками конкретной организации. Дается описание конфликта, представлены результаты исследования социометрии и тактики поведения в конфликте и предрасположенности к конфликтам работников организации. Кратко представлены рекомендации руководству организации по предотвращению конфликтов.

Ключевые слова: организационный конфликт, урегулирование, тактика поведения в конфликте, сотрудничество, нормативное регулирование.

To a Problem of the Organizational Conflict

А. М. Molokostova, E. V. Kargina

This article explores the institutional conflicts in the example the work of a psychologist with the engineering and technical workers in your organization. Provides a description of the conflict, the available research sociometry has been developed and tactics in conflict and conflict proneness to employees of the organization. Summarizes recommendations to senior management for conflict prevention.

Key words: organizational conflict, resolution, tactics of behavior in conflict, cooperation, regulation.

Проблема конфликтов в современных условиях является актуальной и находится в центре внимания многих отечественных и зарубежных ученых, теоретиков и практиков, представителей различных научных школ и направлений. Все большее значение приобретают прикладные аспекты – управление конфликтами¹. Конфликт – весьма сложное социальное и психологическое явление, успешность изучения которого во многом зависит от качества исходных методологических и теоретических предпосылок, используемых методов. Результатом изучения конфликтов в конкретной организации должна стать выработка рекоменда-

ций, направленных на профилактику конфликтов и разрешение конфликтных ситуаций².

Сущность конфликта можно определить как отсутствие согласия между двумя и более сторонами, которые могут быть конкретными лицами или группами. Каждая сторона делает все, чтобы была принята ее точка зрения или цель, и мешает другой стороне делать то же самое. Конфликт обычно ассоциируется с агрессией, угрозами, спорами, враждебностью, напряжением и другими эмоционально негативными явлениями. Бытует мнение, что конфликт всегда нежелателен, что его надо немедленно разрешать, поскольку он разрушает человеческие взаимоотношения и, следовательно, отрицательно сказывается на результатах совместной работы.

Современная наука об управлении признает, что конфликт является неотъемлемой частью жизнедеятельности организации. Многие руководители либо стремятся подавлять конфликты, либо не хотят вмешиваться в них. Обе позиции ошибочны, ибо они приводят к значительным издержкам в деятельности организации. Первая позиция может препятствовать развитию нужных, полезных для организации конфликтов. Вторая дает возможность свободно развиваться тем конфликтам, которые несут вред организации в целом и работающим в ней людям в частности. В отечественной практике изучением способов разрешения конфликтов и управлением конфликтами в организации занимаются такие исследователи, как Ф. М. Бородкин, Н. В. Гришина, Т. М. Данькова, Д. К. Захаров, А. Я. Кибанов, Д. Б. Шульгин, И. Н. Шило и др. По их мнению, конфликт – это деятельность людей, которая всегда предполагает преследование цели. В качестве конфликтующих сторон, согласно



представлениям Ф. М. Бородкина, можно выделить только тех, кто способен к целесообразному, сознательному поведению, т. е. к осознанию своей позиции, планированию действий, сознательному использованию средств. Отсюда следует, что конфликтующие стороны обязательно должны быть действительными субъектами. И это позволяет отделить реальных участников конфликта от индивидов и групп, выступающих в качестве инструментов, орудий, средств борьбы каких-либо субъектов конфликтного взаимодействия³.

Общей формой проявления преимущественно объективных по природе конфликтов можно считать дезорганизацию целевой группы как обратную сторону необходимых изменений. Дезорганизация – состояние, при котором групповые нормы, шаблоны коллективных действий в той или иной мере приходят в несоответствие с новыми потребностями. Начинается поиск новых процедур действий и обновление отдельных элементов функций. Обычно это состояние характеризуется противоречиями по поводу способов деятельности в изменяющихся условиях. Дело доходит до злобных осуждений тех, кто защищает старые образцы поведения и реализации управленческих обязанностей. Формируются группы инициаторов изменений и их противников; актуализируется проблема взаимоотношений поколений в коллективе и оценки опыта старших сотрудников; происходит смена неформальных лидеров, а в критической ситуации – и формальных носителей высшей для организации административной власти.

Таким образом, дезорганизация на субъективном уровне проявляется в виде нарушения согласованных действий членов группы, т. е. несогласия. Если согласие характеризует способность индивидов координировать свои действия на основе признанных в организации норм и общих представлений о функциях системы, то несогласие означает нарушение оснований совместных действий отдельными группами организации (секторами), складывающимися во фракции (обособленные группировки). Поведение членов организации зависит от понимания ситуации, от реакции на происходящее или ожидаемое изменение, соотношения с нею своих частных интересов и позиций. При наличии согласия сотрудники понимают ситуацию весьма сходно, их интересы в основном совпадают с общим интересом организации и ее линией поведения в изменяющихся условиях. В таком случае каждый индивид представляет себе деятельность организации в целом и предъявляет другим предсказуемые и сходные ожидания-требования. Организованное поведение посредством общих представлений и групповых норм проявляется в доминировании определенных сходных интересов, создающих благоприятную для коллективного скоординированного действия атмосферу.

