



СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

- Толочёк В. А., Журавлева Н. И., Шпитонков С. В.** Актуализация ресурсов субъекта в продолжении профессиональной карьеры: факторы и динамика 297
- Зобков А. В.** Саморегуляция учебной деятельности как психолого-акмеологическая проблема 301
- Плаксына И. В.** Становление педагогической субъектности в условиях воспитательного пространства школа–вуз 304
- Кашапов М. М., Воскресенский А. М.** Акмеологический подход к пониманию связей стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов 307

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

- Знаков В. В.** Понимание субъектом трех реальностей человеческого бытия 311
- Зобков В. А.** Содержательные характеристики отношения человека к деятельности 316
- Пожарский С. Д., Юмкина Е. А.** Проблема кризиса в акмеологии 319
- Достовалов С. Г.** Доверие к социальному миру как акмеологическая основа формирования толерантного сознания у студентов вузов 322

Психология социального развития

- Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В., Холмогоров В. А.** Ядро коллектива и методы его изучения 326
- Гриценко В. В.** Смысловые ориентиры ориентации супругов из семей трудовых мигрантов в условиях длительной разлуки 330
- Белановская О. В., Строгая Ю. В.** Проблема кризисов зрелого возраста 333
- Дробышева Т. В., Шерстнёв С. М.** Престарелые люди в обыденном сознании «поколения прагматиков»: эмоционально-ценностный аспект ответственности 339
- Мустафина Л. Ш.** Осознаваемое и слабо осознаваемое в социальных представлениях молодежи о совести 343
- Воробьева А. Е.** Нравственное самоопределение психологов, экономистов и рекламистов на ранних стадиях профессионализации 346
- Тучина О. Р.** Самопонимание личностью своей этнокультурной идентичности в условиях диаспоры (на материале исследования представителей армянской диаспоры Кубани) 348
- Капцов А. В.** Роль асимметричных экпсихологических типов коммуникативного взаимодействия в развитии ценностей студентов 352
- Калинина Н. В.** Социально-психологические трудности адаптации школьников в инклюзивной образовательной среде 355
- Тарасова Л. Е.** Психологическое благополучие студентов на этапе адаптации к образовательной среде вуза 358
- Мальшев И. В.** Проявление социально-психологических и индивидуальных свойств личности учителей школ в зависимости от уровня их социализации 362
- Володина Ю. А., Юшкова Н. М.** Деструктивные психологические защиты как факторы дезадаптивного поведения детей-сирот, переживших жестокое обращение в семье 365
- Воробьева И. В., Кружкова О. В.** Формирование границ субъектности в дошкольном возрасте: предикторы и специфика 368

Педагогика развития и сотрудничества

- Горина Л. В.** Профессиональный рост педагогов как фактор повышения качества дошкольного образования 372
- Черемисинова Л. И.** Стиховедческий анализ текста: к проблеме формирования читательской компетентности младшего школьника 375
- Морозова Е. Е., Евдокимова Е. Г.** Механизмы достижения личностных результатов младших школьников в процессе экологического образования 380
- Карпушова О. А.** Психолого-педагогические особенности поэтапного развития самопознания младших школьников 384
- Ларионов О. И.** Уровневые характеристики интенсивности отношения к природе у детей младшего школьного возраста 387
- Клементьев Б. С.** Философия Г. П. Федотова как методологическая программа для образования и воспитания человека 390

Приложение

Хроника научной жизни

- Бочарова Е. Е.** Социальная психология личности и акмеология 395

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

Индекс издания по каталогу
ОАО Агентства «Роспечать» 84823,
раздел 23 «Образование. Педагоги-
ка». Журнал выходит 4 раза в год

Заведующий редакцией

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Гаврина Марина Владимировна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист

Степанова Наталия Ивановна

Верстка

Багаева Ольга Львовна

Технический редактор

Ковалева Наталья Владимировна

Корректор

Юдина Инна Геннадиевна

Адрес редакции:

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Издательство Саратовского
университета
Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

Подписано в печать 17.12.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,62 (13,0).
Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано в типографии
Издательства Саратовского
университета

© Саратовский государственный
университет, 2014



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (REFERENCES). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (100–180 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемые методики, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через точку с запятой, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именовании разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <http://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

- Vladimir A. Tolochek, Natalia I. Zhuravleva, Sergey V. Shpionkov.** Factors of Actualization of the Resources Subject with Reference to Professional Career 297
- Aleksandr V. Zobkov.** Self-Regulation of Learning Activity as a Psychological and Acmeological Problem 301
- Irina V. Plaksina.** Becoming of Pedagogical Subjectness in Conditions of Educational Space «Secondary School-High School» 304
- Mergalyas M. Kashapov, Aleksey M. Voskresensky.** Acmeological Approach to Understanding the Relations Strategies of Behavior In Conflict with the Individual Characteristics of Athletes 307

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development

- Viktor V. Znakov.** Subjective Understanding of Three Realities of Human Existence 311
- Valery A. Zobkov.** Meaningful Characteristics of a Person's Attitude to Activity 316
- Svyatoslav D. Pozharskiy, Ekaterina A. Yumkina.** The Problem of Crisis in Acmeology 319
- Sergei G. Dostovalov.** Confidence In Social World As Acmeological Basis of Tolerant Mentality Formation Of University Students 322

Psychology of Social Development

- Elena I. Kuzmina, Zinaida V. Kuzmina, Vladislav A. Holmogorov.** Nucleus of the Stuff and Methods of its Investigation 326
- Valentina V. Gritsenko.** Life-Purpose Orientations of Spouses from the Migrant Workers' Families Under Conditions of Long-Term Separation 330
- Olga V. Belanovskaya, Yuliya V. Strogaya.** The Problem of the Crisis Mature Age 333
- Tatyana V. Drobysheva, Sergey M. Sherstnev.** Aged People in Mundane Consciousness of «Pragmatists' Generation»: Emotional - Value Aspect of Responsibility 339
- Liliya Sh. Mustafina.** A Conscious and Weakly Conscious in the Social Representations of Young People of Conscience 343
- Anastasia E. Vorobieva.** Moral Self-Determination of Psychologists, Economists and Advertising Creators at the Early Stages of Professional Development 346
- Oksana R. Tuchina.** Self-Understanding of Personality's Ethnic and Cultural Identity in the Expat Community Conditions (on the Material of the research held of the Representatives of Armenian Expat Community in the Kuban) 348
- Alexander V. Kaptsov.** Role of Asymmetric Ecopsychological Types of Communication Interaction in the Development of Values of Students 352
- Natalya V. Kalinina.** Social and Psychological Difficulties of Adaptation with the Schoolchildren in Inclusive Educational Environment 355
- Lyudmila E. Tarasova.** Psychological Well-Being of Students on the Stage of Adaptation To the University Educational Environment 358
- Ivan V. Malyshev.** Manifestation of Social-Psychological and Individual Properties of the Personality of Teachers of Schools Depending on the Level of their Socialization 362
- Julia A. Volodina, Natalia M. Yushkova.** Destructive Psychological Protection as Factors Desadaptive Conduct of Orphans, Survivors Domestic Abuse 365
- Irina V. Vorobyeva, Olga V. Kruzhkova.** The Formation Boundaries of Subjectivity at Preschool Age: Predictors and Specific 368

Developmental and Cooperational Pedagogy

- Luybov V. Gorina.** Professional Growth of Teachers as Factor of Improvement of Quality of Preschool Education 372
- Larisa I. Cheremisina.** Stihovedchesky Text Analysis: the Problem Formation reading competence of Younger Schoolboys 375
- Elena E. Morozova, Elena G. Evdokimova.** Mechanisms for Achieving Personal Progress of Schoolchildren in Environmental Education Process 380
- Olga A. Karpushova.** Psychological and Pedagogical Peculiarities of Step-By-Step Development of Self-Cognition in the Primary School Students 384
- Oleg I. Larionov.** Level Characteristics of Intensity of Attitude Towards Nature in the Junior Schoolchildren 387
- Boris S. Klementev.** G.P. Fedotov's Philosophy as a Methodological Program for Person's Education 390

Appendices

Hronicle of Scientific Life

- Elena E. Bocharova.** Social Psychology of Personality and Acmeology 395



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ»**

Главный редактор

Чумаченко Алексей Николаевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Стальмахов Андрей Всеволодович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Халова Виктория Анатольевна, кандидат физ.-мат. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Бабков Лев Михайлович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Балаш Ольга Сергеевна, кандидат экон. наук, доцент (Саратов, Россия)

Бучко Ирина Юрьевна, директор Издательства Саратовского университета (Саратов, Россия)

Данилов Виктор Николаевич, доктор ист. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ивченков Сергей Григорьевич, доктор социол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Коссович Леонид Юрьевич, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Макаров Владимир Зиновьевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Прозоров Валерий Владимирович, доктор филол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Устьянцев Владимир Борисович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шляхтин Геннадий Викторович, доктор биол. наук, профессор (Саратов, Россия)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES»**

Editor-in-Chief – Chumachenko A. N. (Saratov, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – Stalmakhov A. V. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Khalova V. A. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Babkov L. M. (Saratov, Russia)

Balash O. S. (Saratov, Russia)

Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)

Danilov V. N. (Saratov, Russia)

Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)

Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

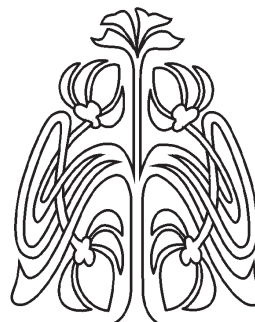
Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

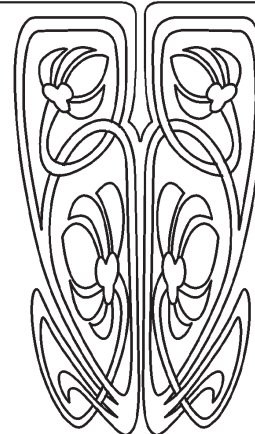
Ustyantsev V. B. (Saratov, Russia)

Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

Главный редактор

Шамяионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S., Оклахомский государственный университет (Оклахома, США)

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Витрук Эвелин, доктор психол. наук, профессор (Лейпциг, Германия)

Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)

Домбровскис Валерийс, Ph.D, доцент (Даугавпилс, Латвия)

Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

Леонов Николай Ильич, доктор психол. наук, профессор (Ижевск, Россия)

Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, профессор, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)

Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)

Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

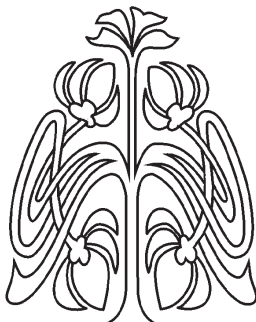
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Фулоп Марта, Ph.D, профессор, Университет Этвеш Лорана, Институт когнитивной нейронауки и психологии Венгерской академии наук (Будапешт, Венгрия)

Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)

Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES.
SERIES: EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY»**

Editor-in-Chief – Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

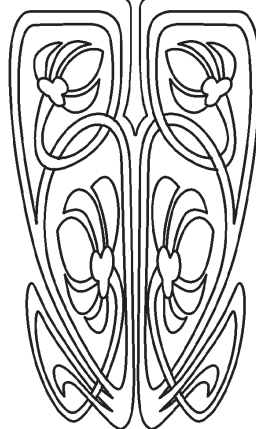
Deputy Editor-in-Chief – Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Bocharova E. E. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Akopov G. V. (Samara, Russia)
Aleksandrova-Howell M. (Oklahoma, USA)
Arendachuk I. V. (Saratov, Russia)
Vitruk E. (Leipzig, Germany)
Garber I. E. (Saratov, Russia)
Grigorieva M. V. (Saratov, Russia)
Demakova I. D. (Moscow, Russia)
Dombrovskis V. (Daugavpils, Latvia)
Znakov V. V. (Moscow, Russia)

Leonov N. I. (Izhevsk, Russia)
Panov V. I. (Moscow, Russia)
Polyakov S. D. (Ulyanovsk, Russia)
Rahimbaeva I. E. (Saratov, Russia)
Ryaguzova E. V. (Saratov, Russia)
Fülöp M. (Budapest, Hungary)
Furmanov I. A. (Minsk, Belarus)
Chernikova T. V. (Volgograd, Russia)
Yanchuk V. A. (Minsk, Belarus)





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9:331.101

АКТУАЛИЗАЦИЯ РЕСУРСОВ СУБЪЕКТА В ПРОДОЛЖЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ: ФАКТОРЫ И ДИНАМИКА

В. А. Толочёк, Н. И. Журавлева, С. В. Шпитонков

Толочёк Владимир Алексеевич – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: tolochekva@mail.ru

Журавлева Наталья Ирековна – аспирантка, Институт психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: n.zhuravleva2009@mail.ru

Шпитонков Сергей Викторович – аспирант, факультет психологии, Международный славянский институт, Москва, Россия
E-mail: shpitonkov@mail.ru

Изложены результаты эмпирического исследования факторов актуализации ресурсов (интрасубъектных и внесубъектных) в продолжении профессиональной карьеры (от 20 до 65 лет) представителей разных профессий, выполненного на выборке из 147 успешных профессионалов в возрасте 31–47 лет, занимающих должности от специалиста до генерального директора (менеджеры – 68 чел., бухгалтеры – 36 чел., частные предприниматели – 43 чел.). Установлены типичные паттерны актуализируемых ресурсов у представителей разных социальных групп (мужчин / женщин, руководителей / подчиненных, субъектов разных профессий, успешных и неуспешных). Результаты исследований могут использоваться в управлении персоналом государственных и частных организаций.

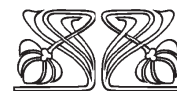
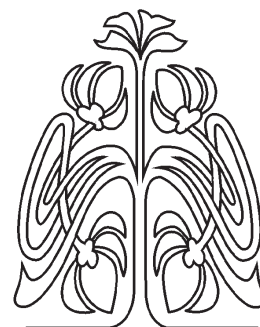
Ключевые слова: динамика, условия, ресурсы, субъект, карьера.

Введение

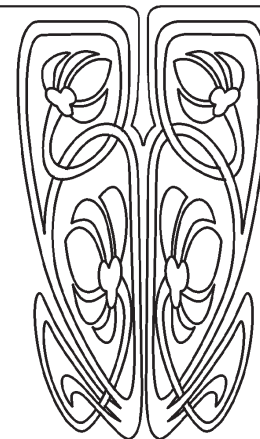
На рубеже столетий внимание психологов привлекает феномен «ресурсов» («потенциала», «потенциалов»). К «ресурсам» относят широкий спектр условий социальной среды, качеств человека как личности, как субъекта, особенностей внешних условий и индивидуальности человека, особенностей саморегуляции, структуры связей его индивидуальных особенностей как субъекта жизнедеятельности. Вместе с тем понимание ресурсов в широком смысле создает сложности в объяснении их феноменологии, эволюции, их отличия от других психических особенностей.

Теоретический анализ проблемы

К индивидуальным ресурсам человека относят отдельные свойства личности и интеллекта, ценности, цели, стратегии поведения, особенности механизмов саморегуляции, стратегии совладания, проявляющиеся в динамичных типах связей в системе человек – мир. Ряд ученых «ресурсы» понимают как особую организацию свойств личности, как структуры их связей. В зарубежной психологии наряду с индивидуальными ресурсами человека выделяют внесубъектные ресурсы – институты социальной поддержки, финансовые возможности семьи, физическое здоровье человека и др. Объяснение разных по природе интра- и внесубъектных условий «ресурсов» поднимает вопросы об их существенных свойствах, эволюции, о механизмах их присвоения субъектом в процессах жизнедеятельности.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Первым открытым вопросом можно считать вопрос факторов, выступающих в качестве психологических механизмов актуализации человеком условий внешней и внутренней среды как своих «ресурсов». Вторым – динамику актуализации ресурсов на протяжении жизни (активной профессиональной карьеры). Третьим – феноменологию ресурсов, их, отличающих от других, психологических феноменов. Четвертым – вопрос ресурсов как детерминант профессиональных достижений, профессионального здоровья и долголетия. Пятым – возрастная и профессиональная эволюция человека как субъекта деятельности (в плане предмета современной акмеологии).

Согласно нашей классификации, можно различать четыре группы ресурсов: 1) индивидуальные ресурсы человека – способности, умения, знания, навыки, мотивация и т. п.; 2) ресурсы физической среды – пространство, время, информация, энергия; 3) ресурсы социальной среды (культура, социальные технологии) – новые знания, технологии, социальные институты, социальные нормы, критерии; 4) ресурсы взаимодействия людей – взаимодействия, взаимозависимости [1]. Сходную типологию ресурсов ранее предложила Ш. Тейлор [2].

Цель исследования: выделить ресурсы, актуализируемые представителями разных социальных групп; гипотеза: ресурсы, актуализируемые на разных этапах профессионального становления субъекта, могут изменять силу влияния и валентность (знак).

Выборка, методики и методы исследования

В ситуациях платных форм профессионального обучения (получение второго высшего образования, на семинарах, тренингах) обследовались лица в возрасте 29–50 лет (всего – 223 чел., $M = 39,2$, $SD = 7,8$). Из их числа была выделена группа в возрасте 31–47 лет (147 чел., 66% исходной выборки). Для последующих статистических расчетов группа разделялась по трем разным признакам. Эти подгруппы именовались социальными группами, т. е. обследуемые различаются по: 1) профессии (менеджеры – 68 чел., бухгалтеры – 36 чел., предприниматели – 43 чел.); 2) полу: мужчины – 51 чел. и женщины – 96 чел.; 3) должностной позиции: руководители (высшего звена – 62 чел.) и специалисты (34 чел.), данные лиц с нечетким статусом – замов и руководителей низового звена – исключались из анализа.

Испытуемым как экспертам предлагалось оценивать динамику своего профессионализма и его составляющих как концептов в 9-балльной шкале – от 0 до 8 баллов в разные возрастные периоды (как пройденные, прожитые, т. е. от 20 лет до актуального возраста субъектов, так и прогнозируемые, ожидаемые изменения в будущем, т. е. до 65 лет, отвечая на ряд вопросов: «Как бы Вы определили уровень развития ... в возраст

те ...»). Другими словами, в анкете «Динамика ресурсов» оценивались изменения, мера, уровень развития профессионализма и его составляющих на протяжении профессиональной карьеры в пятилетних интервалах в представлении субъектов как экспертов. Изучалось не содержание «профессионализма» и его составляющих, а их динамика в возрасте от 20 до 65 лет [3].

В завершающих циклах статистического анализа использовался множественный регрессионный анализ (МРА), метод Forward (прямой: пошаговое включение переменных с проверкой на значимость их частной корреляции с критерием, позволяющее рассматривать только значимые связи). Анализ проводился отдельно – как выделение роли интрасубъектных и внесубъектных ресурсов в детерминации: а) профессионально-деятельностной; в) гендерной; с) успешности должностного продвижения («вертикальной карьеры»). В процедурах МРА в качестве аргументов выступали особенности родительской и собственной семьи, актуальный возраст эксперта, должностная позиция, относительный уровень разных составляющих профессионализма; в качестве функции – оценки экспертами своего профессионализма в разном возрасте на протяжении профессиональной карьеры от 20 до 65+ лет.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим особенности актуализации ресурсов в продолжении профессиональной карьеры субъектов на примере выборки руководителей высшего звена (начальники департаментов, управлений, директора, генеральные директора) и специалистов (т. е. лиц с несостоявшейся успешной административной карьерой). Наглядно динамика и условия актуализации субъектами ресурсов можно представить как изменения аргументов уравнений МРА для разных этапов карьеры у лиц с разной ее успешностью.

1. Уравнения множественного регрессионного анализа (МРА): динамика изменений детерминирующих составляющих профессионализма на протяжении профессиональной карьеры субъекта (20 – 65 лет): руководители (интрасубъектные ресурсы):

20 л. = 0,350 профессиональная компетентность + 1,241;

25 л. = 0,524 профессиональная компетентность + 1,693;

30 л. = 0,502 профессиональная компетентность – 0,335; здоровье + 4,872;

35 л. = 0,801 обучаемость – 0,361; профессиональная интуиция + 3,155;

40 л. = 0,289 обучаемость + 4,874;

45 л. = – 0,116 профессиональные заболевания + 0,324; саморегуляция интеллектуальной деятельности – 0,342; профессиональная компетентность + 7,885;



50 л. = 0,353 саморегуляция интеллектуальной деятельности – 0,292; профессиональная компетентность + 7,147;

55 л. = 0,231 саморегуляция (эмоциональная) + 5,567;

60 л. = 0,266 саморегуляция (эмоциональная) + 4,904;

65 л. = 0,413 саморегуляция (эмоциональная) – 0,561; здоровье + 0,444 работоспособность физическая – 0,193; жизненные кризисы + 4,992.

2. Уравнения множественного регрессионного анализа (МРА): динамика изменений детерминирующих составляющих профессионализма на протяжении профессиональной карьеры субъекта (20–65 лет): *руководители* (внесубъектные ресурсы):

20 л. = 0,211 роль матери – 0,185; роль руководителей + 0,187; роль детей – 0,128; роль мужчин + 2, 578;

25 л. = 0,437 место рождения + 0,197; роль детей – 0,161; роль мужчин + 0,151; роль матери + 2,164;

30 л. = 0,437 место рождения + 0,167; роль детей – 0,113; роль мужчин – 0,101; роль искусства + 0,202; должность + 0,087; роль обстоятельств + 2,878;

35 л. = 0,385 место рождения + 0,112; роль детей + 0,169; должность – 0,102; роль религии + 4,174;

40 л. = 0,108 роль детей – 0,087; роль религии + 0,154; место рождения + 6,048;

45 л. = 0,137 должность + 6,324;

50 л. = 0,131 роль родственников + 0,067; роль друзей + 0,064; роль мужчин + 6,871;

55 л. = 0,139 роль родственников + 0,254; образование матери – 0,147; место рождения + 6,234;

60 л. = – 0,273 дети + 0,100; роль братьев/сестер + 0,143; роль мужчин – 0,125; роль женщин + 6,465;

65 л. = – 0,278 дети + 0,229; роль мужчин – 0,231; роль женщин – 0,220; место рождения + 0,099; роль обстоятельств + 6,326.

3. Уравнения множественного регрессионного анализа (МРА): динамика изменений детерминирующих составляющих профессионализма на протяжении профессиональной карьеры субъекта (20–65 лет): *специалисты* (интрасубъектные ресурсы):

20 л. = ни одна из переменных не включена в уравнение;

25 л. = 0,632 здоровье – 0,388;

30 л. = 0,706 здоровье + 0,792;

35 л. = ни одна из переменных не включена в уравнение;

40 л. = ни одна из переменных не включена в уравнение;

45 л. = 0,557 профессиональная компетентность – 0,473; широта интересов + 6,190;

50 л. = ни одна из переменных не включена в уравнение;

55 л. = 0,284 коммуникабельность (деловая) – 0,129; жизненные кризисы + 4,584;

60 л. = 0,506 коммуникабельность (деловая) – 0,347; профессиональная интуиция + 5,305;

65 л. = ни одна из переменных не включена в уравнение.

4. Уравнения множественного регрессионного анализа (МРА): динамика изменений детерминирующих составляющих профессионализма на протяжении профессиональной карьеры субъекта (20–65 лет): *специалисты* (внесубъектные ресурсы):

20 л. = ни одна из переменных не включена в уравнение;

25 л. = ни одна из переменных не включена в уравнение;

30 л. = 0,585 место рождения + 3,070;

35 л. = 0,583 место рождения + 3,899;

40 л. = – 0,443 роль братьев/сестер + 6,820;

45 л. = 0,391 место рождения + 0,559; должность матери + 0,131; роль обстоятельств + 3,998;

50 л. = 0,420 должность матери + 6,157;

55 л. = – 0,885 брак + 0,164; должность отца + 6,851;

60 л. = – 0,187 роль супругов + 6,666;

65 л. = – 0,240 роль супругов + 6,188.

Согласно данным МРА, определяющими среди *внесубъектных* ресурсов в оценках *руководителей* (1-я группа уравнений) выступают в 20 лет роль матери и роль детей (ожидаемых), низкие оценки роли руководителей и мужчин; в 25–30 и 35–40 лет – роль детей и место рождения (в 25 – также роль матери, в 30 лет – занимаемая должность и роль обстоятельств); своеобразными «антиресурсами» являются оценки важной роли мужчин, искусства, религии. В 45 лет ресурсом выступает занимаемая должность (вероятно, как источник профессиональных ценностей, смыслов, профессионального развития и пр.) [4]. В детерминации профессионализма в 50–55 лет происходит смена приоритетов: определяющими становятся роль родственников, друзей, мужчин (в 55 лет – также образование матери, рождение и воспитание в небольшом поселке); в 60 лет – роль братьев и сестер, роль мужчин, отрицательную роль играют дети, роль женщин; в 65 лет положительную роль играют мужчины и обстоятельства, отрицательную – дети, женщины, место рождения. Аналогично у руководителей актуализируемые ими *внесубъектные* ресурсы (2-я группа уравнений) характеризуются, с одной стороны, их выраженной социальной ценностью (широта и цельность интересов, обучаемость), с другой – логичной возрастной динамикой: возрастное снижение здоровья и ограничения интуиции могут успешно компенсироваться разными видами саморегуляции.

Специалистов (3-я группа уравнений) отличает бедность актуализируемых ими как *интрасубъектных* ресурсов (3-я группа уравнений), так и *внесубъектных* (4-я группа). Показательно, что в оценки профессионализма в возрастах 20, 35, 40, 45, 50 и 65 лет в подгруппе специалистов не включена ни одна переменная (следовательно,



среди них нет достаточно сильных). Специалисты отличают преимущественное использование ресурсов как «функциональных систем» (по Б. Г. Ананьеву), т. е. физических возможностей организма, а также непродуктивные комбинации ресурсов. Так, профессионализм в 45 лет есть синдром профессиональной компетентности и узости жизненных интересов; в 55 лет – коммуникабельности и выраженности жизненных кризисов; в 60 лет – коммуникабельности и низких оценок своей профессиональной интуиции.

Обобщая, можно добавить, что представители разных социальных групп (мужчины, женщины, специалисты, руководители, реализованные в семье, представители разных профессий и пр.) характеризуются выраженным *внутригрупповым сходством ресурсов*, ими актуализируемых, отличающимися их от представителей других групп. Согласно задачам исследования, в представлениях лиц разного возраста (31–47 лет), состоявшихся как успешные профессионалы, оценки динамики своего профессионализма (от 20 до 65 лет) могут зависеть от множества факторов.

Заключение

На основании результатов изучения *динамики актуализации ресурсов субъектом на протяжении профессиональной карьеры* (на примере оценок экспертами динамики изменений своего профессионализма и его составляющих от 20 до 65 лет) можно говорить о выраженной избирательности, отставленности эффектов по времени, специфических комбинациях у представителей определенных социальных групп, о неравномерной возрастной актуализации разных ресурсов, разном их вкладе – силе и валентности (знаке), о своеобразных циклах актуализации некоторых ресурсов, о разных видах и даже разной валентности ресурсов для представителей разных социальных групп (мужчин и женщин, руководителей и специалистов и пр.), то есть для субъектов, различающихся по некоторым характеристиками *социального пространства* – типичных условий жизнедеятельности, типичной социальной среды.

Вероятно, процессы «присвоения» – становления индивидуальных особенностей человека и условий среды как его ресурсов – есть специфические синдромы, они имеют выраженные темпоральные границы, находятся в зависимости от особенностей его жизнедеятельности и типичной социальной среды. Можно констатировать, что смены ресурсов как детерминант профессионализма отражают закономерности профессионального становления субъекта на протяжении профессиональной карьеры и закономерности его биологической эволюции. Последовательное обращение человека к использованию новых ресурсов чаще происходит при возрастном ограничении или ослаблении роли «функциональных» ресурсов, характеризующих физиологические

функции организма, и становлении в деятельности «операционных» систем. Формируемые первоначально узкопрофессиональные системы на более поздних стадиях развития усиливаются или замещаются мета-системами – саморегуляцией, интуицией и т. п. Подобные смены ресурсов сопряжены с социальной успешностью субъекта – должностным продвижением, профессионализмом и неформальным авторитетом, полнотой самореализации в семье [3, 4].

Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ, проект «Способности как основа ментальных ресурсов в разные возрастные периоды: механизмы развития, когнитивные технологии диагностики и формирования» (грант № 14-28-00087) в Институте психологии РАН.

Библиографический список

1. Толочёк В. А. Проблема стилей в психологии : историко-теоретический анализ. М., 2013. 320 с.
2. Taylor Sh. E. Health Psychology. N. Y., 1995. 342 p.
3. Толочёк В. А., Журавлева Н. И. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психол. журн. 2014. Т. 35, № 6. С. 87–103.
4. Толочёк В. А. Сопряженная профессиональная карьера субъекта : контексты и измерения // Человек. Сообщество. Управление. 2011. № 2. С. 48–61.

Factors of Actualization of the Resources Subject with Reference to Professional Career

Vladimir A. Tolochek

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
12, Yaroslavskaia str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: tolochekva@mail.ru

Natalia I. Zhuravleva

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
12, Yaroslavskaia str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: n.zhuravleva2009@mail.ru

Sergey V. Shpitionkov

International Slavic Institute
9, Godovikova str., Moscow, 129342, Russia
E-mail: shpitionkov@mail.ru

The present investigation presents the results of an empirical study of factors of resources actualization (intra subjective and extra subjective) with reference to professional career (20 to 65 years) in representatives of various professions, carried out on a sample of 147 successful professionals aged 31–47 years, holding positions ranging from specialists to general director (managers – 68 people, accountants – 36 people, private entrepreneurs – 43 pers.). Typical patterns of continuously actualized resources in representatives of different social groups (men / women, employers / employees, subjects of different professions, successful and unsuccessful) have been made.



The results of the research can be used in personnel management of government and private organizations.

Key words: dynamics, conditions, resources, subject, career.

References

1. Tolochek V. A. *Problema stiley v psikhologii: istoriko-teoreticheskiy analiz* (Style problem in psychology: historical and theoretical analysis). Moscow, 2013. 320 p. (in Russian).
2. Taylor Sh. E. *Health Psychology*. N. Y., 1995. 342 p.

УДК 159.92

САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А. В. Зобков

Зобков Александр Валерьевич – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и педагогической психологии, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

E-mail: av.zobkov@gmail.ru

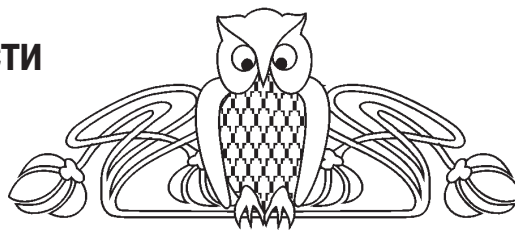
Саморегуляция субъектами учебной деятельности составляет одну из психолого-акмеологических проблем современной психологии и акмеологии. В статье раскрываются особенности учебной деятельности как организуемой и регулируемой самим учащимся. Учебная деятельность рассматривается как важнейшее психолого-акмеологическое средство по формированию личностных компонентов саморегуляции деятельности на различных этапах обучения в школе и вузе. Дается определение саморегуляционного типа обучения, ставится задача его формирования и изучения компонентной структуры саморегуляции учебной деятельности на объективно-психологическом, собственно психологическом и интегративно-психологическом уровнях анализа деятельности.

Ключевые слова: субъект, саморегуляция, учебная деятельность.

К постановке проблемы

Цель образования на всех его уровнях заключается не только в том, чтобы передать учащимся знания, умения и навыки, но и в том, чтобы помочь становлению их личности, облегчить процесс социализации, подготовить выпускника школы, вуза к эффективному взаимодействию с реальным миром. В современных условиях в общеобразовательной и в высшей школах невозможно научить «всему и сразу», необходимо менять и сущность, и структуру образования. Среди задач учреждений профессионального образования основной является осознание необходимости создания оптимальных условий для развития личности обучающегося, оказания ему помощи в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении социального опыта.

3. Tolochek V. A., Zhuravleva N. I. *Dinamika aktualizatsii resursov sub»ekta na protyazhenii professional'noy kar'ery* (Dynamics of mainstreaming subject resources during professional career). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal). 2014, vol. 35, no. 6, pp. 87–103 (in Russian).
4. Tolochek V. A. *Sopryazhennaya professional'naya kar'era sub»ekta: konteksty i izmereniya* (Conjugated subject's professional career: contexts and measurement). *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* (Human. Community. Management). 2011, no. 2, pp. 48–61 (in Russian).



В самосовершенствовании личности учащегося входит и процесс саморегуляции субъектом учебной деятельности.

Усвоение школьником, студентом тех или иных знаний в процессе учебной деятельности начинается с творческого преобразования усваиваемого ими материала, что следует связать с их проявлениями самостоятельности и инициативности в деятельности. Можно предположить, что последнее непосредственно связано с целесодействием деятельности, лежащим в основе саморегуляции субъектом, которое проявляется на объективном уровне деятельности.

Теоретические знания, понимаемые как единство содержательного абстрагирования, обобщения и накопления теоретических понятий, составляющих содержание учебной деятельности, могут возникнуть в сознании учащегося лишь как следствие его собственной деятельности и активности. Однако следует заметить, что сам процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков, а также процесс формирования учащимся саморегуляции деятельности происходит лишь в результате совпадения активности обучающего и обучаемого, т. е. при субъект-субъектной системе обучения. Вероятно, следует утверждать, что именно такая система обеспечивает формирование у учащегося саморегуляционного типа обучения. При саморегуляционном типе обучения оно контролируется и регулируется самим учащимся, позволяя ему осуществлять выход за пределы заданного (самотивация) преподавателем учебного материала, проявлять самостоятельность и инициативность в решении учебных заданий, оно подразумевает активное целесодействие в условиях непосредственного взаимодействия с преподавателем и другими учащимися.

В культурно-исторической теории Л. С. Выготского совместная деятельность рассматривается как одно из основополагающих условий



социализации ребёнка [1]. Благодаря взаимодействию с другими людьми развивающийся человек не только более успешно овладевает знаниями, умениями, навыками, но и осознаёт основания своих действий, поскольку, аргументируя свою точку зрения, уясняет существенные связи в исследуемом объекте, рефлексивирует содержание учебной деятельности и, таким образом, постепенно формирует в своём сознании складывающуюся систему психической саморегуляции деятельности. В связи с этим ставится вопрос о включении в диагностический инструментарий саморегуляции учащимся учебной деятельности коммуникативных показателей саморегуляции. Заметим, что коммуникативный компонент саморегуляции субъектом учебной деятельности до сих пор не рассматривался в качестве компонента саморегуляции деятельности.

В исследованиях В. Я. Ляудис [2] отмечено, что совместная продуктивная деятельность активизирует процессы целе- и смыслообразования, являющиеся главным условием успешности учебной деятельности, личностного роста субъектов учебного взаимодействия, что, следует заметить, служит важнейшей предпосылкой формирования саморегуляционного типа обучения.