Несогласие как форма проявления конфликта – это нечто большее, чем расхождение представле-

ний между отдельными индивидами по каким-то частным вопросам, не имеющим значения для организации. В контексте конфликтной ситуации разногласие фиксирует столкновение взглядов и позиций по поводу групповых норм и ценностей, являющихся общезначимыми, по вопросу об общем понимании того, как следует определять новую ситуацию и приспосабливаться к ней, как действовать скоординированно, чтобы осуществлять свои функции. Несогласие – это отказ образовавшейся внутри организации первичной группы от предписанных шаблонов, норм поведения, это – неисполнение в той или иной мере своих обязанностей, поскольку оспаривается их легитимность (обоснованность) в изменяющейся ситуации. При наличии несогласия как проявления конфликта подрывается доминирование общего делового настроя в организации, отсутствует единство (хотя бы в основе) формальной и неформальной структур отношений. Теряется идентификация образующихся частных групп с ценностями всей целевой группы-организации.

По мнению А. Н. Занковского, типичным конфликтом, связанным с необходимыми изменениями и ситуацией несогласия, является конфликт между консерваторами и новаторами. Он закономерен, так как новое инициируется всегда отдельными членами группы, будь то лидер или работник. Сначала выражается несогласие с устаревшими элементами в структуре или деятельности организации. Далее несогласие фиксируется в частных высказываниях отдельных лиц, затем это становится позицией ряда членов группы. Предмет несогласия расширяется, включая в себя действия большинства коллектива, поддерживающего старое и связанные с ним формы организации управленческих отношений. Несогласие перерастает в противостояние новаторов с консерваторами; вероятность того или иного исхода зависит от способности организации, ее руководства к конструктивным действиям в соответствии со сложившейся ситуацией⁴.

Конфронтация членов организации – неотъемлемый элемент напряженности на высоком уровне ее развития и форма проявления внутреннего конфликта. Она приобретает разнообразные виды, в том числе – жесткой конкуренции на почве карьерных устремлений служащих, дискуссий, нацеленных на разгром оппозиционных взглядов и их носителей, борьбы за влияние на центр административной власти и за определенные привилегии, и др. В конфронтационном поведении используются разнообразные средства и методы: от организации групповых протестов до травли «идуших не в ногу», от конструктивных выступлений и практических действий до дразг и подсиживания одних другими, от убеждений до наказаний и увольнений конфликтующих. В управленческих организациях конфронтация проявляется в форме агрессивного и конформного поведения, в виде ухода от конфликта и поведения, склонного к под-



чинению, к принятию позиции противоположной стороны. Бюрократическая психология служащих не исключает и анархистские поступки⁵.

Наибольшую опасность для позитивной деятельности организации представляет конфронтация, ведущая к расколу организации, что связано с кристаллизацией частных интересов и подменой ими общих.

Опасность заключается и в том, что в условиях напряженности и конфронтации позитивные формы конфликтного поведения могут переходить в негативные: на первый план выходит практика применения негативных санкций; нарастает противоположность формальных и неформальных отношений, в ткань нормальных деловых, служебных отношений проникает подозрительность, взаимное непонимание; нарушается деловое общение. В большей степени подобные явления множатся в конфликтных ситуациях, возникающих по причинам исключительно субъективного порядка. Речь идет, в первую очередь, о культуре коллектива данной организации, что в настоящем контексте обозначает совокупность специфических представлений и норм, составляющих основу поведения и действия. Правовая культура, уважение власти, закона, профессиональный кодекс, служебная этика – гаранты успешного функционирования организации и предупреждения конфликтов деструктивного характера, их нежелательных последствий. Все эти факторы в конечном итоге сводятся к обеспечению исполнения каждым членом организации своих обязанностей, которые налагаются предписанными ролями, и осуществления своих прав по отношению к другим.

Субъективные по природе конфликты в управленческом коллективе непосредственно порождаются противоречиями между конвенциональными ролями, которые призваны играть руководители и исполнители, каждый член организации, и отклонениями от них, выражающимися в нарушении установленных норм, невыполнении положенных обязанностей и несоблюдении личных прав. Источники таких противоречий требуют конкретного изучения, так как психологические составляющие весьма разнообразны. Формами проявления объективных конфликтов можно считать дезорганизацию целевой группы, несогласие (отказ образовавшейся внутри организации первичной группы от предписанных шаблонов, норм поведения) и конфронтацию членов организации (проявляется в форме агрессивного и конформного поведения, в виде ухода от конфликта и поведения, склонного к подчинению, к принятию позиции противоположной стороны).

Отношение к конфликтам в организации зависит, прежде всего, от того, берет ли руководство на себя ответственность и контролирует ли потенциально напряженные и конфликтные ситуации. Когда конфликт незначителен, то он может остаться незамеченным и не найдет адекватного разрешения. Противоречия кажутся не столь

существенными, чтобы побудить участников провести необходимые изменения. Но они не могут не влиять на эффективность общей работы, так как имеют тенденцию к усилению. Развившийся конфликт сопровождается возникновением у его участников стресса, что ведет к снижению сплоченности. Разрушаются коммуникационные сети, решения принимаются в условиях сокрытия или искажения информации и не обладают достаточной мотивирующей силой. В то же время, по мнению Т. М. Даньковой, существует определенный минимум конфликтности, который способствует поддержанию в группе определенного тонауса социальной активности⁶.

К психологическим особенностям трудового коллектива, также оказывающим влияние на вероятность возникновения в нем конфликтов, относится общий характер отношений, сложившихся в нем. Сложная система деловых и личных отношений может быть охарактеризована с точки зрения взаимной доброжелательности, направленности на сотрудничество, готовности членов коллектива к совместному мирному урегулированию возникших проблем. Отмечается тенденция к иррадиации складывающихся в коллективе традиций общения, проявляющаяся в том, что склонность руководителя к конфликтному поведению, внесение им компонента напряженности в отношения с подчиненными оказывает отрицательное воздействие и на их отношения между собой. В то же время умение руководителя не только не обострять сложные ситуации, но и снять напряженность, перевести зарождающиеся конфликты в русло конструктивного делового обсуждения способствует развитию подобного же стиля и в отношениях между рядовыми членами коллектива. Таким образом, особенности отношений в коллективе могут стать в благоприятном климате гарантией против возникновения излишней конфликтности, а при неблагоприятной атмосфере предрасполагать к перерастанию возникающих в группе трудностей и напряженных ситуаций в конфликты.

Следует более подробно остановиться на роли руководителя организации в предотвращении, протекании и урегулировании конфликтов. Деление конфликтов в деятельности руководителя на виды достаточно условно, жесткой границы между ними не существует. Например, конфликт может быть внутриличностным (между родственными симпатиями и чувством служебного долга руководителя), межличностным (между руководителем и его заместителем по поводу должностей, премий сотрудникам); между руководителями одного статуса.

Возможна также классификация конфликтов по горизонтали (между рядовыми сотрудниками, не находящимися в подчинении друг к другу), по вертикали (между находящимися в подчинении друг к другу) и смешанные, в которых представлены и те, и другие. Наиболее распространены



вертикальные и смешанные конфликты: они в среднем составляют 70–80% от всех остальных. Кроме того, эти виды конфликтов наиболее нежелательны для руководителя, так как в них он «связан по рукам и ногам». Дело в том, что в этом случае каждое действие руководителя рассматривается всеми сотрудниками через призму этого конфликта. Возможна классификация по характеру вызвавших конфликт причин. Перечислить их все не представляется возможным, но в целом можно выделить следующие группы причин:

обусловленные особенностями взаимодействия в трудовом процессе;

психологическими особенностями человеческих взаимоотношений (симпатиями и антипатиями, культурными, этническими различиями людей, действиями руководителя, плохой психологической коммуникацией и т. д.);

личностным своеобразием членов группы, например, неумением контролировать свое эмоциональное состояние, агрессивностью, некоммуникабельностью, бестактностью.

Другой подход к классификации конфликтов – их разделение на деловые и эмоциональные. Необходимо помнить, что любой конфликт сопровождается эмоциями, редко в организации люди конфликтуют только потому, что не нравятся друг другу: чаще они находятся в ситуации, которая сталкивает их интересы, личностные особенности и привычное поведение в сложных ситуациях.

По целям, которые отстаивают стороны, конфликты делятся на преследующие личные, групповые и общественные цели. Цели также делятся по их нравственному содержанию (ради чего затевается конфликт), по времени (близкие или отдаленные), по публичности (открытые или скрытые)⁷. По объему конфликты можно разделить на глобальные (охватывают весь коллектив или большую его часть) и парциальные (происходят между работниками или между работником и руководителем)⁸.

Рассмотрение целей в процессе совместной деятельности является наиболее продуктивным при создании положительного психологического климата и в целом в работе с конфликтами⁹. Препятствия к достижению целей совместной трудовой деятельности можно разделить следующим образом:

1) действия одного препятствуют достижению личных целей других. Видимо, руководитель не обеспечивает подчиненному возможности достижения личных целей;

2) подчиненный создает препятствия для достижения руководителем личных целей;

3) подчиненный не видит в деятельности общей цели и тем самым создает препятствия совместной деятельности.

Выделяются конфликты, в основе которых лежат действия некоторых членов группы, противоречащие принятым нормам. Отдельно можно рассматривать причины конфликтов, в основе

которых лежит деятельность руководителя и его стиль работы. Стиль управления конфликтами проявляется в ситуации, когда деятельность подчиненного как носителя определенной социальной роли противоречит ожиданиям руководителя. Значимыми причинами могут стать и действия руководителей, не оправдывающие ожидания работников¹⁰.

Итак, можно обобщить теоретические положения: позитивная роль конфликтов состоит в том, что они необходимы и даже неизбежны для развития трудового коллектива. Конструктивная сторона ярче проявляется, когда конфликт по уровню достаточен для мотивации людей. Такие конфликты возникают на основе различия в целях, объективно обусловленных характером выполняемой работы (например, творческий конфликт идей). Развитие такого конфликта сопровождается более активным обменом информацией, согласованием различных позиций и желанием понять друг друга. В ходе обсуждения различий вырабатывается компромиссное решение, основанное на творческом и инновационном подходах к проблеме: такое решение приводит к более эффективной работе в организации. Наличие у конфликта позитивных свойств нередко служит причиной того, что эти конфликты искусственно встраиваются в структуру организации, чтобы получить нужный положительный эффект.