Характеристики саморегуляционного типа обучения

Мы рассматриваем учебную деятельность как организуемую и регулируемую самим учащимся, в которой можно выделить особенности.

Учебная деятельность направлена «на саму себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата – освоения нового для обучающегося опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, формирования компонентов, обеспечивающих потребностное состояние познавательно-творческой активности в течение всей жизни, позволяющих осуществлять саморегуляцию деятельности. Именно в этом состоит основное отличие учебной деятельности от других видов – практической, научной, художественной и т. д., где итогом является получение «внешнего» по отношению к субъекту результата – материального или духовного. Отметим, что в любой деятельности имеет место определённая совокупность качеств и свойств личности, определяющих саморегуляцию субъектом деятельности. В связи с этим можно говорить о том, что на каждом возрастном этапе психического и личностного развития человека выделяются свои психологические компоненты саморегуляции деятельности, которые позволяют субъекту оптимально адаптироваться к изменяющимся социальным условиям, достигая акме-результата в деятельности.

Учебная деятельность способствует освоению других видов человеческой деятельности – практической, познавательной, ценностно-ори-

ентировочной, эстетической. Она должна быть направлена в значительной мере на овладение деятельностью через посредство усваиваемых знаний, овладение основами человеческой культуры. В связи с этим отметим, что умения, определяемые как способности выполнять ту или иную деятельность (и действия), являются высшей, психолого-акмеологической целью учебной деятельности.

Учебная деятельность имеет черты парадоксальности, заключающиеся в том, что, хотя она постоянно инновационна, направлена на освоение нового для обучающегося опыта, цели ее определяются извне – учебным планом, программой, преподавателем и т. д. Инновационность учебной деятельности и в то же время ограниченность свободы выбора учебных дисциплин, отсутствие или ограниченность собственного целеполагания у учащихся создают проблемы в обучении. Однако заметим, что саморегуляционный тип обучения вносит в содержание учебной деятельности инновационную, творческую направленность, собственное целеполагание, что и обуславливает психолого-акмеологическое развитие личности учащегося.

Саморегуляция субъектами учебной деятельности составляет одну из психолого-акмеологических проблем современной психологии и акмеологии. Обучающийся, привыкший действовать «по указке», в дальнейшем, по окончании той или иной ступени образования, при переходе к профессиональной деятельности, в условиях свободы выбора, зачастую теряет, проявляя несамостоятельность и безынициативность.

Обоснованно можно говорить не о формировании учебной деятельности вообще, а о саморегуляции субъектами этого процесса. Саморегуляционный тип обучения может быть соотносён в содержательном плане с качественными характеристиками или уровнями сформированности учебной деятельности. В связи с этим перед преподавателями стоит задача сформировать саморегуляционный тип обучения. Заметим, что преподаватель, как правило, ориентирован на внешние, количественные данные и не может конкретизировать свои требования к учащемуся и его родителям по формированию субъектных компонентов саморегуляционного типа обучения. Так, обычно преподаватели говорят о внимательности, усидчивости, старательности, красивом почерке и т. д. Разумеется, эти черты личности способствуют успешности обучения, однако умение учиться является комплексным психолого-акмеологическим показателем уровня сформированности самостоятельности и способности субъекта деятельности к саморегуляции. Оно может соответствовать степени освоенности содержания учебной деятельности, т. е. проявляться и диагностироваться по соответствующим критериям или уровню сформированности саморегуляционного типа обучения, который включает



уровень сформированности связанных с учебной деятельностью психических новообразований [3].

Субъект учебной деятельности, способный к ее эффективной саморегуляции, формируется в процессе возрастного развития. На процесс и результат учебной деятельности влияет возрастная сензитивность: преждевременное или запаздывающее по отношению к периоду возрастной сензитивности обучение может быть недостаточно эффективным. Мы полагаем, что переходный периодом – от среднего к старшему подростковому возрасту – является сензитивным для формирования саморегуляционного типа обучения, когда происходит активное развитие самооценки и в целом самосознания учащегося.

Имеет смысл говорить о разных «наборах», о разных комплексах психолого-акмеологических характеристик, актуально развивающихся и преобладающих у конкретной группы испытуемых на индивиду-деятельностном уровне, в личностной сфере, на субъектном уровне. Возникает вопрос, на какие психолого-акмеологические особенности субъекта учебной деятельности следует опираться в системе саморегуляции учащимися, чтобы добиться эффективного и надёжного результата в учебной деятельности, в жизнедеятельности в целом?

Заключение

Психологическая наука уделяет большое внимание изучению содержания и структуры профессионально-педагогической направленности, а также различных факторов, влияющих на ее формирование, и недостаточно, на наш взгляд, рассматривает вопросы, касающиеся компонентной структуры саморегуляции субъектами учебной деятельности как на объективно-психологическом (индивиду-деятельностном), на собственно-психологическом (личностном) и интегративно-психологическом (субъектном) уровнях регуляции деятельности.

Овладение учебной (учебно-профессиональной) деятельностью представляет собой целостную систему, включающую в себя на объективном уровне черты личности учащегося, условия обучения и социальный заказ, на собственно-психологическом – личностные особенности учащегося, к которым, в первую очередь, стоит отнести мотивацию и самооценку. Соединение объективно-психологического и собственно-психологического уровней носит проблемный характер, так как осуществляется через психологические механизмы интегративно-психологической саморегуляции субъектами учебной деятельности. В этом механизме должны быть выделены доминирующие и подчинённые компоненты, которые способны дать стимул к овладению деятельностью на опре-

делённом этапе возрастного развития и создать условия для перехода на новый личностный и профессиональный уровень – субъектный.

В научной литературе по изучаемой проблеме практически не уделяется внимания психолого-акмеологическим структурным компонентам и показателям саморегуляции субъектом учебной деятельности на различных уровнях развития человека, на разных возрастных этапах психического развития учащейся молодёжи – от подросткового до старшего юношеского возраста, включая студенческий период обучения.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Проблемы развития психики // Собр. соч. : в 6 т. / под ред. А. М. Магюшкина. М., 1983. Т. 3. 368 с.
2. *Ляудис В. Я.* Формирование действия организации жизни. Формирование учебной деятельности студентов / ред. В. Я. Ляудис. М., 1989. С. 180–216.
3. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. М., 1988. 288 с.

Self-Regulation of Learning Activity as a Psychological and Acmeological Problem

Aleksandr V. Zobkov

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
87, Gorky str., Vladimir, 600005, Russia
E-mail: av.zobkov@gmail.ru

Self-regulation of subjects of educational activity is one of the psychological and acmeological problems of modern psychology and acmeology. The article reveals the features of learning activity, understood as activities organized and controlled by students. Learning activities are considered as the most important psychological and acmeological tool on the formation of the personality components of self-regulation activities at different stages of learning in school and University. The definition of self-regulation type of training. The objective of its formation and examine the component structure of the self-regulation of learning activities on objectively-psychological, actually-psychological and integrative-psychological levels of analysis activities.

Key words: subject, self-regulation, learning activity.

References

1. *Vygotskiy L. S. Problemy razvitiya psikhiki* (Problems of psychics development. Vol. 3). *Sobr. soch.*: v 6 t. (Collected works: in 6 vol.). Moscow, 1983. 368 p. (in Russian).
2. *Lyaudis V. Ya. Formirovanie deystviya organizatsii zhizni* (Formation of life organisation act). *Formirovanie uchebnoy deyatel'nosti studentov* (Formation of students' study activity). Ed. by V. Ya. Lyaudis. Moscow, 1989, pp. 180–216 (in Russian).
3. *Salmina N. G. Znak i simvol v obuchenii* (Sign and symbol in teaching). Moscow, 1988. 288 p. (in Russian).



УДК 159

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА–ВУЗ

И. В. Плаксина

Плаксина Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, профессор, кафедра общей и педагогической психологии, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия
E-mail: irinaplxx@mail.ru

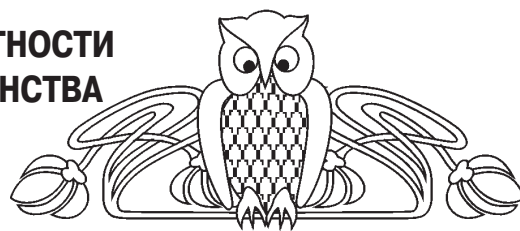
Статья посвящена анализу результатов, характеризующих параметры профессиональной педагогической субъектности студентов старших курсов педагогических специальностей и педагогов общеобразовательной школы. Становление субъектности рассматривается в условиях функционирования воспитательного пространства школа–вуз. Целенаправленно организуемая воспитательная деятельность в рамках пространства направлена на создание условий, обеспечивающих реализацию индивидуального потенциала личности, формирование индивидуальной позиции относительно избранной профессии и системы социальных ценностей, познание мира, себя, профессии. В работе представлены модель воспитательного пространства и критерии оценки параметров субъектности. Полученные результаты подтверждают факт, что любое пространство избирательно воспринимается и оценивается. Результаты, полученные на студенческой выборке, подчеркивают возможность рассматривать воспитательное пространство школа–вуз как фактор развития педагогической субъектности.

Ключевые слова: воспитательное пространство школа–вуз, педагогическая субъектность, профессиональная идентичность.

К постановке проблемы

Подходы к определению субъектности широко представлены в отечественной и зарубежной литературе. Л. С. Рубинштейн одним из первых ввел понятие «субъекта» – вершины в развитии личности. Антропоцентрическая парадигма нашла свое дальнейшее подробное содержательное обоснование в трудах А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, А. Л. Журавлева, А. Г. Асмолова, Однако, как подчеркивает И. Г. Скотникова [1, с. 94], исследования, проводимые в рамках этого направления, отнесены к изучению уже сформировавшегося субъекта. Генетический подход в становлении субъекта представлен в трудах А. Н. Леонтьева, В. И. Слободчиков, Л. И. Божович, В. В. Селиванова, А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, В. И. Панова.

Р. М. Шамионов отмечает, что до сих пор нет четкого разведения понятий «личность» и «субъект» [1, с. 199], и подчеркивает роль бытийных пространств, конструируемых самой личностью [1, с. 203], в становлении и регуляции поведения, поскольку это становление происходит благодаря включенности в различные социальные отношения.



Воспитательное пространство образовательной организации

Использование термина «пространство» имеет давнюю традицию, которая объясняется устойчивым интересом исследователей, учитывающих личностные, средовые и ситуативные детерминанты развития субъектности. А. А. Деркач отмечает, что становление профессиональной субъектности предполагает не только освоение технологий, но в большей степени формирование индивидуальной позиции относительно избранной профессии, что представляет собой «динамический, интериоризированный личностью процесс акмеологического взаимодействия», который соответствует как индивидуальному потенциалу личности, так и системе социальных ценностей, обеспечивающих познание мира, себя, профессии [2, с. 16]. Акмеологическое взаимодействие сначала разворачивается во внешнем плане и может рассматриваться как целенаправленное воздействие образовательного пространства, оказывающего акмеологическую поддержку самоопределяющемуся субъекту.

А. Л. Журавлев и А. Б. Купрейченко определяют пространство как субъективизированную среду, избирательно воспринятую, представленную в сознании и освоенную субъектом, преобразованную и поддерживаемую им в соответствии с его жизненными принципами, ценностями и целями [3, с. 42]. Раскрывая феноменологию пространства, эти авторы формулируют ряд ключевых положений о закономерностях их формирования и функционирования, упоминая в первую очередь, что пространство является основой и результатом самоопределения субъекта, т. е. тем, что субъект делает: «направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [3, с. 45]. Этот тезис дает основание для организации целенаправленной деятельности по моделированию воспитательного пространства и дальнейшей реализации такой деятельности в рамках модели.

К. В. Дрозд, И. В. Плаксина [4, с. 18–19] подчеркивают ряд особенностей функционирования воспитательного пространства образовательной организации:

1) воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;



2) воспитательное пространство становится фактором гуманизации жизни при условии, что оно является пространством общности, наполненным реальной и значимой для субъектов деятельностью;

3) создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом окружающей среды;

4) важной характеристикой воспитательного пространства является его способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать активность и творческий поиск в процессе жизнедеятельности.

Цель нашего исследования состоит в выделении и изучении параметров педагогической субъектности, проявляющейся в условиях воспитательного пространства школа–вуз. Модель пространства проходит апробацию на базе педагогического института Владимирского государственного университета и общеобразовательной средней школы № 15 г. Владимира. Разработка модели воспитательного пространства опирается на теоретические положения, представленные в трудах Д. В. Григорьева, А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко, В. И. Слободчикова, В. И. Панова, которые раскрывают сущность процесса воспитания как целенаправленной деятельности по созданию условий для развития личности [4].

Модель воспитательного пространства содержит цели, единую педагогическую концепцию, событийность пространства, диалоговый режим взаимодействия субъектов, разветвленную систему отношений между компонентами и субъектами пространства. Субъектами выступают школьники, учителя, родители, студенты, преподаватели, группа сверстников, класс, академическая группа, разновозрастные группы, творческие объединения [4].

Воспитательное пространство включает в свою структуру несколько подпространств: личностное, поддерживающее, дидактическое, подпространство внеучебной деятельности. Поддерживающее подпространство представляет собой совокупность помогающих отношений, в основе которых лежит принцип поддержки индивидуальности, являющийся одним из ведущих, по мнению А. А. Деркача, в личностно-профессиональном развитии [2, с. 19]. Подпространство внеучебной деятельности представляет собой процесс организации и реализации динамической сети разноуровневых воспитательных событий, направленных на личностно-профессиональное развитие.

Анализ развития субъектности в воспитательном пространстве усложняется тем, что мы не можем рассматривать пространство как статичное, неизменное. Н. В. Гришина [1, с. 170] подчеркивает, что уместным в данном случае может быть экзистенциально-психологический

подход, оперирующий категориями бытия и трансценденции как способа взаимодействия человека с окружающим миром.

Исследование педагогической субъектности требует выделения критериев, адекватных этой задаче, нами были выбраны следующие: тип профессиональной идентичности, уровень профессиональной наполненности как характеристика осмысленности жизни человека и характер самоорганизации деятельности, которые, по нашему мнению, отвечают высокому уровню сформированности субъектной позиции. Определяя категорию «идентичность личности», А. Н. Кимберг [1, с. 140] указывает, что она отождествляется с совокупностью выборов, сделанных личностью в моменты самоопределения, в том числе в профессиональной сфере. Е. П. Ермолаева, описывая уровни субъектности, раскрывает их как параметры профессиональной идентичности [5, с. 52] и выделяет ментально-эмоциональную позитивную идентичность, прагматическую, сбалансированную и нейтральную/негативную идентичности. Е. Ю. Мандрикова [6, с. 87] рассматривает самоорганизацию деятельности в контексте психической регуляции и профессионального самоопределения субъекта.

Программа эмпирического исследования

В качестве диагностического инструментария были выбраны: тест «Идентичность/маргинализм» Е. П. Ермолаевой [5], шкала экзистенции И. Н. Майниной [7], опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой [6], методика В. Д. Шадрикова для определения профессиональных компетенций, дихотомические шкалы «свобода–зависимость» и «активность–пассивность», предложенные В. А. Ясвиним для анализа педагогической среды.

Исследовательскую выборку составили педагоги школы № 15 Владимира (N = 27) и студенты 4-х курсов исторического (ИФ), естественно-географического (ЕГФ) и физико-математического факультетов (ФМФ) (N = 76), включенных в воспитательную деятельность в рамках пространства школа–вуз, и студенты факультета социальной педагогики (СП) и психологического факультета (ФП) (N = 54), не включенных в нее.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования в совокупной выборке были определены преобладающие типы профессиональной идентичности. Среди педагогов преобладание ментально-эмоциональной идентичности выявлено у 27%, рациональной, прагматической идентичности у 40,1%, сбалансированной у 9,1% и индифферентной (негативной) идентичности у 23%. В студенческой выборке преобладание эмоциональной идентичности вы-



явлено на факультетах, включенных в пространство школа–вуз: ЕГФ (50%), ИФ (33,3%), ФМФ (35,5%); прагматическая идентичность преобладает на СП (40%) и ФП (42,1%). Негативная идентичность встречается реже других идентификаций на всех факультетах (ЕГФ – 0%, ИФ – 18,2%, СП – 17,2%, ФМФ – 16,1%, ФП – 15,8%).

На втором этапе анализировались взаимосвязи между идентификационными типами и параметрами, характеризующими экзистенциальную наполненность личности. Значимая взаимосвязь в выборке педагогов обнаружена между эмоциональной идентичностью, самодистанцированием и персональностью ($p < 0,05$).

Далее мы устанавливали различия по параметрам экзистенции и характеристикам профессиональной компетентности в группах с различными идентификационными типами в выборке педагогов. Группа педагогов с преобладающей эмоциональной и сбалансированной идентичностью характеризуются более выраженной компетентностью в общении ($p \leq 0,01$). Группа с преобладанием прагматической идентификации демонстрирует более высокую выраженность компетенций в области организации деятельности и контроля ($p \leq 0,05$). Эта же компетенция менее всего выражена в группе с индифферентной идентичностью ($p \leq 0,01$).

Для определения параметров воспитательного пространства была использована векторная модель образовательной среды В. А. Ясвина. Характеристики сопряженности выбора свидетельствуют, что педагоги с эмоциональным и сбалансированным типом идентичности в большей степени характеризуют среду свободную и активную. Тем не менее результаты, полученные на выборке педагогов, оказались противоречивыми. Разные идентификационные типы в этой выборке, скорее всего, можно объяснить многими субъективными и объективными, пока не учтенными в исследовании, факторами. Подтверждается тезис, что пространство избирательно воспринимается личностью и индивидуально ею осваивается.

Корреляционный анализ результатов студенческой выборки выявил следующие взаимосвязи: эмоционально окрашенная субъективная позитивная идентификация имеет значимую ($p < 0,01$) положительную взаимосвязь со всеми переменными экзистенциальной наполненности: самодистанцированием ($r = 0,413$), самоотрансценденцией ($r = 0,473$), персональностью ($r = 0,515$), свободой ($r = 0,311$), ответственностью ($r = 0,358$), экзистенцией ($r = 0,315$), что указывает на то, что личность, у которой выражена высокая эмоционально окрашенная позитивная идентификация, способна к децентрации, со-бытию с другими, поиску и нахождению возможностей для развития себя, способна воплощать собственные решения в жизнь и жить в соответствии с выбранными ею ценностями. Прагматическая и негативная идентификация также имеет значимые связи с указанными параметрами, но отрицательные.

Аналогичные расчеты были выполнены по отношению к результатам, характеризующим самоорганизацию деятельности. Эмоционально окрашенная позитивная идентификация имеет значимую положительную взаимосвязь с целеустремленностью ($r = 0,304$ при $p < 0,01$) и ориентацией в деятельности на настоящее ($r = 0,296$ при $p < 0,05$). Прагматическая идентификация взаимосвязана с теми же переменными, но меняется знак взаимосвязи ($p < 0,05$). Негативная идентификация отрицательно взаимосвязана с целеустремленностью ($p < 0,01$) и настойчивостью ($p < 0,05$).

Заключение

Нельзя в полной мере утверждать, что выявленные различия в студенческой выборке – это результат влияния только воспитательного пространства, но мы получили убедительное основание рассматривать воспитательное пространство школа–вуз как фактор развития педагогической субъектности.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Становление субъектности на разных этапах онтогенеза: эконсихологический подход» (грант № 14-06-00576).

Библиографический список

1. Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М., 2009. 619 с.
2. Деркач А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. 2013. № 3 (47). С. 14–21.
3. Журавлев А. Л., Куррейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М., 2012. 469 с.
4. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Воспитательная деятельность Владимирского государственного гуманитарного университета: научно-методический аспект. Владимир, 2010. 124 с.
5. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек–профессия–общество». М., 2011. 176 с.
6. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–112.
7. Майнина И. Н. Психодиагностические возможности методики «Шкала экзистенции» // Психологическая диагностика. 2011. № 2. С. 60–84.

Becoming of Pedagogical Subjectness in Conditions of Educational Space «Secondary School–High School»

Irina V. Plaksina

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
87, Gorky str., Vladimir, 600014, Russia
E-mail: irinapl@mail.ru



Article is dedicated to analysis of results, demonstrating parameters of professional pedagogical subjectness of senior students studying at pedagogical specialties and secondary school pedagogues. Becoming of subjectness is considered in conditions of functioning educational space «secondary school-high school». Educational activity, being organized purposefully in scope of space, purposed to create conditions, supplying realization of person's individual potential, forming of individual position for selected profession, social values system forming, cognition of the world, profession, self-cognition. Model of educational space and criteria for evaluation of subjectness parameters are represented in work. Obtained results are confirmed that any space is perceived and evaluates selectively. Results, obtained in student's excerpt, emphasize ability to consider educational space «secondary school-high school» as factor for development of pedagogical subjectness.

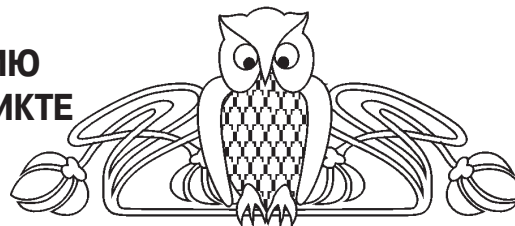
Key words: educational space «secondary school–high school», pedagogical subjectness, professional identity.

References

1. *Sub'ektnyy podkhod v psikhologii* (Subject approach in psychology). Ed. by A. L. Zhuravlev, V. V. Znakov, Z. I. Ryabikina, E. A. Sergienko. Moscow, 2009. 619 p. (in Russian).
2. Derkach A. A. *Psikhologo-akmeologicheskie osnovaniya i sredstva optimizatsii lichnostno-professional'nogo razvitiya konkurentosposobnogo spetsialista*. (Psychological-acmeological foundations and means for optimization of personal-professional development of competitive specialist). *Akmeologiya* (Acmeology). 2013, no. 3 (47), pp. 14–21 (in Russian).
3. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. *Sotsial'no-psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti* (Social-psychological space of person). Moscow, 2012. 469 p. (in Russian).
4. Drozd K. V., Plaksina I. V. *Vospitatel'naya deyatel'nost' Vladimirsikogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta: nauchno-metodicheskiy aspekt* (Educational activity of the Vladimir State Humanitarian University: scientific-methodical aspect). Vladimir, 2010. 124 p. (in Russian).
5. Ermolaeva E. P. *Otsenka realizatsii professionala v sisteme «chelovek–professiya–obshchestvo»* (Evaluation of professional's realization in system «human–profession–society»). Moscow, 2011. 176 p. (in Russian).
6. Mandrikova E. Yu. *Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti (OSD)* (Working-out of activity self-organization inquirer). *Psikhologicheskaya diagnostika* (Psychological diagnostics). 2010, no. 2, pp. 87–112 (in Russian).
7. Maynina I. N. *Psikhodiagnosticheskie vozmozhnosti metodiki «Shkala ekzistentsii»*. (Psychodiagnostic abilities of methodics «Scale of existential»). *Psikhologicheskaya diagnostika* (Psychological diagnostics). 2011, no. 2, pp. 60–84 (in Russian).

УДК 159

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ СВЯЗЕЙ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СПОРТСМЕНОВ



М. М. Кашапов, А. М. Воскресенский

Кашапов Мергалияс Мергалимович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Ремизова, Россия
E-mail: smk007@bk.ru

Воскресенский Алексей Михайлович – аспирант, кафедра педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет, Россия
E-mail: voskresensky309@mail.ru

С возрастанием роли спорта в жизни общества увеличивается число конфликтов в спортивной среде. Это и не удивительно, ведь спорт сам по себе представляет соревновательную среду, где есть как минимум две конфликтующие стороны. Однако конфликты, возникающие в спортивной среде, негативно сказываются на психологическом состоянии спортсменов, что влияет на результат их выступлений. Рассмотрены причины возникновения конфликтов в спортивной среде, а также стратегии поведения в конфликте и связи этих стратегий с индивидуальными особенностями спортсменов. Задачи заключаются в определении личностных особенностей спортсменов, связанных с типом реагирования и стратегиями поведения в конфликте.

Ключевые слова: стратегии поведения, конфликт, сензитивность, конформность, спорт.

Введение

В последнее время спорт стал социально значимым явлением и все глубже проникает в жизнь людей. Спорт – неотъемлемый компонент жизни общества, поэтому спортивной деятельности уделяется все больше внимания во всех науках. Одной из особенностей спорта как социального феномена является стремление к достижению высоких результатов. В данном случае спортивные достижения являются интегральным продуктом всей системы подготовки и становления спортсмена, эталонами человеческих возможностей, реализованных в спорте в тот или иной момент его истории [1].

В связи с высокой плотностью результатов на всевозможных соревнованиях, ростом конкуренции среди спортсменов и, соответственно, ростом психологической напряженности ощущается не-



обходимость в изучении сущности, значимости спортивных достижений и факторов, влияющих на достижение высших результатов, механизмов их развития и проявления в спортивной деятельности.

Теоретическое обоснование исследования

Все достижения, к которым стремятся спортсмены, являются малоизученной областью науки о спорте. На это есть ряд причин: исторически так сложилось, что стремление спортсменов к рекордам, победам на самом высоком уровне в различные периоды имело своих сторонников и противников. Долгое время разработка проблематики высших спортивных достижений в спортивной науке проводилась с позиции теории физического воспитания и спортивной тренировки, а не соревновательной деятельности. На первый план при таком подходе выдвигались вопросы повышения тренированности, отдельных сторон подготовленности, а не анализ структуры и особенностей соревновательной деятельности и ее результатов. Как следствие, в пособиях и учебниках по теории и методике видов спорта до конца 1970-х гг. отсутствовал раздел, посвященный собственно соревновательной деятельности и ее непосредственным результатам. Только в начале 1980-х гг. появились публикации, в которых выдвигается идея, что конечный результат в избранной спортивной дисциплине, специфика соревновательной деятельности в главном старте определяют содержание и характер подготовки спортсменов высокого класса (В. Н. Платонов, В. В. Петровский, В. В. Кузнецов, А. А. Новиков) [2, 3].

Аксиомой стало утверждение, что спортивные соревнования порождают тренировку, а не наоборот. Спортивный результат начинает рассматриваться в качестве центрального звена всей системы подготовки спортсменов (А. А. Новиков, В. В. Кузнецов, Б. Н. Шустин, Т. М. Абсалямов, А. В. Ивойлов, Н. Г. Сучилин, В. С. Келлер, Р. А. Пилоян, В. Н. Платонов) [2, 4, 5].

Для многих исследований, связанных с достижениями, был также характерен аналитический подход, основанный на выделении и изолированном изучении отдельных их сторон [6]. И, наконец, не последнюю роль в слабой освещенности данной области теории спорта сыграло и то обстоятельство, что при проведении подобных исследований существуют значительные трудности сбора фактических данных о различных аспектах подготовки сильнейших спортсменов мира при восхождении к собственной «вершине» (акме) спортивного мастерства, поскольку каждый отдельный факт в данном случае имеет многолетнюю «протяженность» и, чтобы зафиксировать его, требуется длительное время (Л. П. Матвеев, В. П. Гилязова, В. Н. Платонов, С. Л. Фесенко) [4, 7].

В связи с этим накопленные на сегодняшний день научно-прикладные знания о высших спортивных результатах носят весьма фрагментарный, неупорядоченный и противоречивый характер, не определены их специфика и структура. Наблюдается неравномерность развития знаний, освещающих теоретико-методологические, психологические, медико-биологические, педагогические, метрологические и многие другие аспекты проблемы максимальных достижений человека в спорте [8]. Таким образом, существует противоречие между объективно назревшей потребностью в новых, более глубоких и полных знаниях о закономерностях и технологии управления процессами достижения высших и рекордных результатов спортсменов в различных видах спортивной деятельности и современным состоянием данного раздела теории спорта [9].

Современный спорт предъявляет высокие требования к физическим и психическим возможностям человека. Часто тренировочный и соревновательный процессы сопровождаются возникновением конфликтов, перерастающих либо в открытое конфликтное взаимодействие, либо в скрытый или внутриличностный конфликт. Возникающие конфликты в сочетании с монотонностью и сложностью тренировочного процесса и наличием неблагоприятных предсоревновательных состояний приводят к невротическим реакциям, нарушению системы межличностных отношений, в целом снижая эффективность спортивной деятельности.

Спорт характеризуется рядом особенностей, которые могут повлиять на возникновение конфликтов и конфликтность субъектов спортивной деятельности. Во-первых, спорт – это опосредованное и непосредственное психологическое и физическое противостояние спортсменов, жесткая конкуренция на соревнованиях и в ходе учебно-тренировочного процесса, экстремальность условий, связанная с высокими физическими, нервно-психологическими нагрузками. Во-вторых, спорт характеризуется высокой двигательной активностью и возможностью проявления агрессии в рамках правил соревнований, при этом в ряде видов спорта – в условиях жесткого физического контакта.

Таким образом, с одной стороны, спорт способствует выходу или трансформации негативных психических состояний, снижая вероятность возникновения конфликтов, с другой – способствует формированию агрессивности и соперничества, повышающих конфликтность спортсменов.

Конфликты в спорте, вероятно, обусловлены не только рядом внешних факторов, к которым, прежде всего, относятся условия деятельности, но и внутренними, т. е. свойствами личности спортсмена, роль которых в возникновении конфликта не изучена. Вместе с тем исследование данных факторов позволит найти средства снижения отрицательного влияния конфликтов на результат



спортивной деятельности, тем самым повышая эффективность подготовки спортсмена.

Недостаток же объективной информации о характере конфликтного взаимодействия в спорте, связанный с недостаточным количеством отечественных исследовательских работ, посвященных психологии спортивного конфликта, и отсутствие специализированных программ, направленных на обучение спортсменов и тренеров конструктивным средствам разрешения конфликтов, оказывает отрицательное влияние на систему подготовки спортсменов к соревнованиям, что повышает актуальность исследования конфликтов в спортивной деятельности.

Целью нашей работы являлось изучение связей стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов.

Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось на выборке хоккеистов молодёжного хоккейного клуба «Локомотив», студентов первых курсов Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, курсантов Высшего зенитно-ракетного училища. Выборку составили 94 человека, из них: спортсмены – 31 человек, студенты – 33 человека, курсанты – 30 человек, возраст испытуемых – 18–22 года. В ходе исследования использовались следующие методики: «Методика диагностики ведущего типа реагирования» (М. М. Кашапова, Т. Г. Киселёвой), «Оценка особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (К. Томаса, Н. В. Гришиной), «Сокращённый многофакторный опросник для исследования личности» (сокращённый вариант Миннесотского многомерного личностного перечня ММРП), «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) (Л. Собчик).

В ходе исследования нами был проведен анализ различий трех групп по F -критерию Фишера (различие дисперсий) и t -критерию Стьюдента (различие средних); t -критерий Стьюдента справедлив при предположении о примерном равенстве дисперсий в группах. Распределение признака подчиняется нормальному распределению.

Результаты исследования и их обсуждение

Исходя из полученных результатов можно установить следующие связи, которые вместе с тренировочным процессом влияют на достижение высших спортивных результатов.

На стратегию поведения в конфликтной ситуации «*уход*» у спортсменов сильно и значительно влияют такие личностные особенности, как депрессия (прямое влияние) и истерия (прямое влияние). Чувствительные, сенситивные, склонные к тревогам, робкие, неуверенные, не способные принять решение самостоятельно (признаки депрессии) либо склонные к невротическим

защитным реакциям конверсионного типа, решающие проблемы уходом в болезнь, поверхностные люди в условиях спортивной команды в конфликтной ситуации не могут или не хотят отстаивать свои интересы и предпочитают уступить более сильной личности соперника, каковым может быть более сильный морально/физически в силу своих личностных особенностей. Что касается связи ухода с истерией, то данная личностная особенность сама по себе уже включает различные виды ухода, как то – избегание ответственности, уход в болезнь через соматические расстройства.

На стратегию поведения в конфликтной ситуации «*агрессия*» у спортсменов сильно и значительно влияет такое индивидуально-типологическое свойство, как неконформность (прямое влияние). Спортсмен с развитой тенденцией к отвержению общепринятых норм (что при низком уровне развития или при патологии ведёт к антисоциальным формам поведения) в ситуации межличностного конфликта будет выбирать стратегию агрессии – осуществлять действия, направленные на нанесение физического или психологического вреда/ущерба. Возможно, такое поведение связано с тем, что спортсмены привыкли разрешать конфликты агрессией, так как спорт можно расценивать как конфликтную ситуацию, решением которой может послужить проявление силы.

На тип реагирования в конфликтной ситуации «*сотрудничество*» у спортсменов слабо, но значительно влияет такое индивидуально-типологическое свойство, как интроверсия (прямое влияние). Интроверт, попавший в спортивную команду, при возникновении ситуации конфликта с некоторой долей вероятности будет отстаивать собственные интересы, согласовывая их с нуждами и желаниями другой стороны. Возможно, это связано с тем, что такой человек сравнивает себя с командой, пытается извлечь выгоду из такого сотрудничества и готов пожертвовать чем-то для достижения собственных результатов.

На тип реагирования в конфликтной ситуации «*приспособление*» у спортсменов сильно и значительно влияет такое индивидуально-типологическое свойство, как сензитивность (прямое влияние), слабо влияют зависимость (прямое влияние) и конформность (прямое влияние). Спортсмен с таким набором индивидуально-типологических свойств, неуверенный в себе, ориентированный на социальную среду и защиту со стороны более сильной личности, склонный к уходу в себя и в мир идеалов, будет по мере возможности приспособливаться к ситуации, избегать невыгодных результатов, искать наиболее щадящую для себя нишу в обществе. На спортсмена будет оказывать влияние авторитет соперника, и он будет стараться приспособиться, чтобы избежать невыгодных для себя ситуаций.

На тип реагирования в конфликтной ситуации «*соперничество*» у спортсменов значительно влияет такое индивидуально-типологическое свойство,



как спонтанность (прямое влияние), слабо, но значительно влияют неконформность (прямое влияние) и конфликтность (прямое влияние). Соперничество/конкуренция используется человеком, обладающим сильной волей, достаточным авторитетом, властью, не очень заинтересованным в сотрудничестве с другой стороной и стремящимся удовлетворить в первую очередь собственные интересы. Его действия носят, как правило, непродуманный характер, он устанавливает свои рамки, что в результате приводит к сильному конфликтному столкновению.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволили нам сделать следующие выводы:

1) выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации связан с личностными особенностями спортсменов: так, при выборе стратегии ухода на спортсмена оказывают влияние депрессия и истерия, а неконформность влияет на выбор стратегии агрессии. Тип реагирования в конфликтной ситуации связан с личностными особенностями спортсменов;

2) у спортсменов выявлена связь между типом реагирования «сотрудничество» и личностной особенностью «интроверсия», между типом реагирования «приспособление» и личностными особенностями «сензитивность», «зависимость», «конформность», а также между типом реагирования «соперничество» и личностными особенностями «спонтанность», «неконформность», «конфликтность»;

3) проблема, рассмотренная в данной работе, изучена не до конца: исследованы лишь некоторые личностные особенности, влияющие на выбор стратегии и тип реагирования в конфликтной ситуации в спорте.

Работа выполнена при финансовой поддержке Президента РФ, проект «Разработка концепции социально-психологической адаптированности личности как основы управления конфликтом в системе образования» (грант МК-3523.2014.6).

Библиографический список

1. Вайцеховский С. М. Книга тренера. М., 1971. 312 с.
2. Платонов В. Н. Адаптация в спорте. Киев, 1988. 216 с.
3. Петровский В. В. Организация спортивной тренировки. Киев, 1978. 96 с.
4. Платонов В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Киев, 1997. 186 с.
5. Пилоян Р. А. Мотивация спортивной деятельности. М., 1984. 198 с.
6. Кашапов М. М. Основы конфликтологии : учеб. пособие. М., 2006. 116 с.
7. Матвеев Л. П. Общая теория спорта : учеб. книга для завершающих уровней высшего физкультурного образования. М., 1997. 304 с.
8. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология : учеб. пособие. СПб., 2003. 256 с.
9. Генев Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. М., 1971. 241 с.

Acmeological Approach to Understanding the Relations Strategies of Behavior In Conflict with the Individual Characteristics of Athletes

Mergalyas M. Kashapov

P. G. Demidov Yaroslavl State University
14, Sovetskaya str., Yaroslavl, 150000, Russia
E-mail: smk007@bk.ru

Aleksey M. Voskresensky

P. G. Demidov Yaroslavl State University
14, Sovetskaya str., Yaroslavl, 150000, Russia
E-mail: voskresensky309@mail.ru

With the increase of the role of sport in society, an increasing number of conflicts in the sports environment. On the one hand, it is not surprising, because the sport itself is a competitive environment where there are at least two conflicting parties. On the other hand, the conflicts that arise in the sports environment has a negative influence on the psychological state of athletes, which affects the result of their performances. The causes of conflicts in the sports environment, and examines the strategy of behavior in conflict and communication strategies of behavior in conflict with the individual characteristics of athletes. The objectives are to determine the personal characteristics of athletes associated with the type of response and behaviour strategies in conflict athletes.

Key words: strategy of behavior, conflict sensitivity, conformity, sports.

References

1. Vaytsekhovskiy S. M. *Kniga trenera* (Book of the trainer). Moscow, 1971. 312 p.
2. Platonov V. N. *Adaptatsiya v sporte* (Adaptation in sports). Kiev, 1988. 216 p.
3. Petrovskiy V. V. *Organizatsiya sportivnoy trenirovki* (Organization of sports training). Kiev, 1978. 96 p.
4. Platonov V. N. *Obshchaya teoriya podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte* (General theory of preparation of sportsmen in the Olympic sport). Kiev, 1997. 186 p.
5. Piloyan R. A. *Motivatsiya sportivnoy deyatel'nosti* (Motivation of sports activities). Moscow, 1984. 198 p.
6. Kashapov M. M. *Osnovy konfliktologii: ucheb. posobie* (Fundamentals of conflictology: manual). Moscow, 2006. 116 p.
7. Matveev L. P. *Obshchaya teoriya sporta: ucheb. kniga dlya zavershayyushchikh urovney vysshego fizkulturnogo obrazovaniya* (The general theory of sport: a training book for the final levels of athletic education). Moscow, 1997. 304 p.
8. Derkach A. A., Zazykin V. G. *Akmeologiya: ucheb. posobie* (Akmeology: manual.) St.-Petersburg, 2003. 256 p.
9. Genov F. *Psikhologicheskie osobennosti mobilizatsionnoy gotovnosti sportsmena* (Psychological features of mobilization readiness of the athlete). Moscow, 1971. 241 p.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159

ПОНИМАНИЕ СУБЪЕКТОМ ТРЕХ РЕАЛЬНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

В. В. Знаков

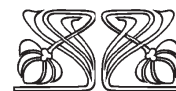
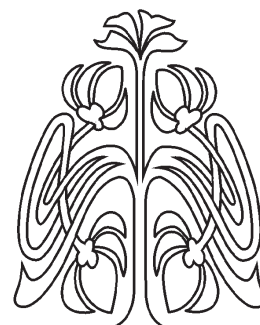
Знаков Виктор Владимирович – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: znikov50@mail.ru

Анализируются три реальности, в которых живет человек, – эмпирическая, социокультурная и экзистенциальная. Показано, что человек одновременно существует в разных реальностях и понимает их на неодинаковых психологических основаниях. Психологическим основанием понимания суждений о фактах эмпирической реальности оказывается одинаковое для всех людей значение, а не индивидуальный личностный смысл. В этом случае понимание основано на общеизвестном достоверном знании, которое М. Фуко называл «познавательным», не преобразующим мир понимающего субъекта. В социокультурной реальности понимание фактов основано на мнениях субъектов общения и порождаемых ими смыслах событий и ситуаций. Обосновывается, что любое понимание многовариантно и потенциально содержит в себе несколько возможных интерпретаций одних и тех же событий и ситуаций. Интерпретации рассмотрены как конкретные способы понимания: чем их больше, тем выше степень полноты понимания. Основаниями понимания событий и ситуаций в экзистенциальной реальности являются переживание и опыт. Основания понимания – переживание и опыт – интегрируются, теоретически объединяются во введенном и проанализированном М. Фуко понятии и, соответственно, феномене «духовного знания». Результатом понимания событий и ситуаций оказывается не понимание-знание, а понимание-постижение.

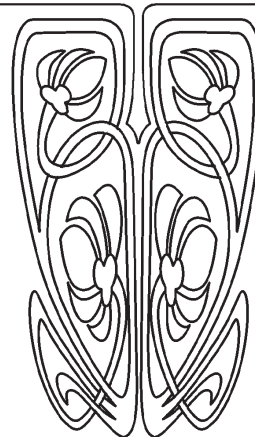
Ключевые слова: субъект, реальности человеческого бытия, понимание.

Введение

В конце XX в. на основе идей С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского в нашей науке стала формироваться психология человеческого бытия. Ее контуры как одной из новых и относительно самостоятельных областей психологического знания явным образом обозначены посредством описания теоретических оснований, предмета, целей, методов [1]. Категория «человеческое бытие» неразрывно связана с понятием «мир человека». Мир человека представляет собой такую совокупность вещей и явлений, которая соотносена с людьми и является организованной иерархией различных способов человеческого существования [2]. Иерархия способов существования предполагает их отнесенность к различным реальностям и, соответственно, уровням человеческого бытия. По С. Л. Рубинштейну, мир – это бытие, преобразованное человеком, включающее в себя человека и совокупность связанных с ним общественных и личных отношений. Человек является той частью бытия, которая осознает сущее, целостное бытие. Вследствие человеческой активности мир представляет собой бытие, которое изменяется действиями в нем субъекта. Сознание и деятельность, мысли и поступки оказываются не только средствами преобразования бытия, в мире людей они выражают подлинно человеческие способы существования. И одним из главных из них является специфика понимания мира субъектом. Человек, находящийся внутри



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





бытия и обладающий психикой, сам творит свою жизнь в мире и понимает его.

Мир современного человека неоднороден и многомерен, на это указывают многие известные психологи: В. Е. Ключко [3], В. Ф. Петренко [4], Е. В. Субботский [5] и др. Обобщая точки зрения разных ученых, можно утверждать, что мир человека состоит, как минимум, из трех реальностей – эмпирической, социокультурной и экзистенциальной.

Цель статьи – проанализировать основные отличительные признаки каждой из реальностей, которые определяют психологическую специфику понимания субъектом относящихся к ним фактов, событий, ситуаций.

Эмпирическая реальность человеческого бытия

Как это ни покажется странным любому здравомыслящему человеку, но существование эмпирической реальности сегодня необходимо снова доказывать. В методологии современного социогуманитарного познания ответственность за такую ситуацию нередко возлагается на конструктивистов, однако вряд ли это можно признать справедливым. Действительно, в частности, в конструктивистской психологии считается, что концептуальные схемы субъекта играют определяющую роль в познании и понимании действительности. Например, в герменевтическом конструктивизме Г. Киари и М. Л. Нуццо [6] действительность рассматривается как нечто такое, что невозможно построить и описать без сознания и языка. Отношения между сознанием и реальностью – центральная проблема конструктивизма в психологической науке. Сегодня трудно найти психолога, сомневающегося в существовании объективного мира. И в то же время конструктивистов нередко обвиняют в том, что они не отражают мир, а выдумывают его. Однако конструктивисты неоднократно подчеркивали, что внешняя по отношению к наблюдателю действительность, конечно же, существует. Вместе с тем надо признать, что она известна познающему субъекту только на основе имеющихся у него мысленных конструктов. Конструкты структурируют и выстраивают картину мира в сознании понимающего субъекта. Герменевтические конструктивисты также утверждают, что внешняя действительность, которую люди знают, никогда не может быть независимой от социальных, лингвистических и культурных методов, которые используются для ее понимания [7].

С появлением в 2011 г. в Италии «нового реализма» [8] научные дискуссии о существовании действительности обрели новые рамки, ограничительный концептуальный каркас. Он определяет необходимость различения онтологии и эпистемологии: действительности, существующей независимо от наших представлений о ней, и теоретических моделей, включающих способы

ее познания и понимания. М. Феррарис иллюстрирует такое различие на примере изучающих природу простых школьников и судей, которые при вынесении приговора опираются на модельные представления – прецеденты, установления, законы [8].

Фактически «новые реалисты», вводящие различие между онтологией и эпистемологией, утверждают то, что психологам давно было известно из работ С. Л. Рубинштейна: объективная реальность включает в себя сознание познающего ее субъекта. Сегодня в физике эту идею развивает автор квантовой теории сознания М. Б. Менский [9]. В российской психологии наиболее значительный вклад в ее анализ, несомненно, внес В. Ф. Петренко [4, 10]. Физики вслед за Н. Бором утверждают, что лишь способы познания, процедуры измерения дают возможность говорить о существовании элементарных частиц. Как писал Д. А. Уилер, «ни одно элементарное явление не является явлением реальным, пока оно не становится явлением наблюдаемым» [10, с. 68]. Отсюда следует, что пока не выполнено наблюдение или измерение, объекты в микромире, например электроны, не существуют вообще нигде. В рассуждениях В. Ф. Петренко содержится существенное уточнение: и физики, и психологи сходятся в том, что объективная действительность существует, но нельзя смешивать реальность и её репрезентацию в сознании, т. е. онтологический и гносеологический аспекты исследования.

Однако отмеченные выше сложности с различением измерительных процедур и измеряемой действительности обычно возникают при описании микрообъектов, исследуемых в квантовой физике. В изучаемой психологами эмпирической реальности мира человека для всех нас существуют очевидные общепризнанные факты и закономерности. Эмпирическая реальность воспринимается и понимается людьми как совокупность фактов, допускающих опытную проверку. При знании соответствующих измерительных процедур субъект без труда может оценить истинность описывающих ее суждений. В нашей жизни немало ситуаций взаимодействий людей с объективной и очевидной для всех реальностью. Знания о таких ситуациях (в том числе изучаемых психологами) могут быть только истинными или ложными. Например, если кто-то скажет, что расстояние от Саратова до Самары 5 тыс. км, то проверка ложности этого высказывания доступна каждому, кто знаком с системой измерения, в основании которой лежат метры и километры. Истинность или ложность высказываний в таких ситуациях проверяется эмпирически, путем их сопоставления с объективной действительностью. Психологическим основанием понимания суждений о фактах эмпирической реальности оказывается одинаковое для всех значение, а не индивидуальный личностный смысл. В этом случае понимание основано на общеизвестном



достоверном *знании*, адекватно отражающем эмпирическую реальность, но ничего не изменяющем в познающем и понимающем ее субъекте: он ничего не может извлечь из него для собственного преобразования. М. Фуко называл такое знание «познавательным» [11].

Социокультурная реальность человеческого бытия

Социокультурная реальность возникает в результате объективации содержаний индивидуального и группового сознания. Такая реальность дискурсивна в широком смысле понятия «дискурс». Из дискурсивности социокультурной реальности следует, что она интерсубъектна. В этой реальности также есть объективные факты, не зависящие от сознания (однако предполагающие их понимание множеством индивидуальных субъектов): например, «Великий русский полководец А. В. Суворов умер 18 мая 1800 года», «И. Кант был человеком слабого здоровья, страдавшим от депрессии и других болезней». Необходимым и достаточным признаком объективности высказываний о таких фактах является невозможность их разной интерпретации: они не могут быть основаны на мнениях, а не на достоверных знаниях. В социокультурной реальности есть немало объективных фактов, которые обычные люди знают и понимают, но не могут изменить: цены в магазинах, внешняя политика государства, пробки на дорогах и т. п. С этой позиции «социальный объект – это результат социального акта (в который вовлечены по крайней мере два человека, или специально предназначенная машина и человек); он характеризуется тем, что зарегистрирован на бумаге, в компьютерном файле или даже просто в голове участвующих в этом акте людей. Будучи однажды зарегистрированным, социальный объект, зависимый от разумов в отношении своего происхождения, становится независимым в отношении своего существования...» [8]. Социокультурные факты зависели от способов их познания тогда, когда люди впервые их получали и осмысливали. Однако после фиксации на каком-либо носителе они стали такими же объективными, как природные объекты: независимыми от специфики их понимания индивидуальными и коллективными субъектами.

В отличие от социологов, культурологов и других ученых для психологов при анализе социокультурной реальности главным все-таки является изучение общения, психологии взаимодействующих субъектов. При этом ключевую роль играют основанные на субъективных мнениях, точках зрения индивидуальные различия в понимании разными людьми одних и тех же событий и ситуаций. В социокультурной реальности согласованные мнения групп людей представляют собой разные точки зрения, интерпретации обсуждаемых фраг-

ментов мира, не сводимые к одному единственно возможному смыслу. Соответственно, главный постулат научного анализа социокультурной реальности звучит так: не может быть единственной истинной интерпретации того, что «на самом деле произошло» – всегда существует несколько вариантов возможного развития событий. Например, многие западные политики называют присоединение Крыма к России аннексией, в то время как российские говорят о восстановлении исторической справедливости и воссоединении братских народов. Ни одно из этих мнений невозможно признать однозначно истинным или ложным, потому что они построены на разных системах аргументации. Следовательно, в социокультурной реальности понимание фактов основано не на достоверных знаниях или опыте, а на *мнениях* людей и порождаемых ими *смыслах* событий и ситуаций. Неудивительно, что любое понимание многовариантно, оно потенциально содержит в себе несколько возможных интерпретаций одних и тех же событий и ситуаций. *Интерпретации* – это конкретные способы понимания, чем их больше, тем выше степень полноты понимания: сколько интерпретаций, столько вариантов понимания одного и того же. Естественно, что это относится и к множественности трактовок психологической природы самого феномена понимания, между ними есть как противоречия, так и согласованность, сходство ключевых признаков понимания в разных теориях.

Экзистенциальная реальность человеческого бытия

Экзистенциальная реальность человеческого бытия основана на таком единстве познания и переживания, в результате которого порождается опыт, имеющий смысл для субъекта. В опыте и через опыт человек понимает все, что связывает его с людьми и событиями. На экзистенциальном уровне понимание оказывается не столько одной из познавательных процедур (наряду с объяснением, предсказанием и др.), сколько способом бытия человека в мире, дающим ему возможность связывать различные типы знания через неявное знание. Экзистенциальный опыт направляет весь ход жизни человека, осуществляет ценностно-смысловую регуляцию. В экзистенциальном опыте сконцентрировано общее знание субъекта о человеческой природе, фундаментальной пражатике жизни.

Основаниями понимания событий и ситуаций в экзистенциальной реальности являются *переживание* и *опыт*. Анализируя экзистенциальную реальность мира человека, исследователи очень часто сталкиваются с невозможностью понимания психологических проблем, основанного только на познавательном знании. Например, травматический опыт нельзя понять на основе позна-



вательного знания, его можно только пережить и преодолеть. Подобные проблемы возникают в исследованиях когнитивного и аффективного бессознательного при понимании чужого человека как врага, при анализе принятия или отвержения моральной допустимости абортов, эвтаназии, осознания и переживания терактов и т. п. Научным результатом исследований оказывается не понимание-знание, а понимание-постижение. Постигание представляет собой такой тип понимания, который, во-первых, направлен не на простое, а на сложное: явления и объекты мира, требующие для своего понимания незаурядных усилий, проникновения в их наиболее существенные свойства. Во-вторых, постижение – это такое схватывание целого, части которого мы по тем или иным причинам не можем познать и детально описать. Например, директор атомной электростанции ни при каких обстоятельствах не сможет знать о всех процессах, происходящих в данный момент в ядерном реакторе, а мэр мегаполиса – о состоянии абсолютно всех коммуникаций в городе. Следовательно, необходимость в постижении возникает тогда, когда невозможно познание, когда у нас нет возможности описать понимаемое с помощью логически обоснованных знаний. Понимание в таких случаях осуществляется по типу понимания-постижения.

Основания понимания – переживание и опыт – интегрируются, теоретически объединяются во введенном и проанализированном М. Фуко понятии и, соответственно, феномене «духовного знания» [11]. Именно с помощью такого знания наиболее точно можно характеризовать процесс понимания в экзистенциальной реальности. Фуко полагал, что без обращения взгляда субъекта внутрь, без постижения себя, без духовных усилий, направленных на собственное преобразование, возможно получение только познавательного (когнитивного) знания. Познанию внешнего мира теоретически противостоит духовное знание, которое является пониманием человека, его души, внутреннего мира. Главное, что нужно для его возникновения, это изменение, перемещение взгляда: на мир и на себя. Смещение взгляда позволяет увидеть вещи иначе и одновременно оценить их. Кроме того, духовное знание построено на таком самонаблюдении и самопонимании, в котором субъект становится способным «уловить себя самого в своей реальности», увидеть себя как он есть на самом деле. Духовное знание – атрибут не познания, а бытия человека в мире: «субъект не только открывает для себя свою свободу, но и находит в ней форму существования, приносящую ему все счастье и совершенство, на которые он способен» [11, с. 335].

Заключение

Итак, мы живем в многомерном мире, состоящем, по крайней мере, из трех реальностей.

В каждой из них психологи изучают понимание людьми фактов, событий, ситуаций с позиций различных традиций психологических исследований, в рамках которых понимающий субъект использует неодинаковые способы, основания и типы понимания. Нет сомнения в том, что три описанные выше реальности объективно существуют. Вместе с тем я ясно осознаю, что различение трех реальностей относится не столько к онтологии их существования, сколько к гносеологическому уровню анализа, логико-аналитическому описанию признаков и характеристик. В действительности в многомерном мире человека реальности нередко настолько взаимосвязаны, что их трудно расчлнить, отделить одну от другой. Пример – ключевое для описания эмпирической реальности понятие «факт». Простая констатация существования объектов, явлений, событий, полученных в исследовании результатов не означает признания их фактами. В науке фактами называют только те результаты, которые теоретически осмыслены и так соотношены с другими данными, что становится очевидным существенное отличие одних от других. Любая наука строится на проинтерпретированных, понятых учеными фактах. В частности, А. Ф. Лосев полагал, что история как наука – это только понятые факты: «Факты сами по себе глухи и немые. Факты непонятые даже не суть история. История всегда есть история понятых или понимаемых фактов (причем понятых или понимаемых, конечно, с точки зрения личностного бытия)» [12, с. 129]. Кроме понятности есть еще один признак: в науке фактами становятся только такие описания объектов, явлений, событий, которые верифицируемы, допускают проверку.

Аналогичные трудности возникают, к примеру, при обосновании суждения о том, что метод интерпретации и герменевтический подход надо относить исключительно к социокультурной реальности, игнорируя реальность экзистенциальную. Понимание человеком экзистенциальных событий и ситуаций, разумеется, тоже основано на их интерпретации. Правда, в этой плоскости человеческого бытия интерпретация нередко труднее поддается рефлексивному осознанию и осмыслению. Однако трудность различения реальностей не означает, что это различение нельзя и не нужно осуществлять. Напротив, на первых ступенях психологического анализа сложных проблем мира человека всегда необходима аналитическая ясность, хотя она и чревата упрощением предмета исследования. Это в полной мере касается соотношения реальностей, их понимания учеными, а также соотношения типов привлекаемых для этого знаний.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Понимание, знание и опыт» (грант № 13-06-00087).



Библиографический список

1. Знаков В. В. Теоретические основания психологии человеческого бытия // Психол. журн. 2013. Т. 34, № 2. С. 29–38.
2. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997. 191 с.
3. Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах : проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск, 2005. 174 с.
4. Петренко В. Ф. Многомерное сознание : психосемантическая парадигма. М., 2010. 440 с.
5. Субботский Е. В. Строящееся сознание. М., 2007. 423 с.
6. Chiari G., Nuzzo M. L. Psychological constructivisms : A metatheoretical differentiation // Journ. of Constructivist Psychol. 1996. Vol. 9, iss. 3. P. 163–184.
7. Raskin J. D. Defending constructivist ethics after September 11. *The Humanistic Psychologist*. 2002. Vol. 30, № 3. P. 282–291.
8. Феррарис М. Что такое новый реализм? // Вопр. философии. 2014. № 8. С. 145–159.
9. Менский М. Б., Сознание и квантовая механика : жизнь в параллельных мирах (Чудеса сознания – из квантовой механики). Фрязино, 2011. 320 с.
10. Петренко В. Ф., Супрун А. П. Человек в предметном и ментальном мире. Существует ли «объективная действительность»? Неоконченный спор Бора с Эйнштейном // Изв. Иркутск. гос. ун-та. Сер. Психология. 2013. Т. 2, № 2. С. 62–82.
11. Фуко М. Герменевтика субъекта : курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. СПб., 2007. 677 с.
12. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991. 525 с.

Subjective Understanding of Three Realities of Human Existence

Viktor V. Znakov

Institute of Psychology, Russian Academy of Science
13, Yaroslavskaya str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: znakov@yandex.ru

The study analyses three realities in which human lives: empirical, socio-cultural, and existential. The research shows that human exists in different realities and understand them with different psychological grounding. Common meaning for all the people, not individual personal meaning, acts as a psychological basis for understanding of judgments about the facts of empirical reality. In this case understanding is based on commonly known authentic knowledge which M. Foucault called «cognitive», not converting the subject understanding the world. In socio-cultural reality the understanding of facts depends on opinions of subjects of communication and on meanings of events and situations which they generate. The article proves that every understanding is multi-optional and potentially includes several possible interpretations of the same events and situations. Interpretations are considered as a specific means of understanding: the more

of them, the higher the degree of completeness of understanding will be. Experience and practice are reasons for understanding the events and situations in existential reality. Grounds for understanding – experience and practice – integrate, theoretically combine in the concept and, accordingly, the phenomenon of «spiritual knowledge» introduced and analyzed by M. Foucault. The result of understanding the events is understanding-comprehension, not understanding-knowledge.

Key words: subject, realities of human existence, understanding.

References

1. Znakov V. V. *Teoreticheskie osnovaniya psikhologii chelovecheskogo bytiya* (Theoretical bases of human being psychology). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2013, vol. 34, no. 2, pp. 29–38 (in Russian).
2. Rubinshteyn S. L. *Chelovek i mir* (Human and world). Moscow, 1997. 191 p. (in Russian).
3. Klochko V. E. *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyy analiz)* (Self-organizing in psychological systems: issues of making personality's mental space: introduction to transpective analysis). Tomsk, 2005. 174 p. (in Russian).
4. Petrenko V. F. *Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradihma* (Multiple consciousness: psychosemantic paradigm). Moscow, 2010. 440 p. (in Russian).
5. Subbotkiy E. V. *Stroyashcheesya soznanie* (Constructed consciousness). Moscow, 2007. 423 p. (in Russian).
6. Chiari G., Nuzzo M. L. *Psychological constructivisms: A metatheoretical differentiation*. *Journ. of Constructivist Psychol.* 1996, vol. 9, iss. 3, p. 163–184.
7. Raskin J. D. *Defending constructivist ethics after September 11*. *The Humanistic Psychologist*, 2002, vol. 30, no. 3, p. 282–291.
8. Ferraris M. *Chto takoe novyy realizm?* (What is new realism?). *Voprosy Filosofii*. (Voprosy Filosofii), 2014, no. 8, p. 145–159 (in Russian).
9. Menskiy M. B. *Soznanie i kvantovaya mekhanika: zhizn' v parallel'nykh mirakh (Chudesa soznaniya – iz kvantovoy mekhaniki)*. (Consciousness and quantum mechanics: Life at parallel worlds {Consciousness wonders – from quantum mechanics}). Fryazino, 2011. 320 p. (in Russian).
10. Petrenko V. F., Suprun A. P. *Chelovek v predmetnom i mental'nom mire. Sushchestvuet li «ob'ektivnaya deystvitel'nost'»? Neokonchennyi spor Bora s Eynshteynom*. (Human at objective and mental world. Does “objective reality” exist? Uncompleted controversy between God and Einstein). *Izv. Irkutsk. gos. un-ta. Ser. Psikhologiya* (The Bulletin of Irkutsk State University. Ser. Psychology), 2013, vol. 2, no. 2, p. 62–82 (in Russian).
11. Fuko M. *Germenevtika sub'ekta: kurs lektсий, pročitannykh v Kollezh de Frans v 1981–1982 uchebnom godu* (Subject's hermeneutics: Lectures course conducted in College de France in 1981–1982 academic year). St.-Petersburg, 2007. 677 p. (in Russian, trans. from French).
12. Losev A. F. *Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura* (Philosophy. Mythology. Culture). Moscow, 1991. 525 p. (in Russian).



УДК 159.92

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. А. Зобков

Зобков Валерий Александрович – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии личности и специальной педагогики, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия
E-mail: zobkov@gmail.com

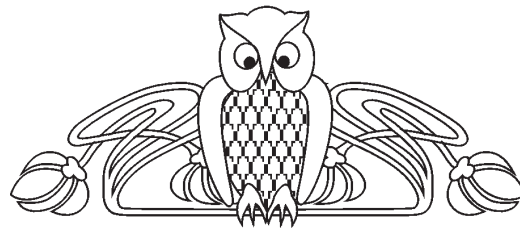
В статье рассматривается отношение человека к деятельности как совокупность структурно-содержательных «внутренних условий». Показано, что доминирующими составляющими «внутренних условий» – отношения человека к деятельности – являются мотивация и самооценка, от внутреннего содержания которых зависит структурно-содержательная организация качеств и черт личности. Мотивация и самооценка определяют форму и содержание отношения человека к деятельности, что позволило автору употребить словосочетания личность/отношение, самооценка/отношение. Сущность данных понятий состоит в том, что они несут в себе содержание, характеризующее единство внутреннего и внешнего. Дано определение деловой коллективистской и лично престижной мотивации как Я-отношения к деятельности, от содержания которых зависит продуктивность деятельности. Самооценка рассмотрена как внутренний регулятор действия. Приведены разновидности самооценки.

Ключевые слова: мотивация, самооценка, отношение человека к деятельности.

Введение

Мотивируя своё поведение и деятельность, намечая этапные и перспективные цели и реализуя их в процессе своей жизнедеятельности, человек осуществляет постоянную рефлексию и организацию своих действий, в которых находят проявления его отношения к действительности. Отношение в этом плане, становясь личностной характеристикой, пронизывает всю жизнедеятельность человека. Раскрывая взаимосвязь человека и его отношений, А. Н. Леонтьев писал: «Тот путь, который открывает исторический анализ, показывает, что свойства человеческой психики определяются реальными отношениями человека к миру, зависящими от объективно-исторических условий его жизни» [1, с. 344].

Выдвинутая нами гипотеза о том, что отношение личности к деятельности определяется, прежде всего, совокупностью структурно-содержательных «внутренних условий», к которым мы отнесли мотивацию и самооценку и которые, в свою очередь, определяют структурно-содержательную организацию качеств личности, характеризующих её с организационно-деятельностной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и коммуникативной сторон, в дальнейшем была подтверждена на эмпирическом уровне.



Мотивация и самооценка как доминирующие структурно-содержательные характеристики отношения человека к деятельности

Мотивация и самооценка, как подчёркивается психологами и подтверждено в наших исследованиях, формируются в процессе воспитания и обучения через систему взаимоотношений и взаимодействий растущего человека с социальной средой. Известно, что вначале человек усваивает социальные нормы и правила поведения посредством отношений или, иначе, взаимосвязей с социальной действительностью, а в дальнейшем эти усвоенные отношения выступают основой в формировании доминирующей мотивации и соответствующей ей самооценки. В структуру мотивации, с нашей точки зрения, входят все устойчивые побудители-мотивы жизнедеятельности, в которой доминирующие мотивы, подчиняя все остальные, создают условия для формирования самооценки, отвечающей требованиям мотивации, определяют социальную позицию личности в жизнедеятельности. Самооценка тесно связана с мотивацией. На данный факт указывал С. Л. Рубинштейн [2, 3]. Самооценка, по его мнению, связана с социальным мотивом – стремлением выполнить общественный долг, проявить себя, заслужить признание членов коллектива, общества в целом.

В работах Л. И. Божович [4] и исследованиях, проведенных под ее руководством, самооценка рассматривается как фактор, определяющий отношение субъекта к действительности (в частности, к оценкам в учебной деятельности), как компонент управления поведением в условиях реальной деятельности с учетом направленности личности, ведущих мотивов, целеполагания («уровня притязаний»), эмоциональных переживаний и результатов деятельности школьников.

Мы определяем самооценку как личностную структурно-содержательную характеристику целостной регуляции действия, поведения, интегрирующую в себе особенности целеполагания (исходный уровень притязаний, взаимосвязь и расхождение – «мостик» – между реальной, удовлетворяющей, и идеальной целями действия, динамику уровня притязаний в ситуациях «успех» и «неудача»), оценку вероятности достижения цели – степень уверенности/сомнений в ситуации целеполагания, определяемую по 100-процентной самооценочной шкале), оценку достигнутого результата. Таким образом, самооценка рассматривается



нами как системное личностное образование, включающее целый ряд важнейших внутренних компетенций регуляции действия, поведения и в целом деятельности в их взаимосвязи.

Актуальность изучения проблемы самооценки, согласно С. Л. Рубинштейну, состоит в том, что, во-первых, этот нравственно-психологический механизм связан с формированием «одного из ценнейших характерологических свойств человека» [2, с. 472] – ответственного отношения к делу, и в этом смысле самооценку можно рассматривать как нравственный регулятор поведения и деятельности, и, во вторых, он является массовидным, проявляющим себя у каждого человека в различных сферах его деятельности. «Успех или неуспех действующего лица может быть понят по-разному – или как чисто личный успех, или как успех определённого общественного дела» [2, с. 474].

Самооценка как важнейшая составляющая самосознания человека является также центральным «звеном» в структуре отношение/личность. Изучение самооценки/отношения на уровне действия позволило обнаружить несколько её разновидностей: адекватную, адекватно высокую, адекватно низкую, заниженную, завышенную, адекватную с тенденцией к завышению, адекватную с тенденцией к занижению, несформированную (неустойчивую), несформированную с тенденцией к завышению, несформированную с тенденцией к занижению.

Существенным аспектом, характеризующим уровень самооценки, являются изменения как в целеполагании, так и в эмоциональной сфере, в переживаниях уверенности в достижении цели действия. Содержательный аспект самооценки раскрывается через анализ особенностей этапного целеполагания, а также эмоциональных переживаний уверенности/сомнений, соотносённых с целеполаганием и достигнутым результатом. Эффективный и надёжный уровень достижений свойственен, как правило, личности с адекватной самооценкой и характеризуется объективностью, осознанностью, активностью, нравственностью, саморегуляцией.

Самооценка как внутренняя содержательная характеристика отношения/личности к действительности формируется и развивается в процессах деятельности и общения, в процессе воспитания. Исследования показывают, что наиболее существенное влияние на формирование и развитие самооценки учащегося оказывают виды деятельности и общения, вынесенные за рамки школьного обучения: занятия в музыкальной школе, в спортивных секциях, занятия по интересам в Доме творчества и т. п. Участие в таких видах деятельности позволяет ребёнку, учащемуся ставить «задачи на смысл», решение которых способствует гармоничному развитию самооценки, ведет к осознанию эмоциональных переживаний. Однако следует заметить, что в настоящее время наблюдается резкое снижение количества содержательных духовно-нравственных бесплатных

образовательных и культурно-оздоровительных услуг для детей и учащейся молодёжи, что, конечно, негативно сказывается на становлении отношения/личности к деятельности. Можно отметить, что в современных социально-экономических условиях увеличилось количество детей, учащейся молодёжи с деструктивной самооценкой (заниженной, завышенной, несформированной), и это является одной из причин их деструктивного поведения, социально неадекватного отношения к деятельности, духовно-нравственной незрелости.

В зависимости от того, каковы структура мотивации и соответствующая ей самооценка, личность выстраивает свою логику взаимоотношений с социальной действительностью. Активность личности в данном случае проявляется в отражении объективной действительности, организации её пространства, в определении решаемых задач, их последовательности, согласовании «внутренних условий» с внешними и способами деятельности. Личность, в структуре которой доминируют мотивы деловой коллективистской направленности и соответствующая ей адекватная самооценка, строит свои взаимоотношения с социальной средой с учётом требований этой среды и на основе рефлексии прошлого, настоящего и позитивного прогноза на будущее. Такие содержательные характеристики личности свойственны, как правило, людям с социально адекватным типом отношения к деятельности.

Деловая коллективистская мотивация интерпретируется нами как опредмеченная потребность личности, предметом которой выступают социально приемлемые ценности, цели, условия, средства деятельности. Предметное содержание их отражено в сознании в виде «личностных смыслов», переживаемых в форме стремлений, желаний и проявляемых на экстерииоризированном уровне в дисциплинированности, ответственности, самостоятельности, инициативности, познавательной-творческой активности, эмоциональной устойчивости к отрицательным факторам, позитивно содержательного общения, в переживаниях счастья и т. п. Переживания полного счастья, как пишут А. Л. Журавлёв и А. Б. Купрейченко, сможет пережить лишь личность, осознающая, что цели её жизни не противоречат ценностям значимого для неё социального окружения и большинства людей [5, с. 44].