Положительное воздействие конфликт способен оказать и на развитие отдельной личности: происходит активизация самосознания; конфликт стимулирует актуализацию потенциальных возможностей личности; открывает перспективу ее совершенствования.

Разрушительные последствия возникают тогда, когда конфликт либо очень слаб, либо очень силен.

Объектом нашего практического исследования явился процесс управления конфликтами, предметом – особенности управления конфликтами в конкретной организации; предполагается решить следующие задачи:

1) рассмотреть виды конфликтов в деятельности руководителя организации;

2) изучить особенности конфликтов и урегулировать конфликтных ситуаций в деятельности предприятия Мостоотряд № 56, филиала ОАО «Волгомост»;

3) выработать рекомендации по улучшению деятельности организации и предотвращению конфликтов.

Исследование проводилось на базе филиала ОАО «Волгомост» Мостоотряда № 56 (МО) – производственном предприятии г. Оренбурга. Оно занимается строительством железнодорожных, автомобильных и городских мостов, надземных и подземных автомобильных дорог, тоннелей и транспортных развязок; численность сотрудников – примерно 380 человек.



Мы классифицировали конфликт как организационно-технологический, так как он возник из-за неорганизованности работ на участке: прорабы, строительные мастера и механики участка недобросовестно ведут документацию, постоянно перекадывая ответственность за ее ведение друг на друга. В итоге, документация плохо оформлена и предприятие теряет время на ее корректировку, несет излишние затраты. По этой причине на участке систематически происходят конфликты между линейными инженерно-техническими работниками. Мы предположили, что данный конфликт обусловлен тем, что плохо прописаны должностные инструкции, ведется слабый контроль со стороны главного инженера и заместителя начальника по производству.

В дальнейшем исследовании приняли участие сотрудники предприятия, которые оказались непосредственно тем или иным образом задействованы в сложившейся конфликтной ситуации. Выборки исследования составили 20 мужчин, инженерно-технические работники, в подчинении у которых находится более 10 человек. Возраст испытуемых от 30 до 45 лет. Для решения поставленных задач мы выбрали следующие методики:

с помощью социометрического измерения исследовали наиболее проблемные отношения работников;

определили стиль поведения в конфликтной ситуации с помощью теста К. Томаса;

тест исследующий предрасположенность к конфликтам, направлен на выявление склонности к конфликтному поведению.

Далее мы представим результаты обработки по каждой из методик отдельно, затем обобщим данные и представим рекомендации на основании полученных результатов.

По данным социометрических измерений можно заключить, что группа характеризуется низкой степенью сплоченности: 37% составляют отрицательные выборы, 38% – нейтральные и только 25% – положительные. Интегральную характеристику сплоченности в группе можно получить с помощью индекса сплоченности:

$$J_g = [(V_p \times V_o) / N \times (N - 1)] \times 100,$$

где V_p и V_o – число взаимно положительных и взаимно отрицательных выборов; N – число членов группы.

$$J_g = [(9-5) / 20 \times (20 - 1)] \times 100 = 38\%.$$

Показатель сплоченности, равный 38%, следует отнести к низкому уровню. Возможно, ответственность каждого из участвовавших в измерении работников, не зависит от совместной работы, личные отношения в целом не складываются из-за того, что зона ответственности у каждого из них своя и они редко совместно выполняют какие-либо задания. Этот показатель отражает специфику деятельности в организации, выражающуюся в разобщенной работе.

Далее мы предложили испытуемым заполнить опросник Томаса, отражающий стиль

деятельности в конфликтной ситуации. По результатам теста можно заключить, что никто из тех испытуемых, попавших в зону отрицательных выборов (5 человек), не проявил склонности к применению тактики сотрудничества в конфликте.

Эти испытуемые обнаружили стремление к доминированию, соперничеству и избеганию.

По результатам тестирования с применением опросника Томаса можно сделать следующие выводы: ведущей для каждого испытуемого являлась тактика, наиболее часто им используемая. Указанные пятеро испытуемых обнаружили склонность к доминированию и избеганию. Видимо, большинство инженерно-технических работников, участвовавших в нашем исследовании, не прибегают к тактике сотрудничества и не координируют свою профессиональную деятельность с другими работниками. Положительные выборы и, как следствие, наиболее продуктивные результаты получают те, кто склонен и стремится сотрудничать, поэтому в данной ситуации результаты закономерны, они показывают, что сложившиеся тактики взаимодействия ведут к нарушению коммуникаций и слаженных действий в организации. Отрицательные выборы также в данном случае логичны, так как доминирование и соперничество всегда направлены на подавление соперника, приводят к отказу от общения и взаимодействия, к затруднениям в совместной деятельности.