С. Л. Рубинштейн подчёркивал важность формирования такой мотивации деятельности человека, которая характеризуется, в первую очередь, направленностью на «общественный успех» и подчинённостью ей мотивов «личного успеха». Это пожелание С. Л. Рубинштейна необходимо учитывать при воспитании детей и учащейся молодёжи в настоящее время, в период активного развития в стране рыночной экономики, когда ценности «деньги» и «власть» в обществе занимают доминирующую позицию, а в мотивационной сфере значительной части



молодёжи и взрослого населения доминирует мотив «личного успеха».

При доминировании в структуре личности мотивации личного престижа и неадекватных форм самооценки (завышенной, заниженной, с тенденцией к завышению или занижению, неустойчивой, адекватно низкой) специфическим образом строится система отношений с социальной действительностью.

Лично престижный мотив, занимая главенствующее положение в мотивационной иерархии, окрашивает, как отмечал С. Л. Рубинштейн, «в свой цвет другие мотивы», обуславливая тем самым специфические проявления активности личности в социальных условиях деятельности. Под лично престижным мотивом мы понимаем опредмеченное побуждение, предметом которого выступает личностное самоутверждение средствами, не связанными с выполняемой деятельностью. Реальные ценности деятельности в данном случае отражаются в сознании человека в субъективно неадекватной форме в качестве средств лично престижного самоутверждения.

При доминировании в структуре личности учащегося мотивов лично престижной направленности, неадекватной или несформированной самооценки наблюдается социально неадекватный тип отношения учащихся к учебной деятельности. Результатом такого отношения является нарушение целостности учебной деятельности, и в таком случае, на наш взгляд, следует говорить не об учебной деятельности, а об учебной работе, выполняемой ради личного успеха или избегания порицания, наказания, а порой небрежно, не до конца, лишь бы что-то было сделано.

Заключение

Резюмируя сказанное, отметим, что только личность с социально адекватным типом отношения к деятельности владеет видами целостной деятельности (учебной, мыслительной, мнемической и др.), что указывает на состояние развития учащегося. Только при наличии названного типа отношения учащегося к учебной деятельности она отвечает таким требованиям, когда все ее компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены: состояние – учебной задачи и ориентировочной основы, учебных действий, самоконтроля и самооценки, результативность учебной деятельности. Перед школой, перед учебными заведениями стоит важная и сложная задача, связанная с формированием личности учащегося с социально адекватным типом отношения к деятельности, в структуре которого есть деловая коллективистская мотивация и адекватная самооценка.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.

2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940. 596 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. 704 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
5. Журавлёв А. Л., Купрейченко А. Б. Исследование гуманизации управленческих отношений в организации как научно-практическое направление в современной психологии // Психология отношений человека и психическая регуляция деятельности / под ред. А. Л. Журавлёва, В. А. Зобкова. М.; Владимир, 2007. С. 7–21.

Meaningful Characteristics of a Person's Attitude to Activity

Valery A. Zobkov

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
87, Gorky str., Vladimir, 600005, Russia
E-mail: zobkov@gmail.com

The article touches upon the man's attitude to activities as an aggregate of structural content «internal conditions» of an attitude to activities. It was shown that the motivation and self-esteem was dominant components of «internal conditions». The structural and content organisation of character qualities and personality traits depends on internal contents of the motivation and self-esteem. Motivation and self-esteem determine the form and the content of man's relation to the activities, what allowed the author to use the phrase personality-attitude, self-esteem-attitude. These concepts have a content that characterizes the unity of the internal and external. The definition of a career collectivist and a personal prestigious motivation was given. This definition presents the attitude to activities and the productivity of activities depends on their contents. The self-esteem is considered as an internal control over actions. The variety of self-esteem was presented.

Key words: motivation, self-esteem, man's attitude to activities.

References

1. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* (Activity. Consciousness. Personality), Moscow, 1975. 304 p. (in Russian).
2. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* (Elements of general psychology). Moscow, 1940. 596 p. (in Russian).
3. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* (Elements of general psychology). Moscow, 1946. 704 p. (in Russian).
4. Bozhovich L. I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* (Personality and its formation in childhood). Moscow, 1968. 464 p. (in Russian)
5. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. *Issledovanie gumanizatsii upravlencheskikh otnosheniy v organizatsii kak nauchno-prakticheskoe napravlenie v sovremennoy psikhologii* (Investigation of management humanization in organization as scientific and practical current in modern psychology). *Psikhologiya otnosheniy cheloveka i psikhicheskaya regulyatsiya deyatel'nosti* (Psychology of man's relations and psychical regulation of activity). Ed. by A. L. Zhuravlev, V. A. Zobkov. Moscow; Vladimir, 2007, pp. 7–21 (in Russian).



УДК 159.99

ПРОБЛЕМА КРИЗИСА В АКМЕОЛОГИИ

С. Д. Пожарский, Е. А. Юмкина

Пожарский Святослав Дмитриевич – кандидат психологических наук, профессор, кафедра общегуманитарных дисциплин, Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии, Россия
E-mail: sdpozharskij@rambler.ru.

Юмкина Екатерина Анатольевна – ассистент, кафедра социальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
E-mail: ekaterinayum@gmail.com

В статье изложены результаты теоретического анализа проблемы кризиса с точки зрения акмеологического подхода. Вследствие обобщения взглядов на состояние кризиса философов, историков, социологов и психологов выделены признаки кризиса на уровне личности и общества. Определено соотношение понятий «кризис», «акме», «кате», «катарсис». Дано обоснование категории идеала как ключевой при анализе и во взаимосвязи с указанными понятиями. Предложена классификация способов преодоления кризиса, включающая в себя три фазы. Первая – вхождение в кризис, сущность которой в сомнении и критике прежнего идеала; вторая – стабилизация и возврат, в которой происходит поиск первопричины неудач; третья – переоценка и катарсис, где происходит построение нового образа желаемого будущего.

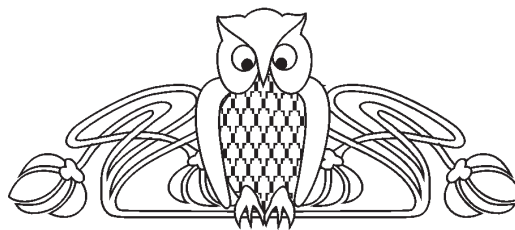
Ключевые слова: акмеологический подход, акме, кате, кризис, преодоление кризиса.

Введение

Проблема кризиса является одной из наиболее обсуждаемых в последние годы в связи с глобальным экологическим, экономическим, общественно-политическим, духовным противоречиями и их преломлениями в сознании людей. Центральное место во всех этих аспектах кризиса занимает человек, его отношения с обществом или природой. Постановке проблемы кризиса в фокус акмеологии способствовало осознание нелинейности развития вообще, в котором подъем закономерно сменяется спадом, и того, что эта смена сопровождается явлениями, нарушающими устойчивое существование системы. Таким образом, проблема кризиса в акмеологии сопряжена с рядом вопросов. Один из них: какое положение занимает состояние кризиса относительно точки акме? Другой: каковы признаки, по которым можно распознать это состояние? Третий: каковы причины возникновения кризиса и способы его преодоления?

Теоретический анализ проблемы кризиса с позиций акмеологического подхода

Ответ на первый вопрос возможно дать через сопоставление понятий «акме» и «кризис». Центральная категория акмеологии определяется



как состояние совершенства, наиболее полного раскрытия тем или иным объектом или явлением собственной сущности. В более ранних работах авторов данной статьи было дано обоснование идеала как основного критерия достижения в развитии состояния акме индивидом или обществом. Идеал является и образом желаемого будущего, и ценностным ориентиром, сообразно которому строит свое поведение человек или группа людей. На важную эвристическую роль категории идеала при анализе поведения личности на высших ступенях ее зрелости обращали внимание А. Ф. Лазурский, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев, из зарубежных исследователей – З. Фрейд, Э. Эриксон. Следовательно, для индивида или общества акме – это максимально полная реализация идеала. Противоположность акме – кате – это состояние упадка, разрушения, отсутствия идеала или его крушения.

«Кризис» в переводе с греческого означает осуждение, решение, исход. Кризис – это также резкое изменение состояния. Этимологически слово «кризис» родственно греческому глаголу κρινω (крино) – разделять, отделять. Аристотель в «Никомаховой этике» употребляет кризис в значении – суд, решение. В латинском языке кризису соответствует понятие *discrimen*, которое имеет несколько значений: разграничение, точка расхождения; разница, различие, критическое положение, риск.

Общее во всех значениях слова то, что они фиксируют некое пограничное состояние, достижение предела, выход за который требует перестройки всей системы отношений. Таким образом, кризис – это момент, отделяющий два противоположных состояния друг от друга, а также момент выбора между двумя возможными направлениями развития. Частным случаем выбираемых состояний или направлений могут быть акме и кате, движение вверх или вниз.

Предпосылки изучения кризиса были еще в античности, но в теоретическом плане эта проблема стала разрабатываться, начиная с эпохи Просвещения, причем с осмысления общественных процессов. Ж.-Б. Вико описывает историю как циклический процесс, в котором периоды прогресса сменяются упадком. Смена направлений развития связана с конфликтами различных социальных групп и поисками оснований для нового восхождения [1, с. 127–146]. Кризис в раз-



витии человека и общества осмысливали такие выдающиеся философы XX в., как О. Шпенглер, Г. Зиммель, Т. Лессинг, Й. Хейзинга, А. Тойнби, П. Сорокин, К. Ясперс, К. Манхейм, М. Бубер, К. Ясперс, Э. Гуссерль и др. [2].

Общее в понимании кризиса данным мыслителями состоит в том, что это состояние следует за периодом высшего духовного подъема и расцвета того или иного общества. Отличительными признаками социального кризиса являются:

разрушение связей между социальными институтами;

появление новых образований (объединений людей, веяний в искусстве и т. п.);

иррационализм мышления (преобладание мистицизма, полагание на интуицию, озарение);

критика и скепсис в отношении прежнего образа жизни;

дегуманизация общества (укрепление и усиление националистических идеологий).

Философы, размышлявшие над глубинными причинами кризиса, видели их в обострении конфликта между «цивилизацией» и «культурой» (О. Шпенглер), «культурой» и «жизнью» (Г. Зиммель), «искусственным» и «естественным» началами (Т. Лессинг). Так или иначе сущность кризиса также оказывается связанной с проблемой идеала, когда его смыслообразующая функция утрачивается в связи возникновением такой ситуации, в которой обнажается его обратная сторона. Поясним сказанное на примере: предположим, что некое общество приняло для себя идеал благополучия каждого его члена как основной принцип существования. Экономика, политика, культура строились в соответствии с этим принципом. В условиях благополучия люди стали активнее размножаться, как следствие – больше потреблять различных благ, что медленно и верно вело общество к ситуации болезненного обнаружения изнанки идеала благополучия, а именно – истощения природных ресурсов и вытекающего отсюда экономического кризиса.

В состоянии кризиса общество как бы отрицает само себя, т. е. тот ценностный ориентир, который оно когда-то признало верным курсом собственного развития и, более того, в реализации которого оно пережило кульминацию – акме. Но в состоянии высшего напряжения, каковым является акме, невозможно просуществовать сколь угодно долго, и неизбежен спад в силу того, что прежний идеал начинает подвергаться сомнению и трансформации в изменившихся условиях жизни.

Таким образом, мы подошли к раскрытию механизма возникновения кризиса – это обнаружение противоречий и отрицательных сторон в доминирующей системе ценностей, которая в период стабильности и расцвета придавала уверенность и осмысленность существованию. Обнаружение противоречий происходит не сразу – это длительный процесс постепенно накапливающих-

ся несоответствий нормативов идеала реальности или невозможности его воплотить.

Если философы, культурологи, историки и социологи вскрывали сущности кризиса на уровне сообщества или культуры, то психологи стремились понять закономерности отражения и переживания кризиса конкретной личностью. Среди отечественных психологов Л. С. Выготский впервые дает научное обоснование понятия «критический возраст» как противоположности «стабильному возрасту». Л. С. Выготский отмечает, что критические периоды «с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени <...> сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка <...> Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса» [3, с. 249]. Как видно, проблема критического возраста напрямую связана с кате и низинным характером развития. Выготский обращает внимание, что в критическом возрасте имеется предельная – кульминационная – точка, в которой «кризис достигает апогея» [3, с. 249]. В нашей терминологии апогей кризиса – это точка кате.

Важное наблюдение сделал Л. С. Выготский в работе «Педология подростка» при изучении патологий вышших психических функций, раскрывающих более ранние периоды становления человеческого сознания и личности: при заболевании происходит, в сущности, «как бы обратное движение процесса развития, возвращение его к давно пройденным точкам» [3, с. 164]. Механизм возврата Выготский называет «эмансипацией» или освобождением, когда более низшая функция выходит на передний план в регуляции поведения вследствие распада, «расщепления» более вышших, сложных, «синтетических функций».

Другой видный отечественный исследователь возрастных кризисов Д. Б. Эльконин считает эвристически ценным «выделение как обязательных и необходимых переломных, критических точек в психическом развитии, являющихся важными объективными показателями переходов от одного периода к другому» [4, с. 6]. На основе анализа научных дневников Д. Б. Эльконина К. П. Поливанова обращает внимание на то, что он «говорит о критическом возрасте, центрируясь на таких его характеристиках, как “расчленение”, “выделение Я”, “расщепление”» [5]. Понятия «расчленение», «расщепление», о которых упоминал и Л. С. Выготский, существенны при понимании механизмов преодоления катаболе и достижения акме.

В русле психологического изучения кризиса необходимо обратиться и к концепции Э. Эриксона. Он выделил восемь критических периодов, в течение всей жизни человека – от рождения и до глубокой старости, в ходе которых человек решает



ту или иную задачу развития. При этом Эриксон подчеркивал, что в случае, если жизненная задача оказывается неразрешенной, то в следующих периодах развития будет происходить постоянный возврат к этой задаче. Развитие от младенчества до старости представляется движением ко все большей степени целостности и интеграции. Интересно, что первый переживаемый кризис связан с проблемой доверия – безусловного, во многом инстинктивного у маленького ребенка чувства открытости миру. По мере развития человек на качественно ином уровне вновь и вновь решает для себя «верить или не верить» в себя, другим людям, в какие-то значимые смыслы.

Благодаря психологическим исследованиям кризиса мы можем определить признаки этого состояния на уровне личности:

а) внешние проявления – снижение активности, определенная доля регресса в поведении (к более ранним стадиям развития), конфликтность, замкнутость;

б) внутренние проявления – потеря интереса к прежним занятиям, отрицание самого себя, переживание противоречий, нигилизм, потеря веры в себя и доверия к миру.

Существенно, что при затяжном характере кризиса напряжение этой ситуации может привести к катастрофическим последствиям, которые на уровне отдельного человека проявляются как суицид, а на уровне общества – как война (геноцид).

Взгляд на проблему кризиса с точки зрения общества и личности позволяет подойти к ответу на третий из поставленных в самом начале статьи вопросов: каковы причины и механизмы возникновения кризиса с точки зрения акмеологии? Главная причина является сопряженной с проблемой веры и доверия и заключается в утрате веры в идеал. В детском возрасте это может переживаться как разочарование в родителях – главных объектах идентификации (З. Фрейд обращал внимание на то, что родители являются для ребенка как бы идеальными объектами в реальности) или как крушение иллюзий (например, осознание того, что не существует больше сказочного мира). В более старшем возрасте по мере овладения предметной деятельностью может оказаться болезненным осознание невозможности заниматься, скажем, музыкой из-за отсутствия способностей.

Следующая часть вопроса требует выделить способы преодоления критического состояния. Обобщая все вышесказанное, можно выделить следующие этапы развития событий:

1-я фаза – вхождение в кризис: она следует практически сразу за акме. Главный признак на уровне индивида – это появление вначале смутных, а далее все более отчетливых сомнений в верности выбранного идеала. Со временем сомнение перерастает в критику, скепсис. Кульминацией данной фазы является полное отрицание прежнего идеала и даже самого себя, потеря уверенности в себе и доверия к другим людям;

2-я фаза – стабилизация и возврат: на этом этапе личность доходит в сомнениях и скепсисе до предела, за которым при благоприятном течении кризиса наступает принятие себя, своего прошлого. Характерной особенностью здесь является осознание глуболежащей причины, находящейся в основании крушения и разочарования в жизни. Для того чтобы осознать эту причину, требуется разобрать весь пройденный жизненный путь. Казалось бы, на этом можно было остановиться, но знание первопричины само по себе не дает выхода – это лишь основание, точка кате, фундамента, в которой падение остановилось, но новый цикл восхождения еще не начался;

3-я фаза – переоценка и катарсис: человек приступает к обобщению своего опыта, его переосмыслению и формированию нового образа желаемого состояния, т. е. идеала. При этом сам процесс переоценки, т. е. признания собственных ошибок и несовершенств по драматизму может переживаться не менее остро, чем этап вхождения в кризис (в этом точки кризиса и катарсиса похожи). Разница заключается в том, что в точке катарсиса преобладают тенденции не разрушения, а образования новых связей и отношений в психическом плане личности, что позволяет ей начать движение к очередному акме.

Заключение

Подводя итоги, можно отметить, что постановка проблемы кризиса в акмеологии является вполне закономерной. Состояние высшего напряжения не может длиться сколь угодно долго в силу того, что идеал, являющийся главным критерием акме, не может быть полностью претворен в реальность, потому что формируется вследствие отвлечения от нее. Следовательно, неизбежны противоречия и разочарования, переживаемые как кризисные состояния обществом и отдельным его членом. Пребывание в состоянии кризиса продолжительное время может оказаться губительным для человека и человечества, но в определенной мере кризис способствует выработке более совершенного способа взаимодействия с природой за счет извлечения уроков из прожитой жизни или из истории. Углубление в механизм протекания кризиса позволяют лучше понять взаимодействие противоположностей акме и кате. В рамках представленной работы была предпринята попытка теоретического осмысления этой проблемы, потому что без конкретизации основных понятий, установления их соотношения друг с другом невозможно приступить к конкретным эмпирическим исследованиям.

Библиографический список

1. Киссель М. А. Джамбаттиста Вико. М., 1980. 197 с.
2. Сидорина Т. Ю. Философия кризиса. М., 2003. 456 с.



3. *Выготский Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984. 432 с.
4. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // *Вопр. психологии.* 1971. № 4. С. 6–20.
5. *Поливанова К. П.* Психология возрастных кризисов. М., 2000. 184 с.

The Problem of Crisis in Acmeology

Svyatoslav D. Pozharskiy

St.-Petersburg Institute of Psychology and Acmeology, Russia
120, Obukhovskoy oborony str., St.-Petersburg, 192012, Russia
E-mail: sdpozharskij@rambler.ru

Ekaterina A. Yumkina

St.-Petersburg State University, Russia
7/9, Universitetskaya quay, St.-Petersburg, 199034, Russia
E-mail: ekaterinayum@gmail.com

The article describes the results of theoretical analysis of crisis through the acmeological approach. The integration of different views on a crisis by philosophers, historians, sociologists and psychologists allowed us to define the features of crisis in individual life and social development. There were shown: 1) the difference between crisis,

acme, katabole and catharsis; 2) the foundation of ideal as central concept of this problem; 3) the classification of crisis overcoming stages. On the first stage (entering crisis), person doubts and criticizes his/her previous ideal. On the second stage (stabilization and refund), person tries to find the reasons of his/her fails. On the third stage (reevaluation and catharsis), person creates the new ideal image of his/her future.

Key words: acmeological approach, acme, katabole, crisis, overcoming of crisis.

References

1. Kissel' M. A. *Dzhambattista Viko* (Jambattista Viko). Moscow, 1980. 197 p. (in Russian).
2. Sidorina T. Yu. *Filosofiya krizisa* (Philosophy of Crisis). Moscow, 2003. 456 p. (in Russian).
3. *Vygotskiy L. S. Sobr. soch. v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya* (Collected edition : in 6 vol. Vol. 4. Child Psychology). Ed. by D. B. El'konin. Moscow, 1984. 432 p. (in Russian).
4. El'konin D. B. *K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste* (To Problem of Psychological Development Periodization in Childhood). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychology). 1971, no. 4, pp. 6–20 (in Russian).
5. Polivanova K. P. *Psikhologiya vozrastnykh krizisov* (Psychology of Age Crisis). Moscow, 2000. 184 p. (in Russian).

УДК 159:316

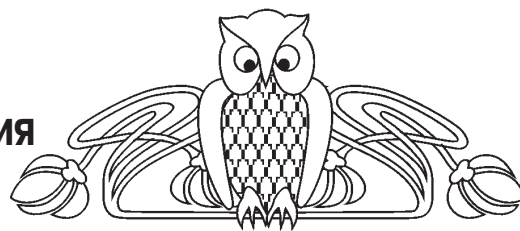
ДОВЕРИЕ К СОЦИАЛЬНОМУ МИРУ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

С. Г. Достовалов

Достовалов Сергей Григорьевич — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и возрастной психологии, Курганский государственный университет, Россия
E-mail: dsg@kgsu.ru

Рассмотрены особенности акмеологического подхода к изучению процесса формирования толерантного сознания личности в студенческом возрасте. На основании проведенного сопоставления критериев акмеологической зрелости личности и сформированности толерантной личности делается вывод о содержательной близости указанных характеристик. Определена ведущая роль доверия к социальному миру как основы формирования толерантного сознания личности и одного из базовых условий, определяющих уровень акмеологической зрелости личности. В качестве наиболее значимого возрастного периода, актуализирующего процесс формирования толерантного сознания личности, обозначается и обосновывается период обучения индивида в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: личность, доверие, акмеологическая зрелость.



Введение

Процессы глобализации в современном мире, активные социальные контакты между представителями различных социальных, этнических, конфессиональных групп, проблемы интеграции представителей инокультурных общностей в социум и т. д. определяют непреходящую важность изучения толерантного сознания и условий его формирования на протяжении последних десятилетий. Одним из современных аспектов изучения этой проблематики является рассмотрение проблемы формирования толерантного сознания в рамках акмеологического подхода.

Методологическая основа исследования акмеологического подхода в изучении и формировании толерантного сознания

Как отмечается в программной статье «Акмеология: проблемы теории и практики» [1], ак-



меология предлагает новое видение социального субъекта во всей полноте его связей и отношений с окружающим миром, расширяющее и дополняющее знание о возможностях и потенциале развития субъекта. Согласно определению, сущность акмеологического подхода в изучении личности заключается в осуществлении комплексного исследования и восстановлении целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях для того, чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый [1]. В качестве одной из приоритетных задач акмеологии обозначается необходимость изучения не только человека в зрелом возрасте как сформировавшейся личности, обладающей развитой системой социальных связей и включенной в систему разнообразных социальных отношений, но для акмеологии не менее важным является изучение предыстории достижения акме – вершины личностных достижений. Именно поэтому одной из важнейших задач акмеологии является «выяснение характеристик, которые должны быть сформированы у человека и реально приобретены им в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте, в годы отрочества и юности» [1, с. 29].

В сферу интересов акмеологии входит не только зрелая, сформировавшаяся личность, но и личность, находящаяся на пути достижения вершины своего развития. Рассматривая процесс формирования личности с точки зрения акмеологии, В. Н. Маркин отмечает, что акмеологическая зрелость личности проявляется в сознательном руководстве собственным поведением, т. е. в способности быть адекватным и активным социальным субъектом (самодостаточной, творческой, конкурентоспособной личностью), а проявление этой способности фиксируется: 1) в роли личности как интегратора своих психических функций, своих ресурсов; 2) в решении личностью внутренних и внешних противоречий в процессе выработки и реализации картины (образа) мира, базовой культуры, мировоззрения, концепции (стратегий) жизни, жизненных ценностей, личного кредо, жизненной позиции, жизненного пути. Главное здесь – переход в поведении от опоры на среду, от внешнего регулирования к опоре на себя (к саморегулированию), к жизненному выбору через самоопределение на основе свободы и ответственности [2].

Данное определение цели и содержания процесса личностного развития с точки зрения акмеологии вполне сопоставимо с характеристиками толерантной личности по И. В. Миротворской: 1) самостоятельность суждения (наличие собственной позиции, умение анализировать информацию); 2) восприятие собеседника (признание им права быть «другим»); 3) умение вести конструктивный диалог [3]. Как следует из сопо-

ставления, критерии акмеологической зрелости личности и критерии сформированности толерантной личности близки по своему содержанию, а в отдельных случаях практически тождественны друг другу. На этом основании возможен вывод о том, что достижение личностного акме невозможно без наличия адекватного восприятия партнера по общению, признания за ним права «быть другим», а отсюда следует, что наличие толерантного сознания является обязательным условием самоосуществления личности и одним из критериев ее психологической зрелости. Именно на это обращает внимание Г. С. Кожухарь, рассматривая особенности акмеологического подхода к исследованию и формированию толерантности в межличностных отношениях. Как отмечается в исследовании, при формировании толерантного отношения к другому человеку происходит одномоментное восприятие его как целостности и как фрагмента целостности. При этом целостное восприятие базируется на устойчивой системе отношений (ценностно-смысловом ядре толерантности), которая выступает в качестве «психологического фона» единой, уже автоматически проявляющейся установки, предопределяющей готовность к появлению толерантности. В систему отношений входят безоценочное отношение, признание, принятие, уважение, открытость.

Именно благодаря базовой системе отношений как ценностно-смысловой основы толерантности «фрагментарное» восприятие другого человека (которое включает оценку, несогласие, отрицание, осуждение) будет трансформироваться в примирение, открытость, т. е. в толерантное отношение. Если вместо указанной базовой системы отношений будут доминировать оценочность, неприятие, неуважение и т. п., то оценка, несогласие и осуждение логически завершатся интолерантностью как открыто проявляемой нетерпимостью [4]. Анализируя методологическую основу исследования акмеологического подхода в изучении и формировании толерантного сознания, Г. С. Кожухарь подчеркивает: в связи с тем, что к осознанной и целенаправленной толерантности способна зрелая личность (и зрелое общество), акмеологический подход, исследующий условия достижения высших результатов в той или иной деятельности зрелым субъектом, является наиболее приемлемым средством реализации принципов и технологий формирования толерантного сознания.

Как отмечалось многими исследователями (А. А. Бодалевым, А. А. Деркачом, Н. В. Кузьминой и др.), личностная зрелость многоаспектна и не наступает одновременно во всех жизненных сферах личности. Достижение «вершины» личностного развития в той или иной области во многом определяется предшествующим жизненным опытом, способностями, ценностями и идеалами человека. Соответственно, и формирование толерантного сознания личности как одной из высших точек



личностного развития предопределено факторами социальной среды и поступками, совершаемыми человеком на основании своего нравственного выбора. В таком случае особую актуальность приобретает изучение вопроса об основаниях и факторах формирования толерантного сознания, а также о возрастных и социальных особенностях этого процесса. Исследования феномена доверия личности позволили выдвинуть данное явление в качестве основания формирования толерантного сознания личности. Предпосылкой данного предположения явилась разработка концептуальных и практико-ориентированных основ системы доверительных отношений как условия толерантного сознания, осуществленная в Южном федеральном университете под руководством профессора Т. П. Скрипкиной. Основное положение данной концепции таково: доверие к миру, выражающееся в восприятии объектов окружающего мира как априорно безопасных и значимых для субъекта, выступает одним из механизмов формирования установок толерантного сознания, направленных на изменение глубинных ценностно-смысловых структур сознания человека, связанных с этикой принятия инаковости в самом широком смысле слова.

В рамках данной концепции разработан целый комплекс методов теоретического обоснования и практического внедрения установок, формирующих толерантное сознание личности на основании характеристик феномена доверия к миру. Однако, на наш взгляд, доверие к миру является слишком широким и многоаспектным явлением для использования в качестве базисной установки формирования толерантного сознания. Для оптимизации определения такого базиса необходимо операционализировать характеристики доверия к миру, выделив в них те, которые непосредственно связаны с социальными характеристиками субъекта и его отношением к другим людям. На основании ряда исследований, посвященных структурным и содержательным характеристикам феномена доверия к миру [5], можно сделать вывод, что в структуре доверия к миру проявляется целый комплекс относительно независимых элементов, часто не только не совпадающих, но антагонистичных друг к другу.

В структуре доверия к миру можно выделить собственно этот феномен (доверие к миру объектов), проявляющийся по отношению к неодушевленным предметам и животным, и доверие к социальному миру – к людям и социальным институтам. Данные элементы системы доверительных отношений являются различными как по форме, так и по содержанию: в первом случае главным является чувство априорной надежности и безопасности объекта для субъекта, во втором перво-степенное значение имеет ценностное отношение к другому (человеку, общности или социальному институту). Именно доверие к социальному миру определяет основные характеристики толерантного сознания личности: уважение, признание

права «быть другим», ценностное отношение к другому человеку и т. д., и именно оно является непосредственным основанием формирования толерантного сознания.

Как показывают исследования российских и зарубежных ученых [5–7], особую роль в социальной структуре общества, во многом определяющей уровень его толерантности, играет студенчество как социально активная группа населения. Нередко проявления недовольства студентов политикой центральных и местных властей становятся катализаторами массовых акций гражданского неповиновения. В подобных ситуациях явным образом присутствует недостаток социального доверия, что, в свою очередь, провоцирует проявление интолерантного отношения к представителям других социальных, этнических, конфессиональных групп, создающее основу для различного рода радикальных выступлений студенчества. В этом контексте особо необходимо отметить значимость именно студенческого возраста для формирования доверия к социальному миру и, соответственно, для формирования толерантного сознания.

Проведенные исследования [8, 9] позволили определить юношеский возраст (16–23 года) в качестве того, в котором формируется осознанное проявление доверия к социальному миру. В связи с тем, что обучение в вузах приходится преимущественно на период юношеского возраста, его рассмотрение в качестве базового для формирования толерантного сознания как обоснованного признания права другого человека быть иным по отношению к самому субъекту является правомерным. Студенческие годы – это этап подготовки к профессиональной карьере, время построения жизненных планов, когда формируется определенное отношение к обществу, к системе его ценностей, правил и норм. Это, безусловно, требует от индивида определения собственной позиции по отношению к обществу и базируется на определенном уровне социального доверия. Таким образом, процесс формирования доверия к социальному миру происходит одновременно с процессом профессионального и личностного самоопределения человека, являясь его неотъемлемой частью и определяя предпосылки акмеологической зрелости личности, он нередко дополняется и высоким уровнем социальной активности, особенно характерной для студентов. В этой ситуации, по мнению Г. У. Солдатовой, сформированный уровень социального и межличностного доверия у студента нужен для поддержания мотивации обучения и последующего карьерного роста, что, по своей сути, можно назвать эволюционной необходимостью формирования социального доверия [5].

Заключение

Проведенный теоретический анализ содержания и проявлений акмеологической зрелости личности, толерантного сознания и доверия лич-



ности к социальному миру позволил установить наличие тесной взаимосвязи между этими понятиями, определить детерминирующую роль доверия к социальному миру в процессе формирования толерантного сознания и выявить особую значимость студенческого возраста для формирования доверия к социальному миру как основания акмеологической зрелости личности.

Библиографический список

1. Абульханова К. А., Бодалев А. А., Деркач А. А., Кузьмина Н. В., Лаптев Л. Г. Акмеология : методология, методы и технологии : материалы науч. сессии, посвящ. 75-летию члена-корр. РАО, Президента МААН Н. В. Кузьминой / под общ. ред. вице-президента МААН, заслуженного деятеля науки РФ, д-ра психол. наук, проф. А. А. Деркача. М., 1998. 230 с.
2. Маркин В. Н. Личность в категориальном ряду : индивид, субъект, личность, индивидуальность (психолого-акмеологический анализ) // Мир психологии. 2007. № 1. С. 45–54.
3. Миротворская И. В. Формирование толерантности у учащихся старших классов общеобразовательных школ в процессе правового образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2004. 20 с.
4. Кожухарь Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении // Вопр. психологии. 2006. № 2. С. 3–12.
5. Солдатова Г. У. Изучение социального и межличностного доверия в различных регионах страны // Доверие в социально-психологическом взаимодействии / под ред. Т. П. Скрипкиной. Ростов н/Д, 2006. С. 54–70.
6. Lipset S. M. *Rebellion in the University*. Boston, 1971. 120 p.
7. Paulsen R. Education, social class, and participation in collective action // *Sociology of Education*. 1991. Iss. 64. P. 96–110.
8. Голубь О. В. Доверие к себе как внутриличностное образование старших подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2004. 24 с.
9. Достовалов С. Г. Система доверительных отношений как детерминанта восприятия индивидуальности в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2000. 160 с.

Confidence In Social World As Acmeological Basis of Tolerant Mentality Formation Of University Students

Sergey G. Dostovalov

Kurgan State University
25, Gogolya str., Kurgan, 640007, Russia
E-mail: dsg@kgsu.ru

The article presents an acmeological approach to research the process of tolerant mentality formation of University students. Based on the comparison criteria of an acmeological maturity of personality and

a formation of tolerant personality it concludes a meaningful proximity of these characteristics. According to the analysis of the research the leading role of confidence in a social world as the basis of tolerant mentality formation of personality and one of the basic conditions defining level of acmeological maturity of personality is defined. As the most significant age period actualizing the process of tolerant mentality formation of personality is designated and substantiated the period of study at a higher educational institution.

Key words: personality, confidence, acmeological maturity.

References

1. Abul'khanova K. A., Bodalev A. A., Derkach A. A., Kuz'mina N. V., Laptev L. G. *Akmeologiya: metodologiya, metody i tekhnologii* (Acmeology: methodology, methods and technologies). *Materialy nauch. sessii, posvyashch. 75-letiyu chlena-korr. RAO, Prezidenta MAAN N. V. Kuz'minoy*. Ed. by A. A. Derkach. Moscow, 1998, 230 p. (in Russian).
2. Markin V. N. *Lichnost' v kategorial'nom ryadu: individ, sub'ekt, lichnost', individual'nost' (psikhologo-akmeologicheskii analiz)* (Personality in categorical range: individual, subject, personality, individuality {psychological-acmeological analysis}). *Mir Psikhologii* (The World of Psychology), 2007, no. 1, pp. 45–54 (in Russian).
3. Mirotvorskaya I. V. *Formirovanie tolerantnosti u uchashchikhsya starshikh klassov obshcheobrazovatel'nykh shkol v protsesse pravovogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (Formation of regular schools upper-form pupils' tolerance in process of legal education : autoref. dis. ... cand. of pedagogy). Cheboksary, 2004, 20 p. (in Russian).
4. Kozhukhar' G. S. *Problema tolerantnosti v mezhlchnostnom obshchenii* (Problem of tolerance in interpersonal communication). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2006, no. 2, pp. 3–12 (in Russian).
5. Soldatova G. U. *Izuchenie sotsial'nogo i mezhlchnostnogo doveriya v razlichnykh regionakh strany* (Investigation of social and interpersonal trust in different regions of country). *Doverie v sotsial'no-psikhologicheskoy vzaimod-eystvii* (Trust in social-psychological interaction). Ed. by T. P. Skripkina. Rostov-on-Don, 2006, pp. 54–70 (in Russian).
6. Lipset S. M. *Rebellion in the University*. Boston, 1971. 120 p.
7. Paulsen R. *Education, social class, and participation in collective action*. *Sociology of Education*. 1991, iss. 64. P. 96–110.
8. Golub' O. V. *Doverie k sebe kak vnutrilichnostnoye obrazovanie starshikh podrostkov: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* (Self-trust as intrapersonal construct by senior adolescents). Rostov-on-Don, 2004, 24 p. (in Russian).
9. Dostovalov S. G. *Sistema doveritel'nykh otnosheniy kak determinanta vospriyatiya individual'nosti v yunosheskom vozraste: dis. ... kand. psikholog. nauk* (System of trust relationship as determinant of individuality's education in adolescence) : dis. ... cand. of psychology. Rostov-on-Don, 2000, 160 p. (in Russian).



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

ЯДРО КОЛЛЕКТИВА И МЕТОДЫ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ

Е. И. Кузьмина, З. В. Кузьмина, В. А. Холмогоров

Кузьмина Елена Ивановна – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Военный университет Министерства обороны, Москва, Россия
E-mail: kuzminaef1@yandex.ru

Кузьмина Зинаида Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Москва, Россия
E-mail: kuzminaef1@yandex.ru

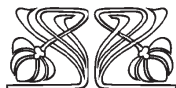
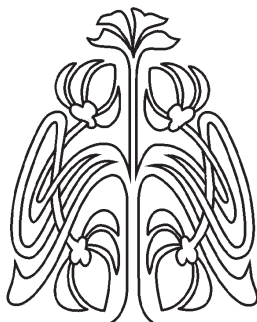
Холмогоров Владислав Александрович – кандидат психологических наук, сотрудник Федеральной службы охраны России
E-mail: kuzminaef1@yandex.ru

Приведены авторское определение, а также программа и основные результаты экспериментального исследования ядра коллектива, стержнем которого выступает взаимосвязь самооценки и референтности. Раскрыты методологические основания и методы изучения качественной характеристики ядра коллектива, мотивационной основы его выбора: наблюдение, эксперимент, тестирование, доверительная беседа. Впервые в социальной психологии доказано существование связи компетенциальных способностей (опосредованных содержанием профессиональной деятельности) с социальным статусом и референтностью ядра коллектива; показано, что она выступает средством повышения эффективности профессиональной совместной деятельности.

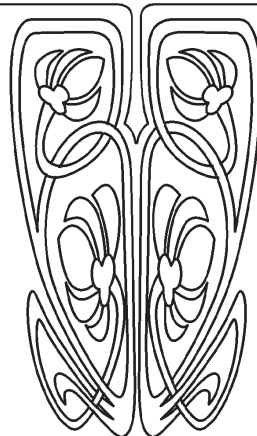
Ключевые слова: ядро коллектива, рефлексивно-деятельностный подход, методы исследования ядра коллектива.

Обнаруженный А. С. Макаренко в практике воспитательной работы феномен ядра коллектива требует теоретического осмысления, определения методов его выявления, психологически грамотного использования в управлении. В «Педагогической поэме» он призывал воспитателей «опираться на ядро коллектива», «сохранять живое ядро коллектива».

Методологическими основаниями нашего исследования ядра коллектива выступили: субъектно-деятельностная теория С. Л. Рубинштейна; культурно-историческая теория Л. С. Выготского; представления о коллективном субъекте деятельности А. В. Журавлева; концепции референтной группы в зарубежной психологии Г. Хаймена, Т. Ньюкома, Р. Мертон и других. Для изучения свободы выбора ядра группы применялся также разработанный нами на основе субъектно-деятельностной теории С. Л. Рубинштейна и концепции рефлексии В. А. Лефевра рефлексивно-деятельностный подход (Е. И. Кузьмина), предполагающий «единство целостных процессов рефлексии и деятельности во всем многообразии их связей» [1, с. 192]. Этот подход дает возможность контролировать активизированную в ситуации принятия решения рефлексивную работу индивида и группы по определению профессионально важных качеств, а также проводить анализ феномена свободы выбора ядра коллектива. В ходе самооценки и оценки других, являющихся ведущей экспериментальной процедурой рефлексии профессиональных компетенций, требований организационной культуры и т. п. осуществляется выбор ядра коллектива членами подразделения на уровнях целеполагания, мотивационно-потребностном, целереализации. При трансформации



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





«Я-единичное – Я-особенное – Я-всеобщее» в коллективном субъекте наряду с *интериоризацией* – усвоением норм, требований, ценностей группы – происходит *самоопределение* – поиск и утверждение субъектной позиции, через которую «преломляются все внешние воздействия» [2, с. 209], из которой субъект поднимается до коллективного «Мы» и может влиять на него. Трансформация «Я – Мы» актуализируется в рефлексии успешности совместной профессиональной деятельности, самооценки когнитивных и духовных ценностей, мотивов выбора ядра коллектива.

В результате экспериментальной работы, проведенной в учебных группах старшеклассников, студентов, курсантов и в подразделениях специального назначения, нам удалось обнаружить ядро коллектива, определить психологическое содержание, апробировать методику исследования, позволяющую выявить не только ядро и его количественную характеристику, но и качественную, отражающую существенное в нём – то, что притягивает, подобно магниту, других членов группы. Таким образом, нам удалось получить ответ на чрезвычайно важный для теории и практики вопрос: в силу чего группа является значимой для её членов?

Для реализации цели исследования мы проанализировали работы зарубежных психологов XX в., изучавших референтные группы. Г. Хаймен, Т. Ньюком, М. Шериф, Г. Келли, Т. Шибутани, Р. Мертон и другие открыли ряд интересных закономерностей референтности. Так, Т. Ньюком показал, что «индивидуальные характеристики человека и его членство в различных группах взаимодействуют, оказывая влияние на изменение аттитудов» [3, с. 1062]. Немаловажное значение для изучения мотивов выбора ядра коллектива имеют теория человеческой мотивации как поведенческих отношений, предложенная Ж. Нютеном, а также выделенные Р. Мертоном функции референтной группы. Изучение самооценки и, соответственно, ядра коллектива было бы невозможно без работы Ч. Осгуда, который в поисках инструмента для количественного измерения значения разработал метод семантического дифференциала.

В нашем понимании, *ядро коллектива* – один из феноменов коллектива, обеспечивающий его субъектность и эффективность деятельности. В него входят наиболее референтные индивиды, мнения и ценности которых значимы для остальных членов группы; они имеют наиболее высокие референтометрические индексы по количеству выборов, получают более высокие баллы по критериальным индивидуальным качествам, необходимым, по мнению группы, для эффективной профессиональной деятельности. Ядро коллектива служит проводником норм организационной культуры, сохраняет, воспроизводит и генерирует групповые ценности, создаёт зону ближайшего и

дальнейшего развития членов группы – ориентирует их на развитие профессионально важных качеств, достижение целей. Члены ядра коллектива выполняют функцию группового генератора идей, входят в актив группы.

Референтность ядра коллектива – социально-психологический феномен, включающий в себя индекс референтности – показатель статуса индивида в группе, соотношение факторов референтности группы: когнитивного (как правило, доминирующего), коммуникативного и перцептивного. Живое ядро коллектива, способное стать функциональным органом группы при решении проблемных задач, генерирующее в ней смысловое поле, транслирующее критерии оценивания, является одним из показателей коллективного субъекта, усиливает субъектность группы, выступает гарантом сохранения ее ценностей, условием развития личности.

Основные методы изучения ядра коллектива – наблюдение и эксперимент; дополнительные – тестирование, доверительная беседа. Наблюдение необходимо использовать, в чем мы неоднократно убеждались, проводя беседу с кураторами, классными руководителями, начальниками подразделений о том, кто входит в актив. Высокий процент совпадения названного ими актива группы с выявленным нами ядром коллектива с помощью референтометрии и сенсомоторного интегратора подтверждает валидность экспериментальных методик, модифицированных нами для изучения качественной характеристики этого феномена. Валидность модифицированной методики референтометрии доказана с использованием методов математической статистики.

Следует отметить, что ядро коллектива впервые было выделено экспериментальным путем и осмыслено в качестве социально-психологического феномена коллектива З. В. Кузьминой и Е. И. Кузьминой в 1980-е гг. [4] в исследовании студенческих групп с помощью модифицированной нами для этой цели методики референтометрии и сенсомоторного интегратора, смонтированного по заданию заведующей кафедрой психологии Ульяновского государственного педагогического института З. В. Кузьминой (на основе принципа Ф. Д. Горбова) физиком В. А. Николаевым. Исследование с использованием референтометрии и сенсомоторного интегратора в студенческих группах – это лишь начало выполнения большой программы изучения ядра коллектива, его значимости на основе принципа единства сознания и деятельности С. Л. Рубинштейна и рефлексивно-деятельностного подхода.

Результаты нашего многолетнего исследования (референтами стали студенты) были обобщены (1986) и представлены в качестве материалов на двух научных конференциях, но оказались неопубликованными. Неслучайно до сих пор мы встречаем плагиат из этих статей в психологических словарях и учебных пособиях без указания,



где, когда и кем было «проведено» экспериментальное исследование ядра коллектива. Кроме того, в них допускаются ошибки: скажем, ядро коллектива отождествляется с межличностными отношениями. Ядро коллектива – это наиболее значимые субъекты в группе, а не страты или уровень субъект-объект-субъектных межличностных отношений. Заметим, что мотивационное ядро выбора выявляет не само ядро, а всего лишь мотивы выбора референтной группы.

В нашем исследовании принцип работы на основе сенсомоторного интегратора заключался в следующем: группе студентов (12 человек) предложено сесть в круг и набрать требуемое количество баллов на своих счетчиках, при этом каждый участник мог набирать и сбрасывать баллы у других. Показателем эффективности было время выполнения группового задания. При скрытом от участников группы алгоритме связи счетчиков им необходимо было согласовать совместную деятельность, найти принцип решения. Были сделаны следующие выводы: с помощью сенсомоторного интегратора выявляются активные, как правило, интеллектуально развитые участники группы, которые входят и в ядро коллектива, обнаруженное на основе референтометрии. Следовательно, обе эти методики валидны и могут быть использованы при изучении качественной характеристики ядра. При выведении экспериментатором наиболее референтных лиц за круг решающих коллективную задачу наблюдался феномен взаимозаменяемости: функцию координатора принимали на себя другие. Этот прием позволил выявить ядро. Сплоченные группы, выделенные по методике Р. С. Немова, выполняли задание быстрее (примерно за 20 минут), чем другие (максимальное время – полтора часа).

Методика референтометрии, разработанная (по аналогии с социометрическим методом Дж. Морено и на основе идей зарубежных авторов) и апробированная Е. В. Щедриной в диссертационном исследовании, была модифицирована нами с целью изучения качественной характеристики ядра коллектива: её основой являлось экспериментальное исследование оценки и самооценки индивидуальных особенностей личности и качеств ума, необходимых, по мнению членов группы, для успешной совместной деятельности, а также мотивов выбора в ядро коллектива и индекса референтности (методика самооценки была построена нами на принципе Ч. Осгуда). Таким образом, была преодолена встречающаяся в работах некоторых исследователей ошибочная установка на использование вопросов социометрического содержания на начальном этапе референтометрии. В нашем варианте основой выбора выступает рефлексивная самооценка, являющаяся стержневой характеристикой личности. Применение методики самооценки – тончайшего инструмента – позволяет опытному психологу на

основе доверительных отношений проникнуть во внутренний мир человека, его самосознание, Я-концепцию, мотивы выбора и т. п.

Психодиагностическая процедура выявления ядра коллектива приобрела законченный вид в исследовании референтности группы как фактора эффективности деятельности в подразделениях специального назначения [5, 6]. Она осуществляется поэтапно и в комплексе – единстве с другими феноменами коллектива и личности.

I. Проведение модифицированного варианта референтометрии:

1) *определяются индивидуальный ряд и общегрупповой эталонный ряд индивидуальных особенностей личности и качеств ума*, необходимых, по мнению членов группы, для того, чтобы группа работала эффективно:

организуется деловая игра с постановкой проблемного вопроса: Какие требования Вы предъявляете к Вашим товарищам, т. е. какими индивидуальными особенностями личности и качествами ума должен обладать каждый член Вашей группы, чтобы она работала эффективно? Каждый называет по одному качеству; экспериментатор записывает 20 качеств на доске, предлагает членам группы выписать в свой блокнот десять, т. е. проранжировать их в порядке убывания значимости – составить свой идеальный ряд. Здесь возникает вопрос: можно ли использовать методику референтометрии с готовым набором качеств общегруппового эталонного ряда? Иначе говоря, можно ли разработать и применять в различных группах универсальный общегрупповой список качеств? Ответ на этот вопрос следует дать опираясь на субъектно-деятельностный подход С. Л. Рубинштейна, культурно-историческую теорию Л. С. Выготского и разработанный нами рефлексивно-деятельностный подход – идею опосредования личностных качеств содержанием профессиональной деятельности. Деятельность детерминирует ценностный ряд качеств, однако в нем есть такие, которые выходят за пределы организационных требований в мир культуры и тоже оказывают влияние на самоопределение индивида и группы. Разумеется, культура общества богаче, чем организационные требования совместной профессиональной деятельности. Желательно, чтобы в множество организационных требований входили высоконравственные (духовные) ценности, которые сближают души людей. Без включения в эталонный ряд интеллектуальных качеств и высших чувств исследование референтности окажется невозможным. Было бы ошибкой включить в список качеств лишь педагогические способности (академические, дидактические и др.), выделенные Санкт-Петербургским психологом Н. В. Кузьминой;

на основании индивидуальных рядов составляется *групповой эталонный ряд* (впервые в исследовании референтных групп) *из десяти качеств* путем голосования, который отражает



профессионально важные компетенциальные способности. Необходимо учесть, что этот ряд качеств не следует считать универсальным и использовать в других группах в силу того, что в них будут другие ценности, детерминированные особенностями организационной культуры и культуры в целом;

общегрупповой идеальный ряд из десяти качеств используется для исследования самооценки по методике Ч. Осгуда, модифицированной нами, и, главным образом, для изучения ядра коллектива, а также ценностно-ориентационного единства мнений (сплоченности группы), определяемого по формуле Р. С. Немова;

факторный анализ позволяет выделить факторы референтности: когнитивный, коммуникативный, перцептивный;

2) с целью выявления мотивов выбора ядра коллектива проводится *процедура оценивания*: каждый оценивает себя и всех членов группы в пятибалльной системе по трем выделенным факторам референтности, вбирающим в себя десять качеств общегруппового идеального ряда, которые близки к критерию оценки трудовой деятельности (КОТД), и отражающим компетенциальные способности и духовные (моральные) качества. Подсчитывается среднее арифметическое значение баллов по каждому фактору;

3) на основе доверия осуществляется *процедура выбора ядра коллектива*:

каждому участнику предлагается назвать (в порядке очередности) три фамилии членов группы, с оценочным мнением которых он хотел бы ознакомиться, если они не будут возражать;

на основе индивидуальных выборов составляется таблица-матрица «Референтометрические выборы в группе», по которой подсчитывается количество выборов у каждого испытуемого – индекс референтности (показатель статуса в группе);

на основании таблицы-матрицы составляется референтограмма (по аналогии с социограммой Дж. Морено); получившие шесть и более баллов для группы из 20 человек (а при большем количестве – 8–11 баллов) попадают в ядро коллектива.

При определении качественной характеристики ядра коллектива с помощью модифицированной нами методики «Мотивы выбора референтных лиц» (МЯВ, pp. 1–3) выявляются мотивы выбора референтных лиц на основе среднегрупповых показателей оценок по трем факторам референтности. Экспертный, кластерный и факторный анализ качеств позволяет выявить мотивы выбора ядра коллектива и в соответствии с ними ценностные ориентации: количественные характеристики референтности соотносятся с качественными, раскрывающими причины выбора ядра коллектива и личностные особенности, определяющие самоэффективность и эффективность совместной деятельности.

II. Выявление личностных характеристик членов ядра коллектива с помощью психологи-

ческих тестов и опросников. Комплекс методических приемов позволяет дополнить *качественную характеристику ядра коллектива*.

В диссертационном исследовании В. А. Холмогорова были выявлены значимые отличия членов ядра коллектива от остальных: у них выше показатели когнитивного фактора, мотивации достижения, самоактуализации, флексибельности, креативности и абстрактности мышления, самоэффективности, нормативности поведения, интегральной удовлетворенности трудом, оценки эффективности деятельности. Индивидуальные особенности личности и качества ума, выбранные членами подразделения и в силу этого выбора отражающие обобщенный уровень функционирования групповых предпочтений, опосредованных целью и спецификой профессиональной деятельности, выступают *критериями и мотивообразующими факторами референтности группы*. Экспериментально доказано, что в группах высокого уровня развития ведущим является интеллектуальный фактор. Статистический анализ полученных результатов в формирующем эксперименте [6] (с подсчетом коэффициента линейной корреляции Пирсона) показал, что существует умеренная связь между индексом референтности группы и групповой эффективностью деятельности ($r = 0,887$ при $p < 0,01$), следовательно, группы с большим индексом референтности обладают более высокой групповой эффективностью деятельности. Ядро коллектива является средством повышения самоэффективности – дополнительной мотивацией эффективности совместной профессиональной деятельности, влияет на усвоение норм, принятых в обществе и организационной культуре.

Заключение

В результате экспериментального исследования в студенческих группах и в подразделениях специального назначения наиболее значимыми мотивами выбора оказались три фактора: когнитивный, коммуникативный и перцептивный, среди которых сердцевиной выбора явились интеллектуальные качества (креативность, флексибельность и другие качества ума), а также духовно-нравственные особенности личности (ответственность, доверие и другие), ведущие к единению людей. Таким образом, в ядро коллектива, впервые выявленное нами экспериментальным путем, были выбраны генераторы идей – значимые члены группы, обладающие высоким интеллектом, дипломатическими способностями и отличающиеся от других высоким уровнем развития духовно-нравственных качеств. Вскоре они получили повышение в должности.

Исследование ядра коллектива приобретает теоретическую глубину, высокую вероятность того, что феномен референтности проявит себя в полной мере и будет изучаться без редукации существенного в нем содержания при условии



включения в экспериментальные методики и тестовый материал индивидуальных особенностей личности и качеств ума, составляющих единство сознания и деятельности, мышления и личности, интеллекта и аффекта, профессионально важных компетенций и нравственных качеств личности.

Библиографический список

1. Кузьмина Е. И. Психология свободы : теория и практика. СПб., 2007. 336 с.
2. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. 508 с.
3. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб., 2006. 1094 с.
4. Кузьмина З. В. Ядро коллектива // Психология развивающейся личности. М., 1987. С. 134–138.
5. Кузьмина Е. И., Холмогоров В. А. Референтность группы : учеб. пособие для студ. и курсантов высш. учеб. заведений. М., 2011. 134 с.
6. Холмогоров В. А. Референтность группы как фактор эффективности деятельности подразделений специального назначения ФСО России : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 24 с.

Nucleus of the Stuff and Methods of its Investigation

Elena I. Kuzmina

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
14, B. Sadovaya str., Moscow, 123001, Russia
E-mail: kuzminaef1@yandex.ru

Zinaida V. Kuzmina

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
14, B. Sadovaya str., Moscow, 123001, Russia
E-mail: kuzminaef1@yandex.ru

Vladislav A. Holmogorov

Federal Protective Service Employee
14, B. Sadovaya str., Moscow, 123001, Russia
E-mail: kuzminaef1@yandex.ru

УДК 316

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СУПРУГОВ ИЗ СЕМЕЙ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНОЙ РАЗЛУКИ

В. В. Гриценко

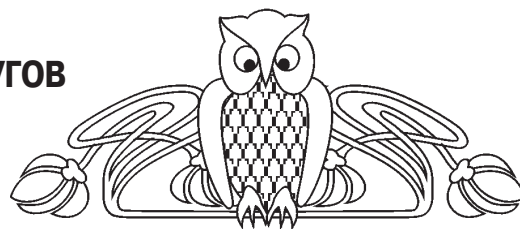
Гриценко Валентина Васильевна – доктор психологических наук, профессор, кафедра общей и социальной психологии, Смоленский гуманитарный университет, Россия
E-mail: gritsenko2006@yandex.ru

The article brings forward the author's definition, research program and the main results of the experimental investigation of the nucleus of the stuff, the core of which is represented in the interconnection between self-image and referentiality. We have developed the methodological grounds and methods of research of the qualitative characteristic of the nucleus of the stuff, motivational grounds for its preferences: observation, experiment, testing, private conversation. For the first time in social psychology, the article proves the existence of the interconnection between competencies (determined by the content of the professional activities), social status and referentiality of the nucleus of the stuff; the article also demonstrates that this interconnection can act as the efficiency-enhancing measure for professional cooperation.

Key words: nucleus of the stuff, reflexive activity approach, methods of research of the nucleus of the stuff.

References

1. Kuz'mina E. I. *Psikhologiya svobody: teoriya i praktika* (The psychology of freedom: theory and practice). St.-Petersburg, 2007. 336 p. (in Russian).
2. Rubinshteyn S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* (Being and consciousness. Man and world). St.-Petersburg, 2003. 508 p. (in Russian).
3. *Psikhologicheskaya entsiklopediya* (Psychological encyclopedia) Ed. by R. Korsini, A. Auerbakh. St.-Petersburg, 2006. 1094 p. (in Russian).
4. Kuz'mina Z. V. *Yadro kollektiva* (Main body of collective). *Psikhologiya razvivayushcheysoy lichnosti* (Psychology of developing personality). Moscow, 1987, pp.134–138 (in Russian).
5. Kuz'mina E. I., Kholmogorov V. A. *Referentnost' gruppy: ucheb. posobie dlya stud. i kursantov vyssh. ucheb. zavedeniy* (Reference group: the study guide for university students and cadets). Moscow, 2011. 134 p. (in Russian).
6. Kholmogorov V. A. *Referentnost' gruppy kak faktor effektivnosti deyatel'nosti podrazdeleniy spetsial'nogo naznacheniya FSO Rossii: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Reference group as effectiveness factor of activity special task Unit Federal Guard Service of Russia: autoref. dis. ... cand. of psychology). Moscow, 2011. 24 p. (in Russian).



Представлены результаты эмпирического исследования смысложизненных ориентаций, полученные с помощью методики Д. А. Леонтьева на выборке супругов из семей трудовых мигрантов и супругов из семей немигрантов ($N = 329$). Выявлено, что мужчины-мигранты получили статистически меньшие значения, по сравнению со своими женами и супругами-немигрантами, по



общему показателю осмысленности жизни, по шкалам «цели в жизни», «процесс жизни», «локус контроля – жизнь», тем самым демонстрируя низкую степень ориентации на будущее и удовлетворенность настоящим, слабую веру в возможности добиться своих целей. В то же время смысл их жизни придает прошлое («результативность жизни»), из которого они черпают силы для жизни в настоящем и способность контролировать события собственной жизни («локус контроля – Я»).

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, семья, трудовые мигранты.

Введение

Смысловая сфера личности определяет мировоззрение, интересы, жизненные выборы, направляет развитие и поведение человека, актуализирует его потенциал в будущем [1]. Иными словами, смысловая сфера личности обеспечивает смысловую регуляцию жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах [2]. Особенно остро вопросы осмысленности человеческого существования встают перед личностью в периоды кризисных и переломных моментов ее жизни [3], к которым, безусловно, относится и трудовая миграция. Отъезд одного из супругов (чаще всего мужа) на заработки за пределы основного места жительства не только влечет за собой перестройку супружеских, детско-родительских отношений [4], но и оказывает существенное влияние на эмоциональное благополучие [5], самоуважение, представления супругов о себе и своей жизни, сопровождается переосмыслением имеющихся у них ценностей и определением новых жизненных позиций [6]. В связи с этим задачей нашего исследования стало изучение смысложизненных ориентаций супругов из семей мигрантов в условиях, когда мужчина длительное время живет и работает за пределами постоянного места жительства его семьи.

Выборка, методики и методы исследования

В исследовании приняли участие 329 респондентов, постоянно проживающих на территории Смоленской или Саратовской области. Выборка включала четыре группы: мужчины-мигранты, которые работают вахтовым методом за пределами основного места жительства (73 чел.); женщины-жены мигрантов, которые остаются и работают дома (95 чел.); мужчины, работающие по месту жительства (70 чел.), и женщины из семей немигрантов, также работающие по месту жительства (91 чел.).

В рамках нашего исследования смысложизненные ориентации изучались с помощью методики Д. А. Леонтьева, представляющей собой адаптированную версию теста «Цель в жизни» Д. Крамбо и Л. Махолика [7] и направленной на выявление наличия или отсутствия целей в будущем, осмысленность жизненной перспективы, интерес к жизни, удовлетворенность жизнью, представления о себе как об активной и силь-

ной личности, самостоятельно принимающей решения и контролирующей свою жизнь. Она состоит из двадцати биполярных утверждений, объединенных в одну общую шкалу: *общий показатель осмысленности жизни* и пяти субшкал: *цели, процесс, результат, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь*. Ответы на каждое утверждение оцениваются по семибалльной шкале, затем суммируются в соответствии со степенью выраженности и ключом. Чем выше балл по той или иной шкале, тем выше те значения, которые приписываются содержанию данной шкалы. Математическая обработка данных осуществлялась в программе Statistica 6.0, для первичной обработки использовались методы описательной статистики. Для определения достоверности различий в уровне признаков при парном сравнении групп (мигрантов и немигрантов, мужчин и женщин) применялся *U*-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Проанализируем полученные с помощью методики СЖО результаты. Отметим, что общий показатель *осмысленности жизни* в группе мужчин-мигрантов составил 98,01 балла, что достоверно ниже, по сравнению с аналогичными показателями в группе жен мигрантов (104,65 балла) и в группе супругов из семей немигрантов (105,02 балла).

Несмотря на то, что полученный показатель, согласно данным автора русскоязычной версии теста осмысленности жизни Д. А. Леонтьева, находится в пределах нормы, он свидетельствует о более низкой степени удовлетворенности смыслом жизни мужчин, работающих на выезде, по сравнению с представителями других исследуемых групп [7].

Рассмотрим подробнее за счет каких субшкал происходит снижение общего показателя осмысленности жизни у мужчин-мигрантов. Согласно полученным данным, все показатели смысложизненных ориентаций в группе мужчин-мигрантов ниже, по сравнению как с женами мигрантов, так и супругами из семей мигрантов. Иными словами, каждая из пяти субшкал вносит определенный вклад в снижение общего показателя осмысленности жизни. Причем статистически значимые на уровне $p < 0,05$ различия между мужчинами-мигрантами (30,68 балла) и женщинами-женами мигрантов (33,31 балла) получены по шкале *цели в жизни*. Баллы, полученные по этой шкале, характеризуют наличие или отсутствие в жизни человека целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Более низкие баллы по данной шкале у мужчин-мигрантов, по сравнению с их женами, свидетельствуют о том, что они в меньшей степени живут будущим.

По шкале *процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность* мужчины, рабо-



тающие на выезде, также получили более низкие баллы (28,27 балла), по сравнению с супругами, работающими по месту жительства (30,78 балла). С женами мигрантов (29,89 балла) достоверных различий не обнаружено. Содержание этой шкалы, согласно авторам методики, «совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом» [7].

Как видим, наличие у мужчин-мигрантов более низких показателей по этой шкале менее всего позволяет отнести их к гедонистам, живущим сегодняшним днем. Наоборот, они вынуждены пренебрегать своими потребностями в настоящем, и низкие показатели по шкале *процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность* – это признак неудовлетворенности трудовых мигрантов своей жизнью в настоящем, по сравнению с другими категориями населения.

Что же касается данных по шкале *результативность жизни или удовлетворенность самореализацией жизни*, то они отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Это одна из двух шкал, по которой мужчины-мигранты получили хотя и более низкие (24,82 балла), по сравнению с женами мигрантов (26,15 балла) и супругами из семей немигрантов (26,33 балла), но статистически недостоверные значения, а лишь на уровне тенденции. Это означает, что мужчины-мигранты, так же как и другие, оценивают пройденный отрезок жизни как продуктивный и осмысленный.

Итак, анализ собственно смысложизненных ориентаций *цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией*, которые соотносятся с будущим (цели в жизни), настоящим (насыщенность жизни), прошлым (результат), показывает, что все три составляющие жизни, из которых любой человек может черпать смысл, для мужчины-мигранта имеют некоторую фрустрированность. Он в меньшей степени, по сравнению с женами мигрантов и супругами-немигрантами, ориентирован на будущее и удовлетворен настоящим. Пожалуй, в меньшей степени он недоволен прошлым. Возможно, прошлое и придает смысл его жизни, из которого он черпает свои силы для жизни в настоящем.

В связи с этим обратимся к анализу показателей двух оставшихся субшкал теста, отражающих тесно связанный с осмысленностью жизни внутренний локус контроля, причем одна из субшкал характеризует общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен, а вторая субшкала отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль (образ Я).

Согласно полученным результатам, по шкале *локус контроля – жизнь или управляемость*

жизни у мужчин, выезжающих на заработки (29,33 балла), по сравнению с теми мужчинами, кто работает по месту жительства (31,90 балла), получены статистически более низкие значения, что демонстрирует меньшую их уверенность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Величина показателя по шкале *локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)* у мужчин-мигрантов (20,04 балла) также ниже аналогичного показателя у жен мигрантов (21,40 балла) и мужчин-немигрантов (21,44 балла). Однако различия эти не значимы, что дает возможность утверждать: мигранты в такой же степени обладают верой в себя как сильную личность, достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Или, другими словами, они верят в свои силы контролировать события собственной жизни.

Заключение

Таким образом, опираясь на данные исследования, полученные с помощью методики СЖО Д. А. Леонтьева, можем сделать следующие выводы. Общий уровень осмысленности жизни у мужчин-мигрантов ниже, по сравнению как со своими женами, так и супругами из семей немигрантов.

Мужчины-мигранты менее нацелены в будущее и настоящее воспринимают как менее интересное и эмоционально насыщенное. Они вынуждены пренебрегать своими потребностями, руководствуясь в настоящей жизни чувством долга перед семьей и обязательствами. Несмотря на то, что мужчины-мигранты менее довольны и своим прошлым, результаты исследования показывают, что именно в воспоминаниях они черпают смысл жизни в настоящем и строят планы на будущее.

Мужчины-мигранты в меньшей степени верят в возможность добиться своих целей в жизни, тем не менее они, так же как их жены и супруги из семей немигрантов, видят себя сильными и способными контролировать события собственной жизни.

Учитывая недостаточный уровень осмысленности жизни у исследуемых нами мужчин-мигрантов в условиях длительной разлуки с семьей, предполагается разработка специальной программы психологической помощи данной категории мужского населения. Целью коррекционно-профилактической работы должно стать оказание мужчинам, выезжающим на заработки, помощи в осознании механизмов формирования их собственного поведения: в адекватном понимании себя, в повышении социальной компетентности, в формировании умения принимать на себя ответственность за свою жизнь.



Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Семьи трудовых мигрантов: социально-психологическая адаптация к трансформации супружеской и родительской подсистем в условиях вынужденной разлуки» (грант № 12-06-00631).

Библиографический список

1. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни : избр. тр. М. ; Воронеж, 2006. 768 с.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, структура и динамика смысловой реальности. М., 1999. 487 с.
3. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.
4. Гриценко В. В., Молчанова Н. В. Социально-психологическая адаптация подростков в условиях трудовой миграции их родителей // Вопр. психологии. 2010. № 4. С. 45–54.
5. Гриценко В. В. Эмоциональное состояние вынужденных переселенцев и беженцев в России // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 4. С. 22–31.
6. Gritsenko V., Smotrova T. Personal value orientations and a tendency toward violation of social norms // Social Sciences. 2010. Vol. 41. № 2. P. 78–96.
7. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М., 1992. 16 с.

Life-Purpose Orientations of Spouses from the Migrant Workers' Families under Conditions of Long-Term Separation

Valentina V. Gritsenko

Smolensk Humanitarian University
2, Gertsena str., Smolensk, 214014, Russia
E-mail: gritsenko2006@yandex.ru

The article presents the results of the empirical research of life-purpose orientations, gained from the sample of work migrant and non-migrant families' spouses ($N = 329$) selected with D. A. Leontyev's УДК 159.922.6

ПРОБЛЕМА КРИЗИСОВ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

О. В. Белановская, Ю. В. Строгая

Белановская Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь
E-mail: olgabel06@rambler.ru

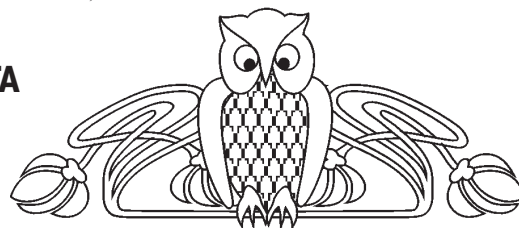
Строгая Юлия Викторовна – магистр психологии, аспирант, кафедра общей и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь
E-mail: juliamail@tut.by

method. It was found out that male migrants have statistically smaller values compared to their wives and non-migrant spouses according to the general rate of life meaningfulness, for «Life goals», «Process of life», «Locus of control – life» scales, demonstrating the low level of future-oriented thinking, dissatisfaction with the present and weak hope for achieving their life goals. At the same time, their past experience gives them a purpose of life («Productivity of life»), they derive their strength from it and feel strong and capable of controlling their own lives («Locus of control – I»).

Key words: life-purpose orientations, family, labor migrants.

References

1. Chudnovskiy V. E. *Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni: izbrannyye trudy* (Achievement of personhood and meaning of life: issue), Moscow, 2006. 768 p. (in Russian).
2. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla: priroda, struktura i dinamika smyslovoy real'nosti* (Psychology of meaning: origin, structure and dynamic of conceptual reality). Moscow, 1999. 487 p. (in Russian).
3. Antsyferova L. I. *Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie situatsiy i psikhologicheskaya zashchita* (Personality at hard life conditions: upheaval, transformation of situation and psychological defense). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal). 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3–18 (in Russian).
4. Gritsenko V. V., Molchanova N. V. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya podrostkov v usloviyakh trudovoy migratsii ikh roditeley* (Teenagers' social-psychological adaptation at condition of their parents' labor migration). *Voprosy Psichologii* (Voprosy Psychologii). 2010, no. 4, pp. 45–54 (in Russian).
5. Gritsenko V. V. *Emotsional'noe sostoyanie vynuzhdennykh pereselentsev i bezhentsev v Rossii* (Emotional state of forced migrants and refugees in Russia). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal). 2000, vol. 21, no. 4, pp. 22–31 (in Russian).
6. Gritsenko V., Smotrova T. Personal value orientations and a tendency toward violation of social norms. *Social Sciences*. 2010. Vol. 41, no. 2, pp. 78–96.
7. Leont'ev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* (Test of life-purpose orientations). Moscow, 1992. 16 p. (in Russian).