Далее мы проанализировали предрасположенность к конфликтам по данным самооценки, используя авторскую анкету, состоящую из девяти утверждений и ответов к ним. По результатам тестирования выяснилось, что шестерых сотрудников можно назвать людьми тяжелыми в общении: они подчас идут на конфликт не ради дела, а «из-за принципа». Скорее всего, они, не признаваясь самим себе, испытывают удовлетворение, давая волю своим эмоциям и наблюдая, как разгораются страсти вокруг. Иногда о таких людях говорят: «борец за правду», «смелый, не боишься критиковать недостатки». Мы полагаем, что эти сотрудники должны находиться в сфере внимания психолога или специалиста по работе с персоналом, так как именно они отрицательно влияют на психологический климат и дисциплину на работе.

Самое большое количество сотрудников – 9 человек – по результатам самооценки можно отнести к уживчивым, общительным и покладистым, способным противостоять обострениям отношений в группе, коллективе. Видимо, сложившаяся ситуация определяет и их реагирование, они проявляют конкурентный стиль взаимодействия, чтобы отстоять собственные интересы и независимость, отказываясь от выполнения работы за других.

Пятерых сотрудников едва ли можно назвать источником конфликта, однако общение с ними немногим доставляет удовольствие, поскольку людям не интересен тот человек, который всегда



и во всем со всеми соглашается. К тому же пассивность, стремление уйти в сторону невольно делает их участниками конфликтных ситуаций. Именно эти сотрудники в тесте Томаса обнаружили склонность к избеганию в конфликтной ситуации.

Положительные выборы, сделанные в ходе социометрии, не отражаются в конструктивном решении возникших проблем, так как, скорее всего, выражаются лишь в личном общении.

Таким образом, мы выявили конкретных людей, сознательно или невольно создающих конфликтные ситуации в организации. Обобщая результаты, можно отметить, что никто из испытуемых не проявил склонности к сотрудничеству и совместному решению в трудных ситуациях. Стремление к соперничеству и доминированию закономерно порождает нарушение дисциплины и препятствует четкому выполнению обязанностей, к тому же не четко прописанных в должностных инструкциях.

Для практической работы необходимо выработать рекомендации по повышению эффективности и организованности деятельности на предприятии. Полностью исключить возникновение конфликтных ситуаций в организации невозможно, но создать объективные условия для минимизации их количества и разрешения неконфликтными способами не только возможно, но и необходимо. К числу этих условий относятся следующие:

создание благоприятных условий для жизнедеятельности работников в организации;
справедливое и гласное распределение материальных благ в коллективе;

наличие правовых и других нормативных процедур разрешения типичных предконфликтных ситуаций.

комфортная материальная среда, окружающая человека (удобная планировка помещений, наличие мест отдыха и принятия пищи).

В данном случае мы полагаем, что четкое определение должностных инструкций, регламента и процедуры заполнения документации может повысить эффективность работы, так как выполнение этих действий не только документально подтверждает отчет о выполненной работе, но и усиливает ответственность работников за свой участок⁷.

Грамотно организованная работа по предупреждению конфликтов обеспечивает сокращение их числа и исключение возможности возникновения деструктивных конфликтных ситуаций⁸.

Кроме того, важным может быть психологическое просвещение и декларирование общей цели, постановка этой цели перед инженерно-техническими работниками. Современные менеджеры делают главную ставку на развитие линии сотрудничества, хотя и не отрицают значения соревнования и соперничества в деятельности фирм. Профилактику конфликта обеспечивает любая деятельность, направленная на развитие интеллектуальной и коммуникативной культуры организации, на распространение их норм в корпоративной культуре организаций. Учитывая специфику работы исследуемой организации – сменный график, разделение участков и независимость в выполнении работ, мы полагаем, что в данном случае для общего результата не столь важно налаживание сотрудничества, как снятие напряженности и улучшение психологического климата в организации. Соответствующими шагами могут стать беседы, совместные спортивные и культурные мероприятия, а также выработка общих норм и процедур разрешения конфликтных ситуаций.

Примечания

- 1 См.: *Кравченко А. И.* Трудовые организации : структура, функции, поведение. М., 1992. 125 с.
- 2 См.: *Гришина Н. В.* Психология конфликта. СПб., 2002. 464 с.
- 3 См.: *Бородкин Ф. М.* Теория конфликта. М., 2001. 145 с.
- 4 См.: *Занковский А. Н.* Организационная психология : учеб. пособие для вузов. М., 2000. 172 с.
- 5 См.: *Моргунов Е. Б.* Конфликт : предотвращение и управление. М., 2004. [Электронный ресурс]. URL: http://polbu.ru/morgunov_uprpers/ch51_i.html (дата обращения : 23.05.2012).
- 6 См.: *Данькова Т. М.* Некоторые аспекты производственных конфликтов на промышленных предприятиях // Материалы IV Всесоюзного съезда психологов. Тбилиси, 1971. 196 с.
- 7 См.: *Почебут Л. Г., Чикер В. А.* Организационная социальная психология : учеб. пособие. СПб., 2000. 298 с.
- 8 См.: *Шило И. Н.* Конфликт как предмет социологии организаций // Социс. 2003. № 10. С. 27–30.
- 9 См.: *Лопатин М. В.* Деконфликтация процессов управления как показатель качества управленческого труда // Университетское управление. 2005. № 4(37). С. 97–102.
- 10 См.: *Анцупов А. Я., Шилов А. И.* Конфликтология : учеб. для вузов. 3-е изд. М., 2007. 496 с.