Изложены теоретические подходы к проблеме кризисов зрелого возраста. Показано, что нормативные возрастные кризисы – необходимые и закономерные этапы развития взрослого человека, обуславливающие непрерывность процессов развития, самоактуализации и самотождественности личности. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке мужчин и женщин возраста средней зрелости ($n = 446$, 35–45 лет) с применением диагностического инструментария:



методики «Симптомы нормативного кризиса» Н. В. Сивриковой для выявления кризисных состояний; методики «Кризисы развития» Л. Г. Петрявской для выяснения содержательных особенностей кризиса. Установлены возрастные границы кризиса середины жизни для женщин и мужчин, выявлены специфические особенности его протекания. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике для оптимизации процесса преодоления возрастного кризиса.

Ключевые слова: личность, возраст, зрелость, кризис развития, кризис середины жизни.

Введение

Происходящие социально-экономические трансформации изменяют требования к отдельным возрастным периодам, что влечет за собой пересмотр задач и границ периодов онтогенеза. На протяжении десятилетий психология уделяла больше внимания развитию ребенка, чем взрослого человека. Однако человек в зрелом возрасте занимает центральное место в общественной и возрастной структуре общества. Как правило, в этом возрасте большинство людей достигает вершины профессиональной и общественной карьеры, в их руках сосредоточены функции управления в самых разных сферах общественной жизни. Взрослый возраст может быть вершиной развития, периодом «акме».

Развитие личности в период зрелости является одной из самых сложных и недостаточно исследованных проблем. Неоднозначность терминологии, размытость временных границ и описаний этапов зрелости, диалектики стабильных и критических периодов развития указывают на сложность, неразработанность данной проблемы.

Современные психологические концепции все чаще включают указания на общие возрастные закономерности в развитии взрослых людей, на нормативность изменений личности в период возрастных кризисов (Л. И. Анцыферова, Б. С. Братусь, В. А. Ганзен, Л. А. Головей, Э. Ф. Зеер, Е. Ф. Рыбалко, В. Ф. Моргун, Е. И. Степанова и др.) [1]. Это позволяет рассматривать характер кризисов развития взрослого человека как нормативный, имеющий общевозрастные свойства и детерминанты процесс. Однако многообразие принципов и подходов к взрослому периоду онтогенеза вообще и кризисам развития в частности свидетельствует о недостаточности понимания природы, механизмов и закономерностей возникновения и протекания кризисов зрелого возраста как нормативного явления.

Теоретический анализ проблемы

Психологи отмечают, что возрастные периоды, приходящиеся на середину жизненного цикла, охарактеризовать труднее, чем периоды детства: с возрастом увеличивается индивидуальный разброс данных. Главная особенность развития в зрелом возрасте – минимальная его зависимость

от хронологического возраста. В гораздо большей степени это развитие определяется личными обстоятельствами жизни человека: его опытом, родом занятий, установками и т. д.

Развитие личности не идет линейно, отмечает Б. С. Братусь [2], исследуя проблему развития личности в зрелом возрасте. На каждом этапе зрелости оно зависит от жизненного замысла и его реализации, поэтому, анализируя развитие зрелой личности, следует исходить не столько из общих закономерностей, сколько из вариантов развития. Менее определенными становятся наряду с содержанием также и границы периодов зрелости. Б. Г. Ананьев отмечает, что чем более поздним является возрастной период, тем менее определенными становятся его начало и конец [3]. Это обусловлено целым комплексом биологических, психологических и социальных причин и зависит от конкретных условий индивидуального развития человека.

Л. С. Выготский [4] понимал развитие как внутренне детерминированный, целенаправленный процесс, который протекает противоречиво, через возникновение и разрешение внутренних конфликтов, поэтому он обращал внимание на переходные, или критические, периоды, когда за небольшие промежутки времени в ребенке происходят такие изменения, которые заметны окружающим. По мнению Л. С. Выготского, кризис, или критический период, – время качественных позитивных изменений, результатом которых является переход личности на новую, более высокую ступень развития. Содержание кризиса – это распад сложившейся социальной ситуации и возникновение новой.

Обычно положения Л. С. Выготского применяются и для понимания закономерностей развития взрослых, однако ряд авторов (Б. С. Братусь, В. И. Слободчиков, В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева, К. Н. Поливанова, Е. А. Сергиенко и др.) отмечают, что кризисы зрелости имеют ряд особенностей, по сравнению с кризисами детства:

возрастные кризисы зрелого периода развития проходят осознанно и более скрыто, интериоризированно;

они возникают реже, с большим временным разрывом (около десяти лет);

эти кризисы не столь строго привязаны к хронологическому возрасту (во зрелости наряду с возрастной линией развития появляется «индивидуальная линия жизни», жизненный путь, который может по-разному соотноситься с онтогенетическим развитием);

возрастные кризисы зрелости в большей степени обусловлены:

а) физиологическими характеристиками индивида;

б) внешними социальными условиями, что сказывается на социальном возрасте личности;

в) изменениями в психологическом возрасте личности, который рассматривается как степень



субъективной реализованности жизни или соотношение в представлении человека значимости его прошлого и будущего;

г) гендерными различиями в образе жизни и характере социальных ожиданий [1, 2].

В настоящее время кризис определяется психологически как ситуация невозможности дальнейшего существования в прежнем статусе, т. е. такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей). При упоминании о кризисе имеется в виду острое эмоциональное состояние, возникающее в ситуации столкновения личности с препятствием, которое не может быть устранено теми способами, которые известны личности благодаря жизненному опыту. Психологический кризис – это внутреннее нарушение эмоционального баланса, наступающее под влиянием угрозы, создаваемой внешними обстоятельствами [1].

В разнообразных концепциях кризиса он детерминируется определенным родом противоречиями: внешними или внутренними. На основании выделения противоречий, движущих процессом развития, в отечественной и зарубежной психологии можно условно выделить три подхода к исследованию кризисов. Первый в качестве детерминанты развития рассматривает смену ведущей деятельности и изменение социальной ситуации развития. В рамках этого подхода явление кризиса наиболее полно исследовано в отечественной психологии (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Согласно рассматриваемому подходу, во время кризиса оформляются психологические новообразования, обуславливающие генеральную линию последующего развития в стабильном периоде.

Второй подход основывается на внутреннем (врожденном) стремлении личности к развитию. Эти концепции в основном охватывают процесс развития личности на протяжении всей жизни. Наиболее разработанными в русле этого подхода являются теории зарубежных психологов (Ш. Бюлера, Б. Ливехуда, Э. Эриксона и др.).

Третий подход основывается на изменении детерминанты развития в процессе жизненного пути личности, в его рамках встречаются концепции, механически соединяющие первые два подхода (Дж. Ловингер, Р. Хавигхерст).

По мнению большинства психологов, кризис является предпосылкой важнейших личностных изменений, характер которых может быть как конструктивным, так и деструктивным. Обобщив взгляды многих исследователей (Л. С. Выготского, Б. Ливехуда, Э. Эриксона и др.), в качестве основных личностных изменений, которые обнаруживаются в процессе кризиса, выделим следующие:

1) в эмоционально-волевой сфере – в чувствах, которые испытываются по отношению к

своей жизни (психологический дискомфорт, повышение тревожности, снижение способности к волевым действиям, перераспределение значимости удельного веса некоторых раздражителей);

2) на познавательном уровне – снижение познавательных способностей (памяти, внимания, мышления), в восприятии себя и своей жизни (Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова и др.);

3) в подструктуре опыта – могут разрушаться старые привычки, навыки, на смену которым приходят новые, нередко формирующиеся в самом процессе кризиса;

4) изменяются подструктура направленности (ценности, интересы, идеалы, убеждения); отношение к будущему, смысл и целостность жизни, нарушается смысловое соответствие сознания и бытия субъекта;

5) в самосознании и Я-концепции личности;

6) в структуре субъекта деятельности, которые включают изменения на личностном уровне, связанные с деятельностью, и изменения самой деятельности [1–3].

По содержанию выделяют кризисы возрастные, травматические, невротические. *Невротические кризисы* – это периодически повторяющееся воспроизведение травматического опыта прошлого, зафиксированного в определенных образах, суждениях и моделях поведения. *Травматические кризисы* возникают в ответ на психотравмирующую ситуацию и зависят от ее личностной оценки и степени субъектной значимости, к ним относят: кризис лишения, психическую травму, экзистенциальный кризис. Экзистенциальные кризисы предстают как фактическое прерывание привычного потока жизни, восстановление которого в прежнем или новом виде требует напряженной работы личности по их проживанию.

Кризисы развития, или возрастные кризисы, возникают при переходе от одной возрастной ступени к другой и связаны с системными преобразованиями в сфере социальных отношений, деятельности и сознания (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Хронологически выделяют следующие возрастные кризисы зрелости: тридцати лет («кризис молодости»), сорока лет («кризис середины жизни»), позднего возраста («пенсионный кризис» в 55–60 лет), смерти [5].

Необходимо отметить, что во взрослом периоде в результате наложения биографического и онтогенетических контекстов развития и влияния личностных факторов интегрированность кризисных явлений повышается и наблюдается смешанная симптоматика. Во-первых, возрастные кризисы зрелости всегда связаны с субъективной оценкой своего жизненного пути, т. е. содержат биографический компонент. Во-вторых, развитие взрослого человека всегда протекает в рамках профессиональной деятельности, поэтому любое кризисное явление может вызвать изменения в структуре субъекта деятельности. Взаимо-



связь возрастного и травматического кризисов во взрослом периоде проявляется при их совпадении во времени, так как сам по себе возрастной кризис инициирует изменение жизненной ситуации и повышает чувствительность к различным жизненным событиям. Так, О. В. Хухлаева отмечает, что возрастные кризисы взрослых приобретают характер экзистенциальных, поскольку в их переживание включаются проблемы смысла жизни и индивидуального существования [5].

Вслед за Е. Л. Солдатовой [1] мы полагаем, что нормативный возрастной кризис имеет выраженную фазовую динамику, которая обусловлена гетерохронностью динамических преобразований уровней социальной ситуации и интериоризации формы возрастного развития.

Динамика первой фазы нормативного кризиса связана с открытием идеальной формы следующего этапа развития личности и актуализацией идеального образа следующего возраста; осознанием и актуализацией латентно сформировавшихся возрастных новообразований личности; субъективацией (произвольной апробацией) новых социальных отношений. Динамика собственно критической, второй фазы нормативного кризиса развития личности взрослых обусловлена субъективацией идеального образа возрастного развития (соотнесением с индивидуальными особенностями, потребностями и т. д.); субъективацией возрастных новообразований личности; осознанным выстраиванием наиболее соответствующей новым задачам развития системы социальных отношений. Динамика третьей фазы связана с персонализацией (индивидуализацией) идеального образа нового возрастного этапа, произвольным преобразованием образа в жизненные цели и смыслы; персонализацией и присвоением возрастных новообразований личности; стабилизацией сложившихся социальных отношений.

Основным психологическим содержанием и новообразованием нормативных кризисов развития личности взрослого человека является процесс формирования эго-идентичности – тождественности себе измененному в результате глубоких преобразований социальной ситуации развития. Эго-идентичность является ядерным личностным конструктом, который выполняет регулирующую, управляющую и оценивающую функции с целью сохранения непрерывности и интегративности личности в условиях системных изменений.

Динамика эго-идентичности связана с фазовой динамикой нормативного кризиса. Первой фазе нормативного кризиса соответствует предрешенная, второй – диффузная, третьей – достигнутая эго-идентичность. Предрешенная эго-идентичность характеризуется фиксацией на будущем или прошлом, идеализацией представлений о будущем или о событиях прошлого, высокой общей удовлетворенностью жизнью, отсутствием внутренних конфликтов, связанных

с predetermined изменениями. Диффузная эго-идентичность связана с поиском и сомнениями в собственных целях, ценностях, неверием в себя, утратой временной непрерывности и гармонии в связи с рефлекслируемыми изменениями. Достигнутая эго-идентичность характеризуется обретенной целостностью и автономией, принятием прошлого, настоящего и будущего, осознанным выбором целей, принятием собственных изменений.

Структурное содержание эго-идентичности связано с возрастными задачами развития и новообразованиями личности. Новообразованием кризиса перехода к средней взрослости является принятие себя, осознание ценности «быть собой», гибкость в выборе направлений саморазвития. Новообразованием кризиса перехода к зрелости является самодостаточность или сила эго, определяющая независимость личности в реализации жизненных целей, собственной жизни, в сфере отношений.

В рамках исследования мы рассматриваем кризис середины жизни как нормативный период онтогенеза, необходимый и закономерный этап развития взрослого человека, обуславливающий непрерывность процессов развития и самоактуализации личности и сохранение тождественности себе в условиях изменений социальной ситуации развития. «Выше головы» – именно этим выражением воспользовался Р. Кеган, чтобы охарактеризовать сложность взрослых ролей и обязанностей взрослого человека в современном мире. Такая характеристика особенно подходит для среднего возраста – времени, когда взрослые люди пытаются осмыслить непрерывно меняющиеся требования, предъявляемые к ним как к родителям, меняющиеся роли в близких отношениях и перемены в профессиональном мире, а также проблемы более широкого мира.

Кризис середины жизни подразумевает значительное изменение в личности и жизненных перспективах у лиц, вступающих в середину жизни. Согласно А. Levinson, типичный возраст для этого кризиса между 40 и 45 годами, согласно E. Jaques или R. Gould – около 37 лет. В обширном обзоре литературы М. С. Kearl и Y. Hoag отметили, что чаще начало кризиса относят к 37,7 лет. Некоторые теории подчеркивают, что кризис середины жизни – это общий феномен, поэтому практически каждый человек, вступающий в середину жизни, должен сам столкнуться с трудностями: биологическими, психологическими и социокультурными признаками того, что половина жизни прошла, столкнуться с изменением в семейных ролях и профессиональном статусе, растущим осознанием своей собственной смертности. Другие теории, однако, указывают на то, что кризис середины жизни встречается только у некоторых людей, в то время как другие минуют этот период жизни без каких-либо явных или скрытых признаков переживания кризиса. Тем не менее Р. Т. Costa,



R. R. McCrae, F. Kruger настаивали на том, что кризис середины жизни – реальный психологический феномен, включающий в себя переживания повышенной тревожности и депрессивности [6, 7].

Характеристиками кризиса середины жизни являются: убывание физических сил и привлекательности; осознание расхождения между мечтами, жизненными целями человека и действительностью его существования; «социализация», принятие других людей как личностей, как потенциальных друзей.

Идея кризиса середины жизни, подобно кризису самоопределения (*identity crisis*), обращена в большей мере к феноменам, связанным с развитием, чем к патологическим феноменам. Это проявляется в существенном изменении точки зрения личности на жизнь. Конечно, кризис – это переходный период, процесс последовательных внутренних и внешних изменений. Все эти изменения могут составлять период внутреннего беспорядка и внешних страданий, предшествующих новой жизненной позиции, описываемой Э. Эриксонем как генеративность (*generativity*). В процессе переживания кризиса человек должен построить новую жизненную структуру: это значит, что он должен изменить или адаптировать свои собственные убеждения, ценности, ожидания, чувства и способы преодоления.

В период кризиса середины жизни, с одной стороны, происходит переоценка прошлого и неудовлетворенность настоящим, с другой стороны, появляются новые возможности последовать за личными мечтами и выбрать новое направление приложению собственных усилий.

Ряд исследований (P. Oles), связанных с проблемой кризиса, подтвердил, что путь, которым человек проходит середину жизни, зависит от следующих переменных: оценка (ценность), временная ориентация, способы преодоления, базовая структура личности [8].

Выборка, методики и методы исследования

Целью нашего исследования было уточнение границ нормативного кризиса середины жизни, а также изучение специфических особенностей его протекания у женщин и мужчин. В исследовании приняли участие 446 человек, из них 221 женщина и 225 мужчин в возрасте от 35 до 45 лет. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: «Симптомы нормативного кризиса» (Н. В. Сивриковой), «Кризисы развития» (Л. Г. Петрявской).

Методика «Симптомы нормативного кризиса» предназначена для выявления людей, переживающих кризисное состояние. Участникам предлагалось оценить выраженность признаков по пятибалльной шкале. На основе факторного анализа авторы выделили две подшкалы, которые условно были названы: внутренние и внешние признаки кризиса. В первую – «внутренние при-

знаки кризиса» – вошли такие показатели, как «потеря равновесия» в жизни; болезненные и мучительные внутренние переживания и конфликты; состояние опустошенности; снижение эффективности деятельности, отсутствие успехов на работе, ощущение, что «все валится из рук»; раздражительность, недовольство собой. Во вторую подшкалу – «внешние признаки кризиса» – попали такие конструкты, как раздражительность без видимых причин, недовольство близкими и окружающими людьми; потеря интереса ко всему; частая смена настроения; эмоциональная усталость; конфликты, ощущение, что Вас перестали понимать окружающие; сниженное настроение, когда не радует даже хорошее.

Для выяснения содержательных особенностей кризиса была использована методика «Кризисы развития» Л. Г. Петрявской. Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью статистического пакета STATISTICA, версия 6,0.

Результаты исследования и их обсуждение

По результатам исследования симптомов нормативного кризиса были отобраны респонденты с явными признаками неудовлетворенности собой, сниженным эмоциональным состоянием, сомнением в правильности собственных жизненных планов и приоритетов, потере смысла деятельности и жизни. Эти данные позволяли отнести испытуемых к группе переживающих острую фазу кризиса середины жизни, осознающих свое состояние как кризисное. Для чистоты эксперимента из дальнейшей обработки исключены респонденты, переживающие кризисы невротического или травматического характера (смерть близких, тяжелая болезнь, развод и пр.).

На основе полученных данных выборка была разделена на две группы: экспериментальную, включающую испытуемых, находящихся в собственно критической фазе кризиса середины жизни, и контрольную, включающую испытуемых, не переживающих данную фазу кризиса.

Полученные результаты свидетельствуют, что 71% респондентов находится в собственно критической фазе кризиса середины жизни, проявляющейся в неудовлетворенности собой, сниженном эмоциональном состоянии, сомнении в правильности собственных жизненных планов и приоритетов, потере смысла деятельности и жизни. Это позволило отнести данных испытуемых к переживающим острую фазу кризиса середины жизни, осознающим свое состояние как кризисное.

В мужской выборке 74% испытуемых были склонны обозначить свое состояние как кризисное. В женской выборке данный показатель достиг 68%. Это позволяет рассматривать кризис середины жизни как объективно существующий нормативный феномен.



Данные, полученные в нашем исследовании, позволили также обозначить возрастной диапазон кризиса середины жизни: в мужской выборке – это 38,9 лет, в женской – 39,4 года. Сравнивая результаты исследований А. Levinson, Jaques, Gould, Kearnl, Hoag и Р. Oles, можно предположить, что на современном этапе развития общества наблюдается смещение границ возрастных нормативных процессов.

Опытно-экспериментальное определение психологических условий обретения личностью в ситуации экзистенциального кризиса середины жизни новой целостности и жизненных смыслов, являющихся основой самореализации личности, предполагает изначальное выяснение содержательных особенностей данного кризиса. Для этого была использована методика «Кризисы развития» Л. Г. Петрявской.

Согласно полученным данным, в период кризиса середины жизни взрослые переживают довольно яркий личностный кризис (46,7%). При этом уровень выраженности профессионального и событийно-биографического кризисов значительно ниже: так, 16,4% респондентов переживают профессиональные кризисы, а 38,9% испытуемых отмечают наличие событийно-биографического кризиса.

В содержательном аспекте, согласно результатам исследования, нормативный возрастной кризис середины жизни характеризовался респондентами по параметрам: снижения позитивности восприятия жизни; падения самоуважения; роста пессимистичности в отношении возможного будущего как ближайшего, так и (тем более) отдаленного; снижения оценки достигнутых успехов; возрастания тревожности по отношению к приближающимся более или менее важным событиям; усиления агрессивности по отношению к окружающим; разрыва межличностных контактов с привычным кругом общения; снижения интенсивности общения с ближайшими родственниками; отхода от привычных досуговых видов деятельности; нарушения уровня психического и физического здоровья и т. д.

Событийно-биографические кризисы характеризовались испытуемыми проблемами, связанными со здоровьем и состоянием близких, неудовлетворенностью внутрисемейными отношениями, социально-экономическим неустойчивым, уходом из семьи детей.

Наличие профессиональных кризисов имело наименьшую выраженность в выборке, что, на наш взгляд, объясняется пиком профессиональной карьеры в этом возрасте: личность в середине жизни обладает наивысшей профессиональной продуктивностью.

Заключение

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют рассматривать кризис середины

жизни как нормативный период онтогенеза, необходимый и закономерный этап развития взрослого человека, обуславливающий непрерывность процессов развития и самоактуализации личности и сохранение самоидентичности в условиях изменений социальной ситуации развития. Данный феномен устанавливается эмпирически, он является реальным, нормативным, свойственным большинству взрослых в возрасте 38–40 лет. Результаты исследования позволили установить возрастные границы кризиса середины жизни для женщин (39,4) и мужчин (38,9), выявить специфические особенности его протекания, среди которых неудовлетворенность осуществленной жизненной самореализацией, потеря смысла жизни, ощущение безысходности, страх смерти, горечь, связанная с жизненными потерями, и утрата самоуважения. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы также в прикладном аспекте исследуемой проблемы в практике организации психологического сопровождения взрослого человека для оптимизации процесса преодоления возрастного кризиса, личностного развития и самоактуализации.

Библиографический список

1. *Солдатова Е. Л.* Нормативные кризисы развития личности взрослого человека : дис. ... д-ра психол. наук. Челябинск, 2007. 375 с.
2. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии // *Вопр. психологии.* 1997. № 5. URL: http://voppsy.ru/journals_all/issues/1997/975/975003.htm (дата обращения: 17.08.2014).
3. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. М. ; Воронеж, 1996. 382 с.
4. *Выготский Л. С.* Проблемы возраста // *Собр. соч. : в 6 т.* М., 1984. Т. 4. С. 244–268.
5. *Хухлаева О. В.* Кризисы взрослой жизни. М., 2009. 317 с.
6. *Costa P. T., Jr., & McCrae R. R.* Stability and change in personality from adolescence through adulthood // *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood.* Ed. by C. E. Halverson, G. A. Kohnstamm, & R. P. Martin. Hillsdale, N.Y., 1994. P. 139–150.
7. *McCrae R. R.* Age differences in the use of coping mechanisms // *Journal of Gerontology.* 1989. Vol. 44, iss. 6. P. 161–169.
8. *Олеши П. К.* Эмпирическая модель кризиса середины жизни у мужчин // *Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: сб. научных тр.* Вып. 2. Минск, 2000. С. 95–100.

The Problem of the Crisis Mature Age

Olga V. Belanovskaya

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
18, Sovetskaya str., Minsk, 220030, Belarus
E-mail: olgabel06@rambler.ru



Yuliya V. Strogaya

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
18, Sovetskaya str., Minsk, 220030, Belarus
E-mail: juliamail@tut.by

In this article will be described theoretical approaches of mature age crises. The results showed that standard age crises are essential planned stages of mature human development, stipulated continuity developmental processes, self-actualization and self-identity of the person. The results of the empiric study were shown. The research was conducted among men and women of mature age ($n = 446$, 35–45 years). As the diagnostic method was used the method «Symptoms of planned crisis» by N. V. Sivrikova to identify crisis phenomenon. For identification the content differences of the crisis was used the «Crisis of the development» method by L. G. Petriakova. There were identified developmental borders of the median age crisis for men and women, also were found specific differences of its passing. The applied aspect of the research issue can be implemented in consultancy for optimization the developmental crisis overcoming.

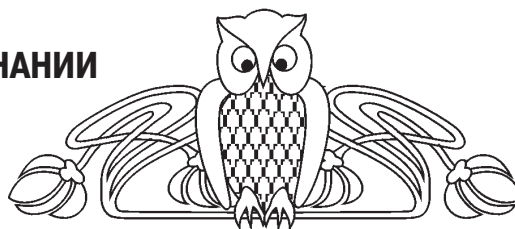
Key words: personality, age, maturity, development crisis, mid-life crisis.

References

1. Soldatova E. L. *Normativnyye krizisy razvitiya lichnosti vzroslogo cheloveka: dis. ... d-ra psikholog. nauk* (Normative crises of development of adult man's personality: dis. ... doct. of psychology). Chelyabinsk, 2007. 375 p. (in Russian).
2. Bratus' B.S. *K probleme cheloveka v psikhologii* (To problem of human in psychology). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii). 1997, no. 5. Available at: http://voppsy.ru/journals_all/issues/1997/975/975003.htm (accessed 17 August 2014) (in Russian).
3. Anan'ev B. G. *Psikhologiya i problemy chelovekoznaniiya* (Psychology and human study problems). Moscow; Voronezh, 1996. 382 p. (in Russian).
4. Vygotskiy L. S. *Problemy vozrasta* (Age problems). *Sobr. soch.: v 6 t.* (Corrected works: in 6 vol.). Moscow, 1984, vol. 4, pp. 244–268 (in Russian).
5. Khukhlaeva O. V. *Krizisy vzrosloy zhizni* (Crises of adult life). Moscow, 2009. 317 p. (in Russian).
6. Costa P. T., Jr., & McCrae R. R. Stability and change in personality from adolescence through adulthood // The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood. Ed. by C. E. Halverson, G. A. Kohnstamm, & R. P. Martin. Hillsdale, N.Y., 1994. P. 139–150.
7. McCrae R. R. Age differences in the use of coping mechanisms // *Journal of Gerontology*. 1989. Vol. 44, iss. 6. P. 161–169.
8. Olesh P. K. *Empiricheskaya model' krizisa serediny zhizni u muzhchin* (Empiric model of men's midlife crisis). *Vozrastnaya, pedagogicheskaya i korrrektsionnaya psikhologiya: sb. nauch. tr.* (Age, pedagogical and correctional psychology: the collection of scientific papers). Iss. 2. Minsk, 2000, pp. 95–100 (in Russian).

УДК 316

ПРЕСТАРЕЛЫЕ ЛЮДИ В ОБЫДЕННОМ СОЗНАНИИ «ПОКОЛЕНИЯ ПРАГМАТИКОВ»: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ ОТВЕТСТВЕННОСТИ



Т. В. Дробышева, С. М. Шерстнёв

Дробышева Татьяна Валерьевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: Tdrobysheva@mail.ru

Шерстнёв Сергей Михайлович – соискатель, кафедра практической психологии, Московский институт открытого образования, Россия
E-mail: serge144@yandex.ru

Статья посвящена проблеме осознания ответственности за благополучие престарелых людей современным поколением 30–40-летних россиян. В общественном дискурсе, средствах массовой информации их часто называют «поколением прагматиков». Анализ литературы выявил ряд изучаемых в науке проблем, связанных с отношениями между старшим и младшим поколениями в российском обществе. Среди них – обесценивание старости в глазах молодежи, увеличение социокультурной дистанции, конфликт «отцов и детей» и т. п. Авторами статьи обнаружено, что образ престарелых людей вызывает у респондентов позитивные чувства: на первом месте – гордость, уважение, уве-

ренность. Амбивалентные и негативные чувства в группе «прагматиков» связаны с их переживанием благополучия престарелых. Модальность чувств зависит от опыта совместного проживания респондентов с престарелыми родственниками. Понимание общности с поколением престарелых в сознании 30-40-летних людей связано с их религиозной и гражданской идентичностью.
Ключевые слова: престарелые люди, обыденное сознание, межпоколенческие отношения, чувства, факторы ответственности.

К постановке проблемы

Взаимодействие поколений «отцов и детей» как социальная проблема привлекает внимание специалистов из разных областей научного знания. Если для экономистов ключевым вопросом является «старение» населения нашей страны, негативно влияющее на уровень ее благосостояния в будущем, то для социологов и психологов центральной идеей выступает конфликт поколений (М. Д. Александрова, М. А. Дуарова, Т. Л. Крюкова, А. А. Смолькин, Л. Н. Цой и др.). Обращаясь к причинам подобных конфликтов,



авторы указывают на обесценивание старости в глазах молодежи, вытеснение престарелых на периферию социальной жизни, нарастающую социокультурную дистанцию между младшим и старшим поколениями россиян, прагматизм молодых и зрелых людей по отношению к престарелым и т. п. [1]. Среди множества других проблем старости, изучаемых социальными психологами, на первом месте стоят вопросы: ресоциализации пожилых и старых людей на посттрудовой стадии; преодоления эйджизма в массовом сознании; негативной стереотипизации стариков в обыденном сознании молодежи; определения субъектов ответственности за благополучие престарелых и т. п. (О. В. Краснова, А. Г. Лидерс, Т. Л. Крюкова, Н. В. Панина, Т. В. Смирнова и др.).

Поиск общих «точек соприкосновения» поколений, по нашему мнению, возможен и посредством изучения коллективной памяти россиян о значимых событиях российского прошлого (Т. П. Емельянова и др.), социальных представлений об актуальных проблемах современного общества (бедность, этнические конфликты, обесценивание нравственных принципов, навязывание образцов чужой культуры и т. п.) (И. В. Бовина, М. И. Воловикова, Т. В. Дробышева, Т. П. Емельянова и др.). Так, в одном из наших исследований было обнаружено, что респонденты разного возраста (студенты и работающие взрослые) идентифицируют себя не только со своей семьей или группой близких людей (групповая идентичность), но и с группой «советские люди» (метагрупповая идентичность). Причем в сознании участников исследования идентичность с «советскими людьми» была выражена больше, чем идентичность с группами «россияне» и «москвичи». Причиной выявленного факта явилось то, что образ прошлого своей социальной группы в сознании людей насыщен более позитивными чувствами, чем аналогичные образы настоящего и будущего [2]. Косвенное подтверждение сказанному мы находим и в выступлении академика РАН, руководителя НИИ геронтологии В. Н. Шабалина: «..У нас вопрос взаимоотношений поколений стоит очень остро. Утрачивается даже то почтение и уважение к старшим, которое *было ещё каких-то 50–60 лет назад*. И тому масса причин – как со стороны молодёжи, так и со стороны старшего поколения, которое само вырастило таких детей и внуков» (курсив наш. – Т. Д., С. Ш.) [3]. Нельзя не согласиться с автором тезиса о том, что ответственность за конфликт поколений должна делиться на всех участников процесса.

В качестве объективных факторов, усиливших в последнюю четверть века разрыв в отношениях поколений, называют и экономические реформы периода 1990-х гг., когда на смену «профессионалам» зрелого возраста пришли 25–35-летние энергичные «прагматики» с высоким образовательным статусом. Став наиболее состоятельной группой населения в тот период, по

мнению экономистов, они остаются лидерами по доходу и богатству и в настоящее время [4]. Ценностная трансформация общества в «эпоху перемен» особенно повлияла на тех, чье личностное становление еще не было завершено. Речь идет о подростках и юношах, детство которых пришлось на «период застоя», а отрочество и юность – на период реформ, связанный с засильем западных образцов морали, ценностей и норм поведения, с повсеместной деидеологизацией. В это время хранителями «традиционных ценностей» оставались те, кто сегодня достиг рубежа старости. Безусловно, нельзя однозначно рассматривать современный конфликт поколений как ценностный. Однако нельзя не заметить, что, по данным исследователей, в конце 1990-х гг. комплекс ценностей, включающий прагматичные, определялся как более значимый в группах респондентов именно юношеского и старшего подросткового возрастов [5, 6]. Сегодня – это те, чей возраст варьируется от 30 до 40 лет, т. е. наиболее активное в социальном плане поколение россиян, экономически зрелых (обеспечивают себя и семью), самостоятельных людей с высокой мотивацией достижения соответствующего финансового и социального статуса. В отличие от своих родителей они точно знают, что хотят получить от жизни, и выстраивают свою систему поступков и взглядов в аспекте получения практически полезных результатов. В то же время это люди, которые могут нести ответственность не только за себя, но и за тех, кто оказался на периферии социальной жизни. Осознание ими ответственности за благополучие поколения престарелых может быть представлено не только на когнитивном уровне (представления), но и на уровне эмоциональных переживаний, чувств (привязанности, ответственности, долга и т. п.). Новизной данной работы станет эмпирическое подтверждение интегративной функции чувств и эмоциональных переживаний как фактора ответственности за благополучие престарелых людей, конструируемых в обыденном сознании представителей социальной группы, условно названной «поколение прагматиков».

Программа эмпирического исследования

Целью исследования стало изучение эмоционально-ценностного аспекта ответственности за поколение престарелых людей в обыденном сознании респондентов в возрасте от 30 до 40 лет. Мы предположили, что модальность чувств, испытываемых к поколению престарелых, в сознании респондентов связана с их социально-психологическими (уровень эмпатии, ценностные ориентации, психологическая дистанция) и социально-демографическими (совместное/раздельное проживание с престарелыми) характеристиками. Методическая задача предполагала апробацию программы исследования в конкретной социальной группе (пилотажный этап исследования).



Участниками исследования были выбраны работающие взрослые (62 чел., 37% – мужчины, 63% – женщины) в возрасте от 30 до 40 лет, большая часть – работники бюджетных организаций со средним уровнем дохода (30–40 тыс. руб. на человека в месяц), все – жители Москвы и Московской области. 74% из них состоят в браке, 13% – в гражданском браке, столько же – не имеют супруга/супруги. 35% респондентов проживают с престарелыми родственниками в одной квартире, остальные – раздельно. У 22% участников исследования престарелые родственники живут самостоятельно, в другой квартире; 6% указали, что самое старшее поколение семьи проживает с их родителями. Только 16% респондентов не имеют престарелых родственников.

Методы исследования: семибалльная шкала оценки чувств, измеряющая эмоциональное отношение респондентов к положению престарелых людей в российском обществе (Т. П. Емельяновой, Т. В. Дробышевой); анкетирование; модифицированный вариант методики «Незаконченные предложения» (Т. П. Емельяновой, Т. В. Дробышевой); «Методика диагностики ценностных ориентаций» Е. Б. Фанталовой; методика «Поколенческая идентичность» (Т. П. Емельяновой, Т. В. Дробышевой); «Шкала эмпатии» А. Мехрабиана, Н. Эпштейна. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS.22. В работе применяли дескриптивную статистику, медианный, частотный анализы, критерий Спирмена (при $p < 0.05$). Метод контент-анализа использовался для обработки данных, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения».

Результаты исследования и их обсуждение

Социально-психологический портрет представителей «поколения прагматиков» включал описание структуры ценностных ориентаций респондентов, уровня эмпатии, а также выраженности идентичности со старшими поколениями.

Результаты исследования показали, что наиболее важными для участников исследования являются базовые ценности, которые характерны для большинства взрослых работающих россиян независимо от рода их деятельности, экономического статуса и т. п. Речь идет о ценностях личной жизни: здоровья (1-е место), счастливой семейной жизни (2-е место) и любви (3-е место). Второй блок ценностей во многом объясняет, почему данное поколение людей в общественном дискурсе и СМИ называют «прагматиками». Они высоко ценят возможность расширения своего образования (4-й ранг), материально обеспеченную жизнь (5-й ранг), уверенность в себе (6-й ранг). В их сознании наличие интересной работы (7-й ранг) связано с активной, деятельной жизнью ($r = 0,29$, $p = 0,023$), высоким материальным благосостоя-

нием ($r = 0,38$, $p = 0,002$) и уверенностью в себе ($r = 0,48$, $p = 0,000$). Ориентации на эстетические ценности и творчество наименее значимы в данной группе респондентов (12-е и 11-е места). Кроме того, они невысоко ценят «свободу как независимость в поступках и действиях» (10-й ранг). Выраженность эмпатии у 77,4% из них соответствует среднему уровню, у 19% она выше среднего, а у 3% – ниже среднего уровня. Важной характеристикой для понимания эмоционального аспекта ответственности за престарелых является поколенческая идентичность участников исследования. Конечно, большинство (74,2%) респондентов указало, что они всегда ощущают общность интересов и взглядов со своим поколением. Некоторые из них (51,6%) иногда разделяют взгляды и жизненную позицию поколения своих родителей, а 35,5% отметили, что это бывает довольно часто. Интересно, что 41,9% участников исследования редко, но обнаруживали общность интересов и с поколением своих бабушек, дедушек. 13% из них подчеркивали, что часто осознают эту связь. Однако для нас важно было определить, что именно лежит в основе идентификации представителей «поколения прагматиков» с престарелыми людьми. Оказалось, что это «вероисповедание» («мы все – православные люди» и т. п.) ($r = 0,53$, $p = 0,000$) и «ответственность за будущее своей страны, своего народа» ($r = 0,31$, $p = 0,014$). Причем характер корреляционной связи указал, что чем ближе связь с поколением престарелых у респондентов, тем больше они чувствуют свою ответственности за будущее. Определяя для себя значимость самого старшего поколения, участники исследования отмечали, что оно является «образцом, примером для подражания» ($r = 0,27$, $p = 0,032$). Некоторые упоминали, что прислушиваются к советам представителей этого поколения ($r = 0,42$, $p = 0,001$), но не доверяют полностью их мнению ($r = -0,28$, $p = 0,028$).

Эмоциональный аспект ответственности в обыденном сознании представителей «поколения прагматиков». Результаты контент-анализа показали, что большинство респондентов (38,7%) по отношению к престарелым людям испытывают чувства гордости, уважения, благодарности; 29% из них указали, что переживают амбивалентные чувства (жалость, вину, сочувствие, стыд); 16,1% группы отметили, что, наблюдая за стариками, испытывают чувство обиды, досады, сожаления, разочарования и беспокойства. Только 3,2% выборки, переживая негативные чувства к престарелым, опираются на образ себя в будущем («мне предстоит то же самое», «такие будем в их возрасте», «сожаление, что я окажусь на их месте» и т. п.). Такое же число респондентов отметило, что их чувства зависят от того, о каких стариках идет речь («к одним – уважение, к другим – раздражение» и т. п.). Можно сделать вывод, что в данной группе респондентов в целом превалирует позитивное эмоциональное



восприятие престарелых людей. Однако чувства, которые испытывают респонденты относительно положения престарелых людей в обществе, имеют другую направленность. Гордятся тем, как живут старики в нашей стране, только 19% участников исследования. 58% из выборки признают, что поколение престарелых уважают. Только 3% из группы «прагматиков» были спокойны и уверены в благополучии стариков. Чувство обиды за то, как живут престарелые, переживают 42% респондентов, а ущемлённость и униженность – 52% из них. Абсолютно все (100%) опрошенные согласились с тем, что поколение престарелых, их положение в обществе не заслуживает презрения. Данные результаты свидетельствуют о том, что в группе молодых и более зрелых людей, чье детство и юность протекали в разных социально-экономических условиях развития общества («период застоя» и «период реформ»), признаков геронтофобии (страха пожилых людей) как проявления эйджизма не обнаружено. Сам факт, что ни один участник исследования не остался равнодушным к судьбе стариков (100% отрицательных ответов на утверждение «никаких чувств не испытываю»), свидетельствует о здоровой морально-нравственной атмосфере поколения людей, о которых часто говорят, что стремление достичь высокого финансового и социального благополучия, ориентированность на индивидуалистические ценности, прагматизм и т. п. приводят их к эмоциональной депривированности, отсутствию способности к сопереживанию.

Обнаружено, что чувство гордости за положение престарелых в обществе в большей степени испытывают те респонденты, у кого родственники такого же возраста проживают отдельно (или их нет совсем) ($r = 0,44, p = 0,000$). Данное чувство в сознании людей, принимавших участие в работе, ориентировано не на конкретных людей (родственников), а на представителей их поколения. То же самое касается и чувства уважения к старикам ($r = -0,28, p = 0,03$). А вот чувство уверенности за благополучие престарелых разделяют именно те, кто имеет опыт совместного проживания со стариками ($r = 0,25, p = 0,047$).

Анализ данных психологической дистанции, которую выстраивают в своем сознании респонденты относительно поколения престарелых людей, показал следующее: большая часть из них (61,3%) считает, что могли бы провести с престарелым человеком свой отпуск; 25,8% согласны на проведение свободного времени, а 3,2% готовы «открыть свою душу». Только 9,7% участников исследования несколько дистанцировались, согласившись с тем, что могли бы только пригласить их в гости.

Заключение

Результаты исследования показали, что у представителей «поколения прагматиков» образ

престарелых людей вызывает позитивные чувства. Они умеют гордиться и переживают за то положение, в котором оказались сейчас престарелые. Природа этих чувств различна: в основе спокойной уверенности за благополучие стариков лежит механизм переноса. Это чувство разделяют те, кто живут со своими престарелыми родственниками, а потому осознают ответственность за них. В их сознании образ престарелых людей имеет облик их собственных бабушек и дедушек, которые в «эпоху перемен» подчас уделяли больше внимание своим внукам, чем их родители, которые были вынуждены «выживать» в условиях дефицита и «разрухи». Гордость и уважение, обида и разочарование и т. п. чувства, которые испытывают респонденты к старшему поколению, указывают на эмоционально-нравственную зрелость представителей «поколения прагматиков», принявших участие в исследовании. В любом случае можно сделать вывод, что общность и тесные связи 30–40-летних с поколением престарелых является фактором их ответственности за будущее своей страны, своего народа.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Люди престарелого возраста в обыденном сознании студенческой молодежи и работающих взрослых: факторы ответственности» (проект № 14-06-00434).

Библиографический список

1. Цой Л. Н. Вечный конфликт поколений : проблемы и перспективы его разрешения. URL: <http://www.klubok.net/article2060.html> (дата обращения: 17.04.2014).
2. Емельянова Т. П., Дробышева Т. В. Образ будущего благосостояния в обыденном сознании россиян // Психол. журн. 2013. Т. 34, № 5. С. 16–32.
3. Это миф, будто молодые кормят пенсионеров. URL: <http://www.pencioner.ru/news/detail/ekspertiza/otnoshenie-v-starosti-v-rossii/> (дата обращения: 04.05.2014).
4. Человеческое развитие : новое измерение социально-экономического прогресса : учеб. пособие / под ред. В. П. Колесова. 2-е изд. М., 2008. 636 с.
5. Дробышева Т. В. Экономическая социализация личности : ценностный подход. М., 2013. 312 с.
6. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М., 2006. 335 с.

Aged People in Mundane Consciousness of «Pragmatists' Generation»: Emotional – Value Aspect of Responsibility

Tatyana V. Drobysheva

Institute of Psychology Russian Academy of Science
13, Yaroslavl'skaya str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: Tdrobysheva@mail.ru



Sergey M. Sherstnev

Moscow Institute State Autonomous Education
6, Aviation lane, Moscow, 125167, Russia
E-mail: serge144@yandex.ru

The article is dedicated to the problem of realizing responsibility for wellbeing of the aged people by the generation of 30-40 years old Russians. They are being called the «pragmatists' generation» within social discourse and media quite often. The sources' analysis has detected a number of problems being researched by science which deal with relationships between younger and older generations within Russian society. Among them are devaluation of old age in youths' minds, increasing sociocultural distance, «Fathers and Sons» conflict etc. The authors have found that the image of elderly people promotes positive feelings in respondents. Among them – on top – pride, respect, confidence. Ambivalent and negative feelings shared by the «pragmatists» group have been found to be associated with worries for the wellbeing of the aged. The feelings' modality depends on experience of respondents' coexistence with the aged relatives. Apprehension of community with the aged generation within consciousness of 30–40-year olds is associated with their religious and citizen identity.

Key words: aged people, mundane consciousness, intergenerational relationships, feelings, responsibility factors.

References

1. Tsoy L. N. *Vechnyy konflikt pokoleniy: problemy i perspektivy ego razresheniya* (Generations' everlasting

conflict: problems and perspectives of its solution). Available at: <http://www.klubok.net/article2060.html> (accessed 17.04.2014) (in Russian).

2. Emel'yanova T. P., Drobysheva T. V. *Obraz budushchego blagosostoyaniya v obydennom soznanii rossiyan* (Image of future well-being in Russians' commonplace sense) *Psikhologicheskyy zhurnal* (Psychological Journal). 2013, vol. 34, no. 5, pp. 16–32. (in Russian).
3. *Eto mif, budto molodye kormyat pensionerov* (That's myth that young people feed pensioners) Available at: <http://www.pencioner.ru/news/detail/ekspertiza/otnoshenie-v-starosti-v-rossii/> (accessed 04.05.2014) (in Russian)
4. *Chelovecheskoe razvitiye: novoe izmerenie sotsial'no-ekonomicheskogo progressa : ucheb. posobie* (Human development: new measure of social-economical progress : the study guide). Ed. by V. P. Kolesov. 2-d edition. Moscow, 2008. 636 p. (in Russian).
5. Drobysheva T. V. *Ekonomicheskaya sotsializatsiya lichnosti: tsennostnyy podkhod* (Personality's economical socialization: values approach). Moscow, 2013. 312 p. (in Russian).
6. Zhuravleva N. A. *Dinamika tsennostnykh orientatsiy lichnosti v rossiyskom obshchestve* (Dynamics of personality's values in Russian society). Moscow, 2006. 335 p. (in Russian).

УДК 316.6

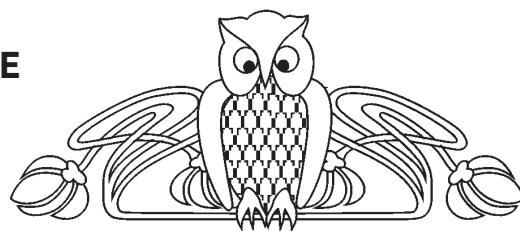
ОСОЗНАВАЕМОЕ И СЛАБО ОСОЗНАВАЕМОЕ В СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МОЛОДЕЖИ О СОВЕСТИ

Л. Ш. Мустафина

Мустафина Лилия Шаукатовна – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: leila.mus@gmail.com

Исследование направлено на изучение социальных представлений учащейся молодежи о совести. Применение двух взаимодополняющих методов исследования социальных представлений позволяет выявить как осознаваемые и рациональные суждения молодых людей о совести, так и слабо осознаваемые смыслы и ассоциации, связанные с феноменом совести. Результаты показали, что ядро представлений молодежи о совести содержит положительно окрашенные категории, как в осознанном, так и в слабо осознанном виде. Однако в слабо осознаваемых представлениях о совести чаще наблюдаются элементы с негативной эмоциональной окраской. Метод П. Вержеса показывает тенденцию изменения ядра представлений данной социальной группы в будущем. Было выявлено, что наряду с позитивными категориями в ядро могут войти категории с негативной эмоциональной нагрузкой («угрызения совести», «мучения», «отсутствие совести»), что свидетельствует об угрозе ухудшения состояния нравственного сознания молодежи в будущем.

Ключевые слова: совесть, структура социальных представлений, ядро и периферия социальных представлений, молодежь.



К постановке проблемы

Феномен совести – сложный объект научного исследования и в психологической науке изучен мало, возможно, по причине того, что проявления совести скрыты от внешнего наблюдателя, а иногда не осознаются и самим человеком. В целом большинством отечественных авторов совесть понимается как глубинная личностная инстанция, помогающая различать Добро и Зло. Ряд отечественных авторов обращают особое внимание на осознаваемое и неосознаваемое в нравственном развитии и поведении. Так, Н. И. Петухов важное место в деятельности индивидуального морального сознания отводит нравственной интуиции. Он считает, что человек постоянно накапливает моральный опыт, который помогает ему в дальнейшем выборе отдельных поступков и направления поведения в целом: «Часть этого опыта приобретается произвольно и существует в неосознаваемой форме. Случайно попадая в условия непривычных конфликтных ситуаций,



где перед ним встает проблема выбора поступка, человек иногда не может путем ясно осознаваемого взвешивания мотивов решить ее – тут-то и помогает интуиция» [1, с. 46]. Б. О. Николаичев также пишет об интуиции, которая приходит на помощь, когда недостаточно вспомнить применимый к данной ситуации нравственный принцип и на его основе принять конкретное решение [2]. Он допускает, что и интуиция может ошибаться, но это зависит от степени ее развитости: «Степень же развитости интуиции прежде всего определяется богатством содержания морального сознания» [2, с. 72]. Б. О. Николаичев определяет четыре пути возникновения конфликтов между осознаваемым и неосознаваемым, нас заинтересовал последний, где затрагивается феномен совести: «У человека, придерживающегося положительных нравственных ориентаций, стихийно возникают противоречивые им формы поведения, в результате того, что когда-то этот человек один раз поступился своей совестью, не замечая этого (неосознанно) или оправдывая себя незначительностью ситуации, другой раз – то же самое и, в конце концов, незаметно, исподволь у него сформировались стойкие, постоянные, но в то же время неосознаваемые отрицательные формы поведения. Этот вариант выражается в том, что личность может искренне принимать положительные нравственные принципы, считать их своими убеждениями и стремиться реализовывать их, но в большинстве случаев неосознанно проводить линию поведения, противоречащую принимаемым ею нравственным принципам. <...> Здесь мы сталкиваемся с действием так называемых “защитных механизмов психики”, открытых З. Фрейдом. Действие этих механизмов заключается в том, что неприемлемые для нравственного сознания личности побуждения вытесняются в сферу неосознаваемого» [2, с. 79–80].

Изучать совесть и ее проявления напрямую представляется проблематичным, в том числе из-за срабатывания «защитных механизмов» личности при попытке обсуждения нравственных тем и невозможности полностью контролировать социальную желательность ответов, однако исследование социальных представлений о совести открывает новые возможности и для изучения самого феномена совести, и для прогнозирования процессов, происходящих в нравственной сфере.

Программа эмпирического исследования

Структурный подход к изучению социальных представлений [3, 4] предполагает выделение структуры, т. е. ядра и периферии представлений. Константное ядро связано с коллективной памятью, с историей группы, ее ценностями и нормами, а изменчивая периферия отражает тенденции развития социальных представлений. Структурный подход позволяет выявить направленность происходящих изменений в обще-

ственном сознании под влиянием изменившихся условий и дает возможность спрогнозировать поведение исследуемой социальной группы. В своей работе мы применили два независимых метода исследования социальных представлений, что позволило наряду с осознанными и рациональными суждениями о совести выявить мало осознаваемые смыслы и ассоциации, связанные с феноменом совести. Косвенно о таких возможностях метода П. Вержеса говорится в работе Е. Пашенко-де Превиль [4].

Мы предположили, что осознаваемые и слабо осознаваемые социальные представления о совести будут отчасти пересекаться, но также будут иметь отличия. Ожидается, что представления о совести с негативной окраской чаще будут встречаться среди слабо осознанных социальных представлений.

Методы исследования включали метод словесных ассоциаций, контент-анализ, авторские анкеты для исследования структуры социальных представлений о совести; использовались методики выделения ядра и периферии социальных представлений: Ж.-К. Абрика, которая показывает осознанные и рациональные суждения, и П. Вержеса, которая выявляет мало осознаваемые смыслы и ассоциации.

Выборку составили старшеклассники (14–16 лет) и студенты вузов (17–25 лет), общее количество участников – 635 человек.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования показали, что в ядро социальных представлений российской молодежи входят (по методике Ж.-К. Абрика) утверждения, отражающие традиционное понимание совести в российском менталитете, положительное влияние совести на жизнедеятельность человека и общества. Молодые люди считают, что существует тесная связь совести с осознанием своих поступков, ответственностью и нравственным долгом перед другими. Они разделяют мнение, что совесть является формой самосознания и самоконтроля человека, что она – регулятор поведения, помогает не выходить за рамки приличия и чувствовать грань дозволенного. Отмечается также, что совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как поступать, а при нарушении нравственных законов вызывает страдание и раскаяние.

Некоторые утверждения, свидетельствующие о положительном влиянии совести на жизнедеятельность человека и общества, не вошли в ядро представлений (например, «Совесть оберегает от неисправимых ошибок», «Развитая совесть предотвращает возникновение чувства стыда и раскаяния»). Проведя качественный анализ анкет подготовительных этапов исследования, мы пришли к заключению, что некоторыми молодыми людьми совесть понимается только как чувство, возникающее после совершения проступка и



вызывающее негативные эмоции, и упускается из виду ее предупредительный характер, что и подтвердилось на основном этапе исследования. Это может свидетельствовать о недостаточно глубоко, поверхностном осознании роли совести в душевном мире человека. Согласно И. А. Ильину, «тот, кто знает только “укоры” совести, т. е. испытывает в душе только ее неодобренные проявления, наступающие после совершения дурного поступка, – тот, очевидно <...> сам не знает о том, что он ее (совесть. – Л. М.) вытесняет, отодвигает, не дает ее акту состояться и пронизать душу...» [5, с. 182].

Ассоциации со словом «совесть», которые анализировались с помощью методики П. Вержеса, выявили слабо осознаваемые элементы социальных представлений молодежи. Ядро представлений содержит положительные ассоциации со словом «совесть», такие как высоконравственные качества человека («честность», «ответственность», «честь», «порядочность», «добродетель», «искренность»), в ядро вошла также категория «стыд», которая отражает скорее негативные эмоции, связанные с совестью. В зону потенциальных изменений социальных представлений о совести попали ассоциации «долг», «нравственность», «угрызения совести», «мучения», «разум», «мораль», «чистая совесть», «отсутствие совести» (под этой условной ассоциацией мы объединили такие, как «нет совести», «ее нет», «пустота», «отсутствие», «бездействие совести» и т. п.). Зона потенциальных изменений показывает направление, в котором будет изменяться ядро представлений данной социальной группы в будущем. Как можно видеть, наряду с позитивными категориями в ядро могут войти категории с негативной эмоциональной нагрузкой («угрызения совести», «мучения», «отсутствие совести»), что свидетельствует об угрозе ухудшения состояния нравственного сознания молодежи в будущем.

Выводы

Сравнение результатов по двум методикам подтвердило нашу гипотезу. Ядро представлений молодежи о совести содержит положительно окрашенные категории, как в осознаваемом, так и в слабо осознаваемом виде. Однако в слабо осознаваемых представлениях о совести чаще наблюдаются элементы с негативной эмоциональной окраской, что можно объяснить работой защитных механизмов психики и процессами вытеснения.

Библиографический список

1. Петухов Н. И. Структура индивидуального морального сознания // Личность : этические проблемы. М., 1979. С. 37–49.

2. Николаичев Б. О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. М., 1976. 96 с.
3. Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М., 2006. 400 с.
4. Пащенко-де Превиль Е. Карьера в понимании молодежи : сравнительный анализ социальных представлений российских и французских студентов // Вопр. психологии. 2012. № 4. С. 48–61.
5. Ильин И. А. Путь к очевидности. М., 1993. 431 с.

A Conscious and Weakly Conscious in the Social Representations of Young People of Conscience

Liliya Sh. Mustafina

Institute of Psychology, Russian Academy of Science
13, Yaroslavskaya str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: leila.mus@gmail.com

Research focuses on studying social representations of students about conscience. The use of two complementary research methods of social representations reveals both conscious and rational opinions about the young people of conscience and poorly conscious meanings and associations connected with the phenomenon of conscience. The results showed that the core of representations of young people of conscience has a positively stained category as a conscious and the conscious in weak form. However, in weakly conscious representations of conscience are more frequently observed elements with negative emotional overtones. Method P. Vergès shows the trend of change of the core of representations of this social group in the future. It was found that along with positive categories in the core can enter category with negative emotional load («pangs of conscience», «torments», «lack of conscience»), which indicates that the threat of deterioration of the moral consciousness of young people in the future. **Key words:** conscience, structure of social representations, core and the periphery of social representations, youth.

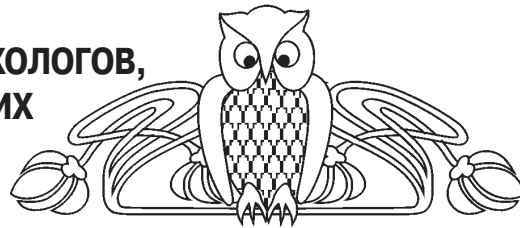
References

1. Petukhov N. I. *Struktura individual'nogo moral'nogo soznaniya* (Structure of individual moral consciousness). *Lichnost': eticheskie problemy* (Personality: ethical issues). Moscow, 1979, pp. 37–49 (in Russian).
2. Nikolaichev B. O. *Osoznavaemoe i neosoznavaemoe v нравственном поведении личности* (Conscious and unconscious in individual's moral behavior). Moscow, 1976. 96 p. (in Russian)
3. Emel'yanova T. P. *Konstruirovaniye sotsial'nykh predstavleniy v usloviyakh transformatsii rossiyskogo obshchestva* (Construction of social representations in transformation of Russian society). Moscow, 2006. 400 p. (in Russian).
4. Pashchenko-de Previl' E. *Kar'era v ponimaniy molodezhi: sravnitel'nyy analiz sotsial'nykh predstavleniy rossiyskikh i frantsuzskikh studentov* (Career in youth's understanding: comparative analysis of social representations by Russian and French students). *Voprosy Psichologii* (Voprosy Psichologii). 2012, no. 4, pp. 48–61 (in Russian).
5. Il'in I. A. *Put' k ochevidnosti* (Way to evidence). Moscow, 1993. 431 p. (in Russian).



УДК 316.6

НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГОВ, ЭКОНОМИСТОВ И РЕКЛАМИСТОВ НА РАННИХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ



А. Е. Воробьева

Воробьева Анастасия Евгеньевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: aeVorobieva@yandex.ru

Изложены теоретические предпосылки исследуемой проблемы, обоснованы важность фактора профессиональной деятельности в нравственном самоопределении личности и выбор профессиональных групп, включенных в исследование. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке студентов старших курсов факультетов психологии, экономики, рекламы ($n = 114$, 18–35 лет) с применением авторской методики «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьевой и А. Б. Купрейченко. Показано, что экономисты в наибольшей мере склонны заботиться о себе, рекламисты включают в круг своей ответственности близких, психологи считают, что все достойны хорошего отношения. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в программах тренингов и семинаров по проблемам профессиональной этики для студентов и специалистов указанных профессий.

Ключевые слова: самоопределение, нравственное самоопределение, нравственные стратегии, нравственные ориентации, представления о нравственности.

Введение

Проблемы психологии нравственности стали особенно актуальны в последние годы как в научном, так и в общественном дискурсах. Фокус наших исследований направлен на анализ факторов, стадий, механизмов нравственного самоопределения личности. Проблема профессиональной этики в практической сфере стоит очень остро. Профессиональная подготовка специалистов должна быть дополнена психологическими тренингами, формирующими ответственное отношение к своей роли в обществе.

Теоретический анализ проблемы

Самоопределение предполагает активное саморазвитие личности, поиск собственной жизненной позиции, выбор решения в проблемной ситуации. Оно продолжается в течение всей жизни человека. Стадии самоопределения обусловлены тем, какие нормативные и ненормативные жизненные события произошли с индивидом к определенному, интересующему исследователя возрасту. К ключевым событиям периода взрослости принято относить выбор профессионального пути, вступление в брак, рождение детей, достижение определенного социального статуса и др. [1]. Любая профессиональная

деятельность определенным образом влияет на направленность личности и психические функции, включенные в данную деятельность, на установки, интересы, поведение, систему отношений, образ жизни [2]. Е. А. Климов указывает, что типичная профессиональная деятельность влияет на формирование образа мира у человека [3]. Известно, что исполнение профессиональной роли может приводить к отрицательным (в том числе и в моральном плане) изменениям личности [4]. Профессиональная деятельность может способствовать достижению моральной зрелости, если она требует от индивида принятия на себя моральной ответственности за свое поведение и поведение других. Иногда только значительное накопление опыта такой ответственности ведет к наступлению моральной зрелости. Например, в отличие от врачей, юристы только после 40 лет демонстрируют суждения, соответствующие пятой стадии по Л. Колбергу [5]. Таким образом, профессионализация оказывает влияние на личность: она может привести как к ее росту, так и к деформации, являясь важным фактором саморазвития, определяющим его динамику и направленность. В связи с этим нами была поставлена цель: изучить различия в нравственном самоопределении у представителей разных профессий.

Мы предполагаем, что специфика профессиональной подготовки специалистов в сфере рекламы и психологии обуславливает более позитивное нравственное самоопределение психологов, в то время как у рекламистов будет наблюдаться релятивистская позиция по отношению к нравственным нормам. Мы также предполагаем, что ответы психологов на вопросы методики А. Е. Воробьевой и А. Б. Купрейченко «Нравственное самоопределение личности» будут отличаться от ответов экономистов в сторону большего гуманизма, социальной ориентированности. Отличий в нравственном самоопределении рекламистов и экономистов будет мало в силу того, что обе эти профессии принадлежат к сфере экономических отношений, которая только недавно начала учитывать этические аспекты экономических решений и их последствий, что сказывается на специфике профессиональной подготовки тех категорий профессий, которые к ней относятся.

Выборка, методики и методы исследования

Выборку исследования составили 114 студентов старших курсов факультетов психологии, экономики, рекламы (по 38 с каждого факультета, юношей и девушек равное количество в каждой подвыборке);



методики исследования: методика «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьевой и А. Б. Купрейченко; методы исследования: опрос, методы математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ различий по критерию Манна–Уитни показал: психологи в большей мере склонны считать, что каждый человек персонально несет ответственность за свой нравственный облик, и никакие внешние факторы не могут быть ему оправданием. В то же время экономисты больше, чем психологи, верят в то, что соблюдение нравственных норм является показателем сильной личности. Углубленный анализ ответов на отдельные пункты свидетельствует: *экономисты* более склонны считать, что добро и зло могут поменяться местами в зависимости от ситуации, моральные нормы относительны, слабый человек легко поддается искушению преступить их; однако при этом они больше верят, что злодей рано или поздно будет наказан. Они также больше стремятся вознаграждать людей за нравственные поступки и более уверены в том, что никто не позаботится о человеке, если он не позаботится о себе сам. *Психологи* в большей мере не согласны с тем, что на добро часто отвечают злом, что негодяй стал таким из-за воспитания и не виноват. Они также больше уверены в том, что своим людям нужно помогать, но при этом все люди равны и заслуживают хорошего отношения. Психологи, в отличие от экономистов, не стремятся соблюдать нравственные нормы, с которыми не согласны, и не верят в то, что окружающие только и ждут возможности воспользоваться слабостью своего ближнего.

Сравнение психологов с рекламистами показало, что для рекламистов характерны большая уверенность, что соблюдение нравственных норм – показатель силы личности, и большая активность в нравственном поведении (под этим подразумевается не только собственное соблюдение норм, но и предотвращение нарушения норм другими людьми). Для психологов характерна большая убежденность в необязательности соблюдения нравственных норм. Углубленный анализ ответов на отдельные пункты показал, что *рекламисты* больше уверены в том, что в зависимости от ситуации добро может стать злом, что слабый человек легко поддается искушению нарушить нравственные нормы и что каждый человек сам отвечает за свое неэтичное поведение. Они больше готовы в опасной ситуации или ради близкого человека поступиться нравственными нормами и в большей мере уверены в том, что никто не позаботится о них, если они не сделают этого сами, и что своим людям надо помогать в любой ситуации, однако они согласны и с тем, что нужно оказывать помощь тем, кто в ней нуждается, без ограничения категории таких людей. Они больше уверены в том, что преступники не заслуживают милосердия. *Психологи* в большей мере

не склонны бороться со злом и безнравственным поведением окружающих, у них не получается бороться со злом его методами (в отличие от рекламистов). Вероятно, одно вытекает из другого: они не умеют бороться со злом его методами, а другие методы либо неизвестны, либо считаются неэффективными, поэтому, в итоге, они ничего не предпринимают. Психологи не считают, что окружающие только и ждут, чтобы воспользоваться их слабостью в свою пользу.

Сравнение рекламистов и экономистов не выявило значимых различий и даже различий на уровне тенденции по шкалам методики «Нравственное самоопределение личности». Углубленный анализ ответов на отдельные пункты показал, что *рекламисты* в большей мере согласны с тем, что нравственность – неотъемлемое свойство любого сообщества, что каждый сам отвечает за свое неэтичное поведение. Они в большей мере не согласны с тем, что хорошее отношение к людям невыгодно и в ответ на добро можно получить зло. Они также в большей мере склонны принимать на себя ответственность за формирование новых этических кодексов в период глобальных социальных перемен. *Экономисты* в большей мере не согласны с тем, что сильный человек не нуждается в нравственных нормах. У них хуже получается бороться со злом его методами. Они не согласны с тем, что потребности близких людей нужно ставить выше своих, в отличие от рекламистов.

Максимальное число различий в нравственном самоопределении зафиксировано между психологами и экономистами, минимальное – между рекламистами и экономистами. Экономисты оказались наиболее эгоистичными: они считают, что о них никто не позаботится, поэтому надо заботиться о себе самостоятельно, даже в ущерб близким. Они не хотят соблюдать нормы, с которыми не согласны, считают нравственность относительной, с их точки зрения, добро и зло могут поменяться местами. Нельзя сказать, что они совершенно не считаются с моральными нормами, но они признают, что нарушение их – это слабость и за это положено наказание, а за соблюдение норм – поощрение. Рекламисты уже склонны заботиться не только о себе, но и о близких людях, причем настолько, что готовы ради них нарушать существующие нормы. Они также признают, что нужно помогать всем нуждающимся. Вероятно, в силу того, что специфика их профессии предполагает возможность влияния на массовое сознание, они занимают более активную позицию в отстаивании нравственных норм и даже готовы формировать новые моральные кодексы. Психологи еще дальше расширяют свою заботу о других людях: они считают, что не только своим нужно помогать, но все достойны хорошего отношения. Однако они не так активны в отстаивании нравственных норм и не готовы бороться со злом. Возможно, здесь опять сказывается специфика профессиональной подготовки, в ходе которой психологам



прививается идея свободного выбора личностью своего поведения и образа жизни из множества вариантов, часть из которых может значительно расходиться с общепринятым стандартом.

Заключение

Мы предполагаем, что дальнейшее развитие этики бизнеса и расширение практики учета этического фактора при принятии экономических решений приведет к уменьшению различий в нравственном самоопределении представителей рассмотренных профессий. На следующих этапах исследования предполагается расширить число профессиональных групп и учесть стаж работы их представителей.

Библиографический список

1. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. СПб., 2002. 656 с.
2. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991. 152 с.
3. Климов Е. А. О феномене профессиональной относительности образа мира // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1995. № 1. С. 8–18.
4. Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и зло в этической психологии личности. М., 2008. 240 с.
5. Анцыферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психол. журн. 1999. Т. 20, № 3. С. 5–17.

Moral Self-Determination of Psychologists, Economists and Advertising Creators at the Early Stages of Professional Development

Anastasia E. Vorobieva

Institute of Psychology, Russian Academy of Science
13–1, Yaroslavskaya str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: aeVorobieva@yandex.ru

УДК 159.9

САМОПОНИМАНИЕ ЛИЧНОСТЬЮ СВОЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИАСПОРЫ (на материале исследования представителей армянской диаспоры Кубани)

О. Р. Тучина

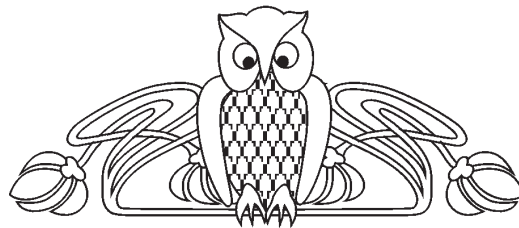
Тучина Оксана Роеальдовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра философии, Кубанский государственный технологический университет, Краснодар, Россия
E-mail: tuchena@yandex.ru

The theoretical background of the research problem is presented, the importance of the factor of professional activity in the moral self-determination is proved and the choice of professional groups included in the study is justified. The results of an empirical study carried out on a sample of students of the faculties of psychology, economics, advertising ($n = 114$, 18–35 years old) using the author's methodology «Personal moral self-determination» (A. E. Vorobieva and A. B. Kupreichenko). It is shown that economists inclined to take care of themselves, advertisers include relatives in the circle of responsibility, psychologists believe that all people are worthy of a good relationship. Applied aspect of the investigation can be implemented in a training programs and seminars on professional ethics for students and professionals of the professions listed above.

Key words: self-determination, moral self-determination, moral strategies, moral orientations, conceptions of morality.

References

1. *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* (Personal psychology from birth to death). Ed. by A. A. Rean. St.-Petersburg, 2002. 656 p. (in Russian).
2. *Psikhologicheskoe obespechenie professional'noy deyatel'nosti* (Psychological support of professional activity). Ed. by G. S. Nikiforov. St.-Petersburg, 1991. 152 p. (in Russian).
3. Klimov E. A. *O fenomene professional'noy otnositel'nosti obraza mira* (About phenomenon of professional relativity of world picture). *Vestnik MGU. Ser. 14. Psikhologiya* (The Moscow University Herald. Ser. 14. Psychology). 1995, no. 1, pp. 8–18 (in Russian).
4. Popov L. M., Golubeva O. Yu., Ustin P. N. *Dobro i zlo v eticheskoy psikhologii lichnosti* (Good and evil in personality's ethical psychology). Moscow, 2008. 240 p. (in Russian).
5. Antsyferova L. I. *Svyaz' moral'nogo soznaniya s нравственным поведением человека (po materialam issledovaniy Lourensa Kolberga i ego shkoly)* (Connection between person's moral consciousness and moral behavior {on L. Kolberg's data}). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal). 1999, vol. 20, no. 3, pp. 5–17 (in Russian).



Изложены результаты исследования самопонимания личностью своей этнокультурной идентичности представителей армянской диаспоры Кубани. Показано, что предлагаемая автором в рамках субъектно-бытийного подхода модель самопонимания личностью своей этнокультурной идентичности позволяет выявить и проанализировать особенности самопонимания этнокультурной



идентичности в условиях диаспоры. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке армян, постоянно проживающих в Краснодарском крае ($n = 307$, от 16 до 29 лет, $M = 24,3$, $S = 5,2$), с применением диагностического инструментария: методики Т. Сингелис и Т. ДеЧикко, модифицированной методики «граф-схем» Б. В. Кайгородова, метода Семантического Дифференциала, опросника С. Шварца и В. Билски. Установлено, что самопонимание этнокультурной идентичности в условиях диаспоры представляет собой поиск и нахождение бытийных ценностей в контексте пространства этнокультуры исторической родины и культуры принимающей стороны, попытки синтеза этих ценностей в своем личном смысле. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в создании адаптационных программ и тренингов межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: самопонимание, этнокультурная идентичность, субъектно-бытийный подход, диаспора.

Введение

В конце XX в., в эпоху глобализации и мультикультурализма мир столкнулся с феноменом, получившим название «этнический парадокс» [1], который проявляется в усилении этнических чувств, повышении интереса к национальной истории и культуре, усилении значимости этнического фактора во многих областях жизни. Вместе с тем усиление значимости этнического фактора может провоцировать возникновение таких проблем, как отчуждение собственного Я и, как следствие, распространение националистической идеологии, ксенофобии и экстремизма. Особое значение феномена этничности мы можем наблюдать в условиях диаспоры. Специфика феномена диаспоры заключается в ее двойственном положении по отношению к принимающей стране и исторической родине. С одной стороны, стремление сохранить и развивать свою национальную культуру, традиции, язык предполагает сохранение связи со страной исхода, исторической родиной; с другой стороны, необходимость проживания на новом месте, приспособления к новым реалиям требует усвоения культурных ценностей принимающих народов, установления связей с титульной нацией, ее властными структурами [2].

Теоретический анализ проблемы

Субъектно-бытийный подход к личности открывает перспективы новой интерпретации феноменов бытия, по отношению к которым личность выступает субъектом [3]. Одно из таких направлений – сфера этнокультуры, поскольку именно этнически окрашенные формы культуры определяют горизонты жизненного мира человека, его бытийные основания. В рамках субъектного подхода самопонимание личности представлено как процесс поиска и обретения идентичности, в контексте которого личность находит ценностные основания

своего бытия в социокультурном контексте. Самопонимание как результат данного процесса представляет собой ценностно-смысловой конструкт, выражающий понимание и объяснение субъектом мира и самого себя. Самопонимание личностью своей этнокультурной идентичности – это процесс освоения личностью нормативно-ценностного потенциала этнокультурной традиции и построение собственных смыслов в рамках этой традиции [4].

В каждой культуре существует несколько основных линий развития, которые на индивидуальном уровне проявляются в доминирующем типе самоинтерпретации. Вектор развития этнокультурной общности в определенных условиях бытия определяется актуализированной в данный момент культурной установкой. Именно она влияет на особенности понимания себя как члена этнокультурной общности, одновременно продуцируя определенные угрозы (в условиях диаспоры – культурной дезадаптации или потери этнической самобытности в результате культурной ассимиляции) этнокультурной идентичности личности. В ситуации таких угроз включается рефлексивный процесс понимания себя как члена этнокультурной общности.

Предлагаемая модель самопонимания личностью своей этнокультурной идентичности в своей теоретической части представляет систему утверждений, позволяющих выделить и концептуализировать феноменологию самопонимания этнокультурной идентичности субъекта. Феноменологическая часть модели позволяет представить особенности и различия в самопонимании личности в разных условиях бытия этнической группы.

Самопонимание этнокультурной идентичности включает следующие представления:

о ценностно-нормативном уровне этнокультурной традиции, воплощенное в образе идеального представителя этноса;

об уровне обыденности, нормальности, характерном для данной этнокультурной традиции, воплощенное в образе типичного представителя этноса;

о себе в рамках этнокультурных норм и ценностей;

личностно-смысловой аспект самопонимания этнокультурной идентичности.

Эмпирическим выражением содержательных характеристик самопонимания личностью своей этнокультурной идентичности является ряд конструктов, показатели которых изменяются в условиях большого титульного этноса, малого интегрированного этноса, диаспоры: образ «идеального представителя этноса», образ «типичного представителя этноса», величина ценностного разрыва в оценке образа «идеального представителя этноса» и образа «типичного представителя этноса», особенности представления о себе в рамках этнокультурных норм и ценностей, доминирующий тип самоинтерпретации.



Выборка, методики и методы исследования

В рамках реализации проекта РГНФ было проведено исследование особенностей самопонимания личностью своей этнокультурной идентичности представителей армянской диаспоры Кубани. Выборка составила 307 человек (157 женщины и 150 мужчин) в возрасте от 16 до 29 лет ($M = 24,3$, $S = 5,2$). Исследование включало следующие этапы:

изучение особенностей самоинтерпретации респондентов при помощи методик Т. Сингелис и Т. ДеЧикко;

изучение этнической идентичности как элемента структуры самопонимания при помощи модифицированной методики «граф-схем» Б. В. Кайгородова, результаты были обработаны методом контент-анализа;

выявление представления о чертах типичного и идеального представителя исследуемой группы методом Семантического Дифференциала: на основе результатов свободного ассоциативного эксперимента с множественными ассоциациями были сформированы шкалы, характеризующие личностные качества, типичные формы поведения, жизненные цели и ценности представителей исследуемых этнических групп;

выявление представления о своем Я у каждой эмпирической группы в категориях этнокультурных норм и ценностей методом Семантического Дифференциала;

выявление ценностной структуры эмпирических групп при помощи опросника С. Шварца и В. Билски.

Результаты исследования и их обсуждение

Выявлены следующие особенности самопонимания этнокультурной идентичности в группе армян. Ядро этнической нормативности армянских респондентов составляют экстравертные и коллективистские черты, вместе с тем данные качества направлены, главным образом, на представителей своей этнической общности. Важной составляющей этнокультурного идеала является патриотизм, рассматриваемый одновременно в двух аспектах: как этнический и как государственный, взаимно дополняющие.

Значимой чертой этнокультурного идеала является уважение к старшим, лежащее в основе сохранения этнокультурной идентичности диаспоры. Образ «идеального представителя этноса» отличается противоречивостью: девушки-армянки склонны не к традиционному, а к более современному представлению о нормативном поведении женщин и традиционному – о нормативном поведении мужчин, а у юношей традиционное представление о нормативном поведении женщин и одностороннее представление (об эмоционально-волевых качествах) о нормативном поведении мужчин.

Образ «типичного представителя этноса» характеризуется противоречивостью и неоднозначностью: у мужчин наблюдается значительный разрыв между уровнями нормативности и нормальности, а у женщин – совпадение этих уровней.

Представление о себе в пространстве этнокультуры также дифференцировано по признаку пола: мужчины оценивают себя в контексте нормальности, существенно отличающейся от нормативности, а женщины стремятся соответствовать этнокультурному идеалу.

У армянских юношей наблюдается ценностный разрыв между нормативно-ценностным уровнем и уровнем нормальности: традиционные армянские ценности приписываются титульному армянскому этносу, а нормальной является ситуация изменения норм и ценностей; у девушек наблюдается тенденция отождествлять нормативно-ценностный и нормальный уровни и стремление к воспроизводству нормативных этнокультурных образцов.

Существует множественная идентичность, предполагающая не смешение, а синтез этнической и гражданской идентичности, что формирует и широкое поле ответственности: перед своей этнической группой, перед принимающим обществом, перед исторической родиной.

Отмечается обостренное чувство собственной «инаковости», вследствие чего важную часть этнокультурной нормативности составляют качества, связанные с положительной самопрезентацией.

Этническая идентичность защищается и поддерживается, это проявляется в стремлении соблюдать обычаи и правила поведения, активно использовать фольклорные традиции. Есть стремление осмысливать этнокультурную идентичность через принадлежность к малой группе (семье, родственникам) и ответственность перед данной группой. В качестве способа самопонимания существует тенденция использовать зависимую самоинтерпретацию.

Наблюдается этническая сплоченность как личностная ценность (забота о других представителях этноса, ответственность за поведение и образ жизни других армян).

Таким образом, основной культурной задачей в условиях диаспоры является одновременно социальная адаптация членов группы и сохранение этнокультурной самобытности и бытийной связи с титульным этносом. Эта задача определяет и два типа угроз этнической идентичности: 1) социальная и культурная дезадаптация в социальном пространстве принимающей страны; 2) угроза потери этнокультурной самобытности в результате культурной ассимиляции.

Особенности бытийности этнической общности определяют следующие качества самопонимания этнокультурной идентичности:

образ «идеального представителя этноса» отражает традиционные для сопряженного (в



данном случае армянского) титульного этноса ценности, дополняемые ценностями взаимопомощи и взаимной сплоченности;

образ «типичного представителя этноса» характеризуется противоречивостью и неоднозначностью: определенная часть диаспоры демонстрирует ценностный разрыв между нормативно-ценностным уровнем и уровнем нормальности: традиционные ценности приписываются сопряженному титульному этносу, а нормальной считается ситуация изменения норм и ценностей; у другой части наблюдается тенденция отождествлять нормативно-ценностный уровень и уровень нормальности и стремление к воспроизводству нормативных этнокультурных образцов;

представление о себе в пространстве этнокультуры дифференцировано: частично члены диаспоры оценивают себя в контексте нормальности, существенно отличающейся от нормальности, а частично стремятся соответствовать этнокультурному идеалу;

понимание своей этнокультурной идентичности происходит через понимание чувства ответственности перед множеством общностей, что обусловлено множественностью идентичностей;

этническая сплоченность осмысливается как личностная ценность;

в качестве способа самопонимания в большей мере используется зависимая самоинтерпретация.

Заключение

Таким образом, самопонимание этнокультурной идентичности в условиях диаспоры представляет собой поиск и нахождение бытийных ценностей в контексте бытийного пространства одновременно этнокультуры исторической родины и культуры принимающей стороны, попытку синтеза этих ценностей в своем личностном смысле. Точкой совпадения ценностных векторов является семья, кровные родственники, личностный смысл этнокультурной идентичности формируется через осмысление ценности кровнородственных связей и этнической сплоченности, проявляясь в чувстве ответственности за всех представителей диаспоры.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Самопонимание этнокультурной идентичности в титульном этносе и сопряженной диаспоре (на примере исследования русской и армянской молодежи Армении и России)» (грант № 14-26-20001 а (м)).

Библиографический список

1. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 2003. 320 с.
2. Аствацатурова М. А. Диаспоры : этнокультурная

идентичность (возможные теоретические модели) // Диаспора. 2003. № 2. С. 185–189.

3. Рябикина З. И. Личность и ее бытие в быстро меняющемся мире. Личность и бытие : теория и методология. Краснодар, 2003. С. 19–24.
4. Тучина О. Р. Самопонимание личностью своей этнокультурной идентичности : субъектно-бытийный подход. Краснодар, 2013. 332 с.

Self-Understanding of Personality's Ethnic and Cultural Identity in the Expat Community Conditions (on the Material of the Research Held of the Representatives of Armenian Expat Community in the Kuban)

Oksana R. Tuchina

Kuban State Technological University
2, Moskovskaya str., Krasnodar, 50072, Russia
E-mail: tuchena@yandex.ru

The article presents the results of research of self understanding in the representatives of Armenian expat community in the Kuban. The study shows that personality's self-understanding of his/her ethnic and cultural identity model suggested by the author in the framework of subject and existence approach allows pointing out and analyzing peculiarities of self-understanding of ethnic and cultural identity in the expat community conditions. Empiric research was undertaken on the sample group of Armenians permanently living in Krasnodar region ($n = 307$, age 16 to 29); the following diagnostic tools were applied: methods by T. Singelis and T. DeCicco, modified «graph-scheme» method by B. V. Kaigorodov, semantic differential method, questionnaire by S. Schwarz and V. Bilski. The research proves that self-understanding of ethnic and cultural identity in expat community conditions is searching and finding existential values in the context of both ethnicity and culture of the Homeland and the host country. Applied aspect of the problem under study can be realized in creating adaptational programs and training courses in intercultural communication.

Key words: self-understanding, ethnic and cultural identity, subject and existence approach, expat community.

References

1. Stefanenko T. G. *Etnopsikhologiya* (Ethnopsychology). Moscow, 2003. 320 p. (in Russian).
2. Astvatsaturova M. A. *Diapora: etnokul'turnaya identichnost' (vozmozhnye teoreticheskie modeli)* (Diasporas: ethno-cultural identity {possible theoretical models}). *Diaspora* (Diaspora). 2003, no. 2, pp. 185–189 (in Russian).
3. Ryabikina Z. I. *Lichnost' i ee bytie v bystro menyayushchemsya mire* (Personality and her life in changing world). *Lichnost' i bytie: teoriya i metodologiya* (Personality and life: theory and methodology). Krasnodar, 2003, pp. 19–24 (in Russian).
4. Tuchina O. R. *Samoponimanie lichnost'yu svoey etnokul'turnoy identichnosti: sub'ektno-bytiynyy podkhod* (Self-understanding of ethnocultural identity: subject-existential approach). Krasnodar, 2013. 332 p. (in Russian).



УДК 159.9

РОЛЬ АСИММЕТРИЧНЫХ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАЗВИТИИ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

А. В. Капцов

Капцов Александр Васильевич — кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления, Самарская гуманитарная академия, Россия
E-mail: avkaptsov@mail.ru

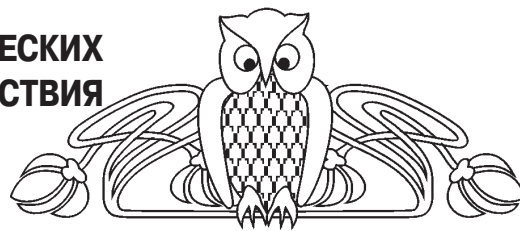
Изложена проблема моделирования парного механизма идентификации-обособления применительно к развитию ценностей студентов в процессе обучения в вузе. Показано влияние асимметричных типов взаимодействия на развитие ценностей студентов. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке студентов ($n = 185$ чел, 17–19 лет, 1–2 курс) с применением диагностического инструментария: «Теста аксиологической направленности личности» А. В. Капцова, «Экспресс-методики типов экопсихологического взаимодействия» А. В. Капцова, В. И. Панова, «Социометрической методики» Дж. Морено; лонгитюдного метода. Установлены множественные линейные регрессионные уравнения динамики семи основных ценностей личности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в прогнозировании развития ценностной сферы студентов с учетом коммуникативных тренингов и других социально-психологических методов интенсификации групповой динамики

Ключевые слова: ценности, динамика, типы общения.

Введение

Профессиональное и личностное самоопределение молодежи тесно взаимосвязано с понятием «развитие личности», под которым понимается развитие ее мировоззрения, самосознания, отношений к действительности, способностей и т. д. Одной из важнейших составляющих самосознания является ценностная сфера, представляющая собой сложную многоуровневую иерархическую систему. Освоение культуры и ценностей общества происходит через систему образования, информационные средства и межличностное общение. Причем «усвоение ценностей чаще протекает на досознательном уровне, непроизвольно, через погруженность в межличностные ситуации» [1, с. 56].

Одним из основных механизмов развития личности является идентификация – обособление субъектов коммуникативного взаимодействия [2], в результате которого, с одной стороны, происходит уподобление психологических характеристик, выражающееся в увеличении сходства общающихся. Однако по мере уменьшения различий между партнерами по общению возрастает неудовлетворенность взаимодействием. С другой стороны, обособление – естественная потребность человека в положении «Я», подавленного



насильственным присутствием других [2]. Именно обособление индивидуализирует присвоенное поведение, ценностные ориентации и мотивы человека. И хотя каждый индивид присваивает структуру самосознания через идентификационные механизмы, обособление определяет индивидуальное развитие каждого звена этой структуры.

На сегодняшний день наиболее изучена феноменология идентификации – обособления субъектов как парного механизма развития личности, тогда как эмпирические исследования, включая моделирование явления, затрагивают отдельные частные случаи.

Теоретический анализ проблемы

Эффективное функционирование парного механизма развития личности идентификации – обособления возможно при создании социального условия, в качестве которого выступает взаимодействие субъектов [2, с. 107]. В экологической психологии В. И. Пановым выделены шесть основных типов экопсихологического взаимодействия [3], среди них: объект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий, позволяющие описать большинство встречающихся в практике случаев. Однако по мнению Г. М. Андреевой, А. Л. Журавлева основой взаимодействий являются межличностные отношения, т. е. между межличностными отношениями и типом коммуникативного взаимодействия (общения) существует взаимосвязь. Исследования данной взаимосвязи [4] показали, что каждый экопсихологический тип взаимодействия сопровождается несколькими видами как сбалансированных, например взаимные предпочтения или взаимные отвержения, так и несбалансированных, т. е. односторонних отношений. В результате в повседневной практике можно наблюдать не только основные экопсихологические типы коммуникативного взаимодействия, но и их подтипы [4].

Нами было показано [5], что в частном случае, рассматривая только объект-объектный и субъект-совместный типы экопсихологического взаимодействия, механизм идентификации – обособления развития личностных качеств, ценностей, мотивов можно описать линейным регрессионным уравнением с коэффициентом множественной регрессии около 0,5 и коэффициентом детерминации не более 0,3. При этом в



диаде взаимодействующих субъектов рассматривались только симметричные типы, т. е. каждый партнер по общению считал, что между ними существуют взаимные объект-объектный или субъект-совместный типы взаимодействия. Это допущение существенно уменьшало количество рассматриваемых случаев, например в студенческой группе или учебном классе, и не превышало половины всех существующих вариантов. Поэтому актуальной задачей повышения точности модели развития личностных качеств и ценностей является в условиях межличностного взаимодействия дополнение ее как остальными симметричными типами экопсихологического взаимодействия, так и асимметричными, например, один партнер использует с другим субъект-совместный тип взаимодействия, а другой – субъект-порождающий и наоборот. Причем асимметричные типы экопсихологического взаимодействия в диадах сопровождаются также сбалансированными или несбалансированными межличностными отношениями, что должно найти свое отражение в разрабатываемой модели механизма идентификации – обособления развития личности.

Выборка, методики и методы исследования

Для выявления роли асимметричных типов экопсихологического взаимодействия на развитие ценностей было проведено лонгитюдное исследование на выборке студентов технических вузов в количестве 185 человек (17–19 лет, юношей 100 человек). Психологическая диагностика осуществлялась дважды (в сентябре на первом и втором курсах). Стабильность состава участников исследования за один год наблюдения составила 0,73 (юношей 73 чел.). В качестве диагностического инструментария использовались «Тест аксиологической направленности личности» (АНЛ4.2) А. В. Капцова, «Экспресс-методика типов экопсихологического коммуникативного взаимодействия» А. В. Капцова, В. И. Панова и «Социометрическая методика» Дж. Морено (непараметрическая форма с направленностью на совместную учебную деятельность). Для получения множественной регрессионной модели применялся пошаговый алгоритм регрессионного анализа в пакете STATISTICA 10.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование показало, что как в мужской, так и в женской выборках преимущественно обнаружен механизм идентификации личностных ценностей на протяжении первого года обучения в вузе, что вполне соответствует традиции обучения в техническом вузе с преобладанием коллективных методов обучения. Идентифика-

ция как механизм развития говорит о том, что индивид с низким уровнем личностной ценности, по сравнению с одноклассниками, за год обучения увеличивает значимость терминальной ценности, а индивид с более высокой личностной ценностью – понижает. Преобладание механизма обособления выявлено только в двух случаях в выборке девушек:

1) ценность коллективности поляризуется за один год пропорционально выраженности асимметричных типов взаимодействия, когда один партнер проявляет субъект-порождающий тип взаимодействия, а взамен получает субъект-совместный, хотя и при взаимно положительных отношениях друг к другу, т. е. когда девушки, не получающие адекватной теплоты в общении со стороны партнеров, но имеющие высокую потребность в коллективе, еще больше ценят учебную группу к началу второго курса. В то же время, если ценность коллектива изначально у студентки была невысока и одноклассники не отвечают ей взаимностью, то за один год обучения в группе у нее происходит обесценивание группы;

2) ценность креативности девушек поляризуется при симметричных типах взаимодействия: субъект-совместный с несбалансированными отношениями и субъект-порождающий с индифферентными отношениями, что в большей степени отражает наличие индивидуалистических тенденций. Данный результат отражает специфику обучения девушек на специальностях с естественно-научными дисциплинами, в которых проявление творчества благоприятно при совместном коллективном труде с хорошими дружескими отношениями, взаимопомощью и поддержкой. В этом случае начинает преобладать механизм идентификации в развитии ценности креативности.

Из всех полученных линейных моделей динамики восьми личностных ценностей, диагностируемых в исследовании (ценность коллективности, духовной удовлетворенности, креативности, жизнедеятельности, достижений, традиций, материального благополучия и индивидуальности), введение в качестве предикторов асимметричных типов экопсихологического взаимодействия позволило повысить объяснительную дисперсию в среднем до 35–40%, причем в большей степени для ценностей гуманистической направленности.

Не удалось получить линейной зависимости развития ценности достижения как в случае симметричных, так и асимметричных типов экопсихологического взаимодействия. Более подробное изучение этого факта показало, что исследуемые студенты первого курса могут быть разделены на несколько аксиологических типов, в рамках которых можно получить математические модели, однако для этого необходимо увеличение объема исследуемой выборки.



Заключение

Теоретические исследования проблемы влияния типов экопсихологического взаимодействия на развитие ценностей студентов показало, что типы коммуникативного взаимодействия необходимо рассматривать одновременно с межличностными отношениями партнеров по общению. При этом к основному типу экопсихологического взаимодействия, предложенных В. И. Пановым, добавляются подтипы в зависимости от сочетания межличностных отношений. В результате все многообразие типов взаимодействия можно условно разделить на симметричные, т. е. взаимные, и асимметричные.

Лонгитюдное исследование позволило получить линейные регрессионные модели динамики личностных ценностей студентов технических вузов, кроме ценности достижения. Объяснительная дисперсия с учетом асимметричных субъект-субъектных типов взаимодействия возросла в среднем на 55%.

Полученная модель динамики ценностей студентов создает предпосылки к прогнозированию развития ценностной сферы с учетом коммуникативных тренингов и других социально-психологических методов интенсификации групповой динамики.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Противоречия в ценностях современной молодежи как факторы развития личности» (грант № 12-06-00411).

Библиографический список

1. Журавлева Н. А. Психология социальных изменений : ценностный подход. М., 2013. 524 с.
2. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М., 2011. 656 с.
3. Экпсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза / под общ. ред. В. И. Панова, Ш. Р. Хисамбева. М. ; СПб., 2013. 384 с.
4. Панов В. И., Капцов А. В. Взаимосвязь межличностных отношений и экпсихологических типов взаимодействия // Изв. Самар. Науч. центра РАН. 2012. Т. 14, № 2 (5). С. 1219–1227.
5. Капцов А. В. Противоречия в ценностной сфере и развитие личности студентов // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. А. В. Капцов. Самара, 2013. С. 127–136.

Role of Asymmetric Ecopsychological Types of Communication Interaction in the Development of Values of Students

Alexander V. Kaptsov

Samara Academy of Humanities
31, 8 Radial str., Samara, 443011, Russia
E-mail: avkaptsov@mail.ru

Stated the problem of modeling the pair-separation mechanism of identification in relation to the development of values of students in the learning process at the university. Shows the effect of the asymmetric type of interaction on the development of values of students. The results of an empirical study carried out on a sample of students ($n = 185$ men, 17–19 years, 1–2 year) with the use of diagnostic tools: test axiological orientation of the person, rapid method types ecopsychological interaction, sociometric technique; Longitudinal method. Installed multiple linear regression equations for the dynamics of seven core values of the individual. Applied aspect of the problem under investigation can be implemented in the prediction of the value of students' communication with the training and other social and psychological stimulation techniques of group dynamics.

Key words: values, dynamics, types of communication.

References

1. Zhuravleva N. A. *Psikhologiya sotsial'nykh izmeneniy: tsennostnyy podkhod*. (Psychology of social changes: values approach). Moscow, 2013. 524 p. (in Russian).
2. Mukhina V. S. *Vozrastnaya psikhologiya. Fenomenologiya razvitiya* (Age psychology. Developmental phenomenology). Moscow, 2011. 656 p. (in Russian).
3. *Ekopsikhologiya razvitiya psikhiki cheloveka na raznykh etapakh ontogeneza* (Eco-psychology of development of human psychics at different stages of ontogeny). Ed. by V. I. Panov, Sh. R. Khisambayev. Moscow ; St.-Petersburg, 2013. 384 p. (in Russian).
4. Panov V. I., Kaptsov A. V. *Vzaimosvyaz' mezhlchnostnykh otноsheniy i ekopsikhologicheskikh tipov vzaimodeystviya* (Correlation between interpersonal relationship and ecopsychological types of interaction). *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN* (Proceeding of the RAS Samara Scientific Center). 2012, vol. 14, no. 2 (5), pp. 1219–1227 (in Russian).
5. Kaptsov A. V. *Protivorechiya v tsennostnoy sfere i razvitiye lichnosti studentov* (Inconsistencies in values sphere and development of students' personality). *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie molodezhi v sovremennoy Rossii: materialy IV Vseros. nauch.-prakt. konf.* (Youth's professional and personal self-determination in modern Russia: materials of IV All-Russian scientific and practical conference). Ed. by A. V. Kaptsov. Samara, 2013, pp. 127–136 (in Russian).



УДК 159.922.7

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Н. В. Калинина

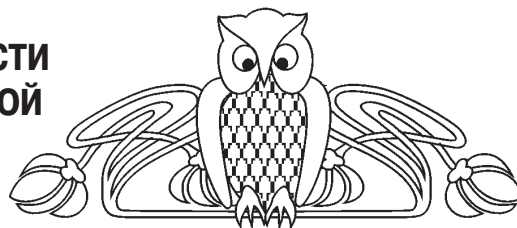
Калинина Наталья Валентиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, Ульяновский государственный университет, Россия
E-mail: kalinata66@mail.ru

Представлены результаты изучения особенностей адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде. Показано, что адаптация школьников к инклюзивной образовательной среде имеет специфические социально-психологические трудности. Дети с ограничениями здоровья демонстрируют сниженный уровень социально-психологической адаптации и выбирают неконструктивные адаптационные стратегии преодоления неудач. Выявлено, что трудности в адаптации связаны с особенностями взаимодействия участников образовательной среды. Показано, что взаимодействие ориентировано на сохранение пассивной позиции учащихся, что противоречит основной идее инклюзивного образования, призванного содействовать социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья, создавать условия для самореализации в обществе. Обоснована необходимость и описаны возможности организации взаимодействий участников с инклюзивной образовательной средой, направленных на развитие адаптационных ресурсов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, трудности адаптации, адаптационные ресурсы, взаимодействия с образовательной средой.

Введение

Идея реализации инклюзивного образования в российских общеобразовательных школах имеет глубоко гуманистическую направленность и предполагает предоставление возможностей для полноценной социализации и социальной адаптации всем учащимся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Сегодня в психолого-педагогических исследованиях значительное внимание уделяется изучению особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья и условий для их интеграции в образовательную среду [1, 2], организации и содержанию инклюзивного образования, моделированию образовательной среды для реализации инклюзивного образования [3]. Не умаляя значимости данных исследований, подчеркнем, что эффективное образование требует не просто создания условий, но и обогащения возможностей образовательной среды для обеспечения адаптации как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и их сверстников – так называемых «массовых» учащихся, развития их личностных ресурсов для преодоления трудностей адаптации. Ориентация на «инклюзивность» как одну из приоритетных



ценностей ставит проблему расширения возможностей образовательной среды, обогащения ее развивающего потенциала, включения участников среды в развивающее взаимодействие на основе понимания трудностей и социально-психологических факторов адаптации всех ее участников [4].

Задачи, материалы и методы исследования

Мы предприняли попытку исследования особенностей адаптации учащихся – участников образовательной среды учреждений, включившихся в программу реализации инклюзивного образования в г. Ульяновске и Ульяновской области. В нем приняли участие 192 учащихся, 38 из которых имеют ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), 106 родителей учеников и 29 педагогов, работающих в классах инклюзивного образования.

Задачи исследования предполагали изучение уровня и характера адаптации учащихся с ОВЗ и без ограничений здоровья в инклюзивной образовательной среде, выделение трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при инклюзивном образовании, поиска факторов, позволяющих преодолевать эти трудности, и определение потребностей учащихся как с ограниченными возможностями здоровья, так и «массовых» школьников в помощи со стороны участников образовательной среды. Подчеркнем, что нас интересовали социально-психологические факторы адаптации, позволяющие обнаружить адаптационные ресурсы, поэтому медицинские, педагогические, социальные и другие факторы адаптации остались за рамками нашего внимания. Для проведения исследования были использованы «Опросник адаптационных стратегий детей младшего школьного возраста» (О. В. Петунс), «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (К. Роджерса, Р. Даймонда), авторские «Анкеты по выявлению трудных ситуаций адаптации в инклюзивной образовательной среде для школьников, родителей и педагогов» (Н. В. Калининой, И. В. Калинина), направленные на выявление трудностей адаптации и потребностей субъектов образовательной среды в контексте содействия адаптации.

Результаты и их обсуждение

Сравнительный анализ уровня и показателей адаптации учащихся с ОВЗ и учащихся без ограничений здоровья позволил выявить ряд вполне



ожидаемых социально-психологических особенностей адаптации учащихся первой группы. Так, общий уровень адаптации учащихся с ОВЗ ниже, по сравнению с «массовыми» учениками. Дети с ограниченными возможностями здоровья значимо чаще выбирают неконструктивные адаптационные стратегии: проекцию и вытеснение. Они склонны игнорировать неудачи, не извлекать из них уроков, обвиняя в неуспехе других людей или обстоятельства, в то время как у детей без ограничений по здоровью выражена стратегия компенсации неудач, являющаяся конструктивной для младших школьников, так как позволяет найти другие способы преодоления неудачи и способствует освоению новых способов адаптации. Для учащихся – подростков с ОВЗ характерны сниженное принятие как других, так и себя, сниженная эмоциональная комфортность, выраженное стремление к доминированию. Возможно, это связано с отсутствием ярко выраженных успехов в учении, негативными переживаниями, неудачным опытом общения с другими людьми, сложившимся уже стереотипом поведения среди других людей. Стремление к доминированию может выступать защитным механизмом и свидетельствовать об уже сложившемся способе социальной адаптации за счет требований к другим. В то же время показатели интеранальности у школьников с ОВЗ значимо не различаются с показателями других школьников. Это дает надежду на возможность поиска внутриличностных ресурсов социальной адаптации, которые могут быть развиты в процессе взаимодействия с образовательной средой.

Специфику социально-психологических факторов мы выявляли в процессе анализа трудностей адаптации учащихся, определяемых на основе анкетного опроса. Выделенные трудности классифицировались по сферам жизнедеятельности: в учебной деятельности, во внеурочной, в общении и при взаимодействии с одноклассниками, педагогами, родителями. Факторы преодоления трудностей анализировались с позиций отнесения их к внешним (не зависящим от усилий самого опрашиваемого) и внутренним (регулируемым самим опрашиваемым) переменным. Содержание помощи анализировалось с позиций ее направленности на стимулирование развития адаптационного потенциала ученика или на ограждение ребенка от трудностей.

Большинство выделяемых как учащимися, так и их родителями, педагогами трудностей, обострившихся с введением инклюзивного образования, относится к учебной деятельности. 52% взрослых и более 80% учеников указывают на трудности, связанные с усвоением учебного материала, выполнением учебных заданий. Ученики без ограничений по здоровью отмечают, что усваивать учебный материал стало труднее из-за снижения терпимости со стороны учителя (20%), снижения у учителя фона настроения (20%), 10% учеников говорят о снижении требовательности к ним со стороны учителей. Дети же с ОВЗ (30%)

указывают на отсутствие понимания их со стороны учителя. Значительное число родителей (34%) трудности связывают также с изменением отношения со стороны педагогов к их детям. Более 60% детей, не имеющих ограничений по здоровью, указывают на снижение темпа учебной работы, а дети с особыми образовательными потребностями фиксируют свое несоответствие темпу (не успевают). Описывая характер трудностей, ученики массовых классов отмечают, что детям с ОВЗ надо помогать, что снижает плотность работы, следить за ними (29%), возникающую к ним жалость как трудность отметили 16% опрошенных; возможное непонимание – 8% детей, а 4% – что детям с ОВЗ уделяется больше внимания со стороны учителей.

Среди трудностей в общении и взаимодействии сверстников выделены необходимые уступать свои позиции, отмечаемые «массовыми» детьми, и жалобы на неуступчивость одноклассников со стороны детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей. Во внеклассной деятельности в качестве часто встречающейся трудности в ответах детей присутствуют переживание «нечестности в соревнованиях», «выигрыш без выигрыша», организованный взрослыми для детей с особыми образовательными потребностями.

Среди родителей беспокойство по поводу конфликтов между детьми высказали 16%, по поводу снижения требований к классу и ориентации на нужды детей с ОВЗ в ущерб другим детям – 37%.

Выделяя факторы преодоления трудностей, дети предположили, что преодолению помогут родители и учителя (74% опрошенных), дружба, и взаимопомощь (25%), терпение, сочувствие, жалость (16%), сила воли и личные качества (7%); 4% написали, что самым лучшим выходом из создавшихся трудностей будет – не видеть и не думать о них.

Со стороны родителей в качестве факторов преодоления трудностей в основном отмечают: изменение отношения учителей к детям, снижение требований, совместное с детьми выполнение всех заданий, понимание их проблем (47%), дополнительные занятия с детьми и репетиторы (37%), помощь классного руководителя в достижении успехов в учебе и установлении контактов со сверстниками (26%).

Как видно, среди факторов преодоления трудностей большинство называют в основном внешние – помощь со стороны, при этом помощь ориентирована преимущественно на ограждение ребенка от трудностей. Лишь незначительное число как учеников, так и родителей при разрешении трудностей видят возможность опираться на свои внутренние качества и потенциал.

Сущность помощи, как отмечают сами опрошенные участники инклюзивной образовательной среды, чаще всего (в 42% случаях) сводится к ограждению ребенка с особыми образовательными потребностями от трудностей, к снижению



темпа работы всего класса, к выполнению вместе с ним (т. е. за него) учебных заданий, избеганию прямого участия ребенка в любой соревновательной деятельности, присуждению ему победы в любом соревновании