ПЕРСОНАЛИИ

К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В. И. СТРАХОВА



21 августа 2012 года исполняется 80 лет известному российскому психологу, профессору Владимиру Ивановичу Страхову.

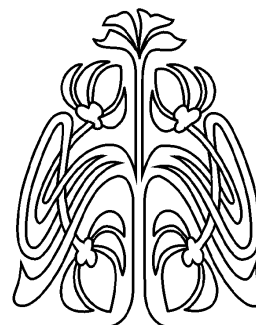
Свою судьбу Владимир Иванович неразрывно связал с Саратовским педагогическим институтом: окончив в 1954 г. историко-философский факультет Саратовского педагогического института, отделение логики, психологии, русского языка и литературы, защитив диссертацию в Институте экспериментальной психологии (под руководством профессора Н. Ф. Добрынина), В. И. Страхов более 50 лет обучает студентов педагогического института, ныне Саратовского государственного университета.

В. И. Страхов – автор более полутора тысяч научных работ, 60 книг и монографий. Владимир Иванович известен научной общественности своими работами по проблемам психологии: научного творчества, внимания, учителя, педагогического общения, педагогического такта, психологии и педагогики высшей школы.

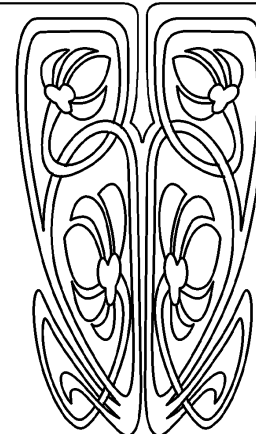
Особое место в творческом наследии И. В. Страхова занимает редактирование более 50 коллективных проблемных сборников, центральным из которых является серийный тематический – «Вопросы психологии внимания».

Являясь человеком талантливым и неординарным, Владимир Иванович ярко проявил себя не только в научной, но и в педагогической работе. Будучи педагогом по призванию, он сформировал не одно поколение высококвалифицированных психологов, продолжающих и развивающих дело своего учителя. Многим поколениям студентов запомнились яркие спецкурсы и лекции профессора В. И. Страхова. Доброжелательность, готовность к диалогу, широкая эрудиция, педагогическое мастерство отличают В. И. Страхова как прекрасного педагога и лектора, активно передающего свои звания и опыт молодым коллегам. Постоянно общаясь со студентами и молодыми исследователями, В. И. Страхов бодр и молод духом, ему никогда не изменяет чувство юмора.

Друзья, коллеги, студенты, редакционная коллегия журнала «Психология развития. Акмеология образования» сердечно поздравляют Владимира Ивановича, желают ему крепкого здоровья, отменного настроения, новых творческих свершений.



ПРИЛОЖЕНИЯ





СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Арендачук Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Институт дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, кафедра педагогики и психологии профессионального образования. E-mail: arend-irina@ya.ru

Аринушкина Наталья Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина, кафедра психологии. E-mail: arinoushkina@yandex.ru

Богачева Екатерина Александровна – Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, аспирант, кафедра педагогики. E-mail: kapitolina19@yandex.ru

Вагапова Альфия Равилевна – кандидат психологических наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: Al_fiya@bk.ru

Голованов Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, Институт психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования (Москва). E-mail: VPGolovanov@mail.ru

Григорьева Марина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Дрожалкина Ольга Юрьевна – Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, студентка. E-mail: drozhalkina.o.2608@rambler.ru

Зубкова Ирина Владимировна – Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, старший преподаватель. E-mail: zubkova64@rambler.ru

Иргалиев Асылбек Сапаргалиевич – кандидат педагогических наук, Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова (Уральск, Республика Казахстан), кафедра педагогики и психологии, доцент. E-mail: asylbek_78@mail.ru

Ихсанова Светлана Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (Самара), кафедра общей и прикладной психологии. E-mail: ihsanova@bk.ru

Калагина Полина Сергеевна – Казанский (Приволжский) федеральный университет, кафедра общей и практической психологии, аспирант. E-mail: polinakalagina@rambler.ru

Каргина Елена Владимировна – Оренбургский государственный университет, кафедра социальной психологии, студентка. E-mail: kargina@mail.ru

Лапп Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, кафедра специальной педагогики и психологии. E-mail: lapp-elen@rambler.ru

Летягина Светлана Константиновна – кандидат социологических наук, доцент, Институт социального образования (филиал в г. Саратове) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики, доцент. E-mail: let71@mail.ru

Логутова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Оренбургский государственный университет, кафедра социальной психологии. E-mail: logutovae@mail.ru

Локаткова Ольга Владимировна – Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, аспирант, кафедра психологии образования. E-mail: muadibone@gmail.com

Малышев Иван Викторович – кандидат психологических наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: iv.999@list.ru

Марчук Елена Григорьевна – Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра педагогики, аспирант. E-mail: melena.saratov@mail.ru

Молокостова Анна Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, Оренбургский государственный университет, кафедра социальной психологии. E-mail: molokostova@yandex.ru

Никитенко Павел Дмитриевич – кандидат психологических наук, доцент, Институт социального образования (филиал в г. Саратове) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики, доцент. E-mail: 279247@mail.ru

Олейников Алексей Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, Костанайский государственный педагогический институт (Казахстан), кафедра информатики и компьютерных технологий, стажер факультета информатики Мюнхенского технического университета (г. Гархинг), Германия. E-mail: oleynikow@mail.ru

Павлова Юлия Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент, Военный авиационный инженерный университет (г. Воронеж). E-mail: pv.pavlov@mail.ru

Павлов Павел Владимирович – кандидат педагогических наук, Военный авиационный инженерный университет (г. Воронеж), начальник научно-исследовательской лаборатории. E-mail: pv.pavlov@mail.ru

Пашева Лилия Валентиновна – кандидат педагогических наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: lvp64@mail.ru

Пожарский Святослав Дмитриевич – кандидат психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии, кафедра общегуманитарных дисциплин. E-mail: sdpozharskij@rambler.ru

Попова Светлана Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, кафедра педагогики и психологии профессионального образования. E-mail: pves85@mail.ru

Серебровская Наталья Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский институт менеджмента и бизнеса, кафедра социальной психологии и педагогики. E-mail: serebrovskaya-n@yandex.ru

Тарасова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования. E-mail: let01@mail.ru

Ткачева Мария Сергеевна – кандидат психологических наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: tkachevam@mail.ru

Трифорова Елена Александровна – старший преподаватель, Оренбургский государственный университет, кафедра социальной психологии. E-mail: elenat56rus@yandex.ru

Ульчева Татьяна Александровна – старший преподаватель, Оренбургский государственный университет, кафедра социальной психологии. E-mail: Tatiana7683@rambler.ru

Шамионов Раиль Муирович – доктор психологических наук, профессор, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, профессор. E-mail: shamionov@mail.ru

Шварцкоп Ольга Николаевна – магистр педагогики и психологии, Костанайский государственный педагогический институт, кафедра информатики и компьютерных технологий, преподаватель. E-mail: lelik877_87@mail.ru

Щетинина Елена Борисовна – кандидат социологических наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра коррекционной педагогики, доцент. E-mail: ebr1976@mail.ru

Фомина Людмила Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования. E-mail: dialogus1@yandex.ru

Хуторянская Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования. E-mail: dialogus1@yandex.ru



INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Arendachuk Irina Vasilyvna – candidate of psychology, associate professor, Institute of Continuing Professional Education of Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: arend-irina@ya.ru.

Arinushkina Natalya Sergeevna – candidate of psychology, associate professor, Saratov State Technical University named after Gagarin Yu.A., subdepartment of psychology. E-mail: arinushkina@yandex.ru

Bogacheva Ekaterina Aleksandrovna – Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, subdepartment of pedagogy, postgraduate student. E-mail: kapitolina19@yandex.ru

Drozhalina Olga Uryevna – Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, a student. E-mail: drozhalina.o.2608@rambler.ru

Fomina Ludmila Uryevna – candidate of pedagogy, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: dialogus1@yandex.ru

Golovanov Viktor Petrovich – doctor of pedagogy, professor, Institute for Psychological and pedagogical problems of childhood RAO (Moscow). E-mail: VPGolovanov@mail.ru

Grigoryeva Marina Vladimirovna – doctor of psychology, professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, professor. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Hutoryanskaya Taiyana Valentinovna – candidate of pedagogy, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: dialogus1@yandex.ru

Irgaliev Asylbek Sapargalievich – candidate of philology, associate professor, West-Kazakhstan State University, M. Utemisov, Uralsk, Kazakhstan, subdepartment of pedagogy and psychology. E-mail: asylbek_78@mail.ru

Ikhsanova Svetlana Gennadyevna – candidate of psychology, associate professor, Volga State Socio-Human Academy (Samara), subdepartment of general and applied psychology. E-mail: ikhsanova@bk.ru

Kalagina Pauline Sergeevna – Kazan (Volga) Federal University, subdepartment of Department of general and applied psychology. Postgraduate. E-mail: polinakalagina@rambler.ru

Kargina Elena Vladimirovna – student, Orenburg State University, subdepartment of social psychology. E-mail: kargina@mail.ru

Lapp Elena Aleksandrovna – candidate of pedagogy, associate professor, Volgograd State social-pedagogical university, subdepartment of special pedagogy and psychology. E-mail: lapp-elen@rambler.ru

Letyagina Svetlana Konstantinovna – candidate of sociology, associate professor, Institute of social education (branch) of the Russian state social university in Saratov, subdepartment of social psychology and pedagogy, associate professor. E-mail: let71@mail.ru

Lokatova Olga Vladimirovna – Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, postgraduate student. E-mail: muadibone@gmail.com

Logutova Elena Vladimirovna – candidate of psychology, associate professor, Orenburg State University, subdepartment of social psychology. E-mail: logutovae@mail.ru

Malyshev Ivan Viktorovich – candidate of psychology, associate professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: iv.999@list.ru.

Marchuk Elena Grigoryevna – Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, subdepartment of pedagogy, postgraduate student. E-mail: melena.saratov@mail.ru

Molokostova Anna Mihaylovna – candidate of psychology, associate professor, Orenburg State University, subdepartment of social psychology. E-mail: molokostova@yandex.ru

Nikitenko Pavel Dmitrievich – candidate of psychology, associate professor, Institute of social education (branch) of the Russian state social university in Saratov, subdepartment of social psychology and pedagogy, associate professor. E-mail: 279247@mail.ru

Olejnikov Alexey Anatolevich – candidate of pedagogy, associate professor, Pedagogical Institute of Kostany (Kazakhstan) subdepartment of computer science and computer technologies; the trainee of the Munich technical university of faculty of computer science (Garhing), Germany. E-mail: oley-nikow@mail.ru

Pavlova Julia Evgenyevna – candidate of philology, associate professor, Military Aviation Engineering University (Voronezh). E-mail: pv.pavlov@mail.ru

Pavlov Pavel Vladimirovich – candidate of pedagogy, Military Aviation Engineering University (Voronezh), head of research laboratory. E-mail: pv.pavlov@mail.ru

Papsheva Liliya Valentinovna – candidate of pedagogy, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: lvp64@mail.ru

Pozharsky Svyatoslav Dmitrievich – candidate of psychology, professor, St. Petersburg Institute of psychology and akology, subdepartment of humanities disciplines. E-mail: sdpozharskij@rambler.ru

Popova Svetlana Igorevna – candidate of pedagogy, associate professor, Moscow State Pedagogical University, subdepartment of pedagogy and psychology of professional education. E-mail: pves85@mail.ru

Serebrovsky Natalia Evgenyevna – candidate of psychology, associate professor, Nizhny Novgorod institute of management and business, subdepartment of social psychology and pedagogics. E-mail: serebrovskaya-n@yandex.ru

Shamionov Rail Munirovich – doctor of psychology, professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, professor. E-mail: shamionov@mail.ru

Shchetinin Elena Borisovna – candidate of sociology, associate professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of special education. E-mail: ebp1976@mail.ru

Shvartskop Olga Nikolaevna – the master of pedagogics and psychologists, Pedagogical Institute of Kostany, Kazakhstan, subdepartment of computer science and computer technologies. E-mail: lelik877_87@mail.ru

Tarasova Ludmila Evgenyevna – candidate of pedagogy, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: let01@mail.ru

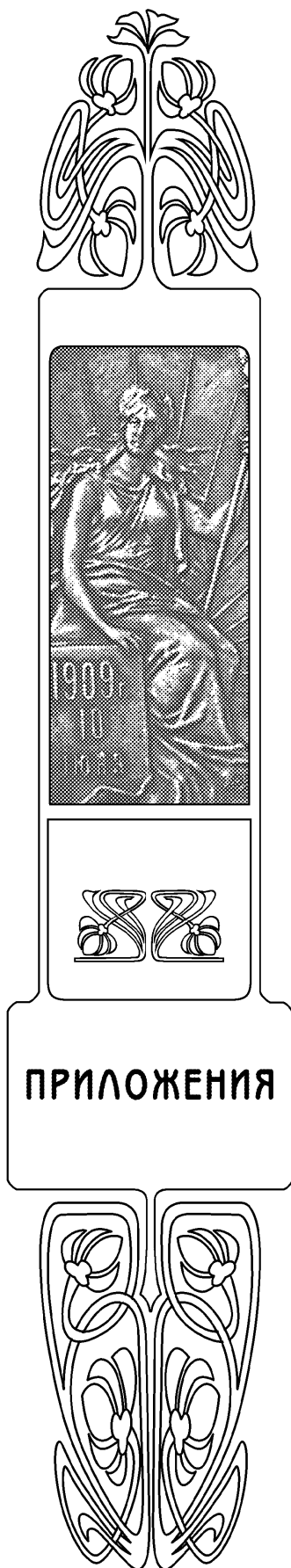
Tkacheva Mariya Sergeevna – candidate of psychology, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: tkachevam@mail.ru.

Trifonova Elena Aleksandrovna – senior teacher, Orenburg State University, subdepartment of social psychology. E-mail: elenat56rus@yandex.ru

Ulcheva Taiyana Aleksandrovna – senior teacher, Orenburg State University, subdepartment of social psychology. E-mail: Tatiana7683@rambler.ru

Vagapova Alfiya Ravilevna – candidate of psychology, associate professor, Saratov State University named after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: Al_fiya@bk.ru

Zubkova Irina Vladimirovna – Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, senior teacher. E-mail: zubkova64@rambler.ru



Подписка на I полугодие 2013 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823,
раздел 23 «Образование. Педагогика».

Журнал выходит 4 раза в год.

Подписка оформляется по заявочным письмам
непосредственно в редакции журнала.

Заявки направлять по адресу:

410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 52-26-85, 52-50-04; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: akmeopsy@mail.ru

Каталожная цена одного выпуска 350 руб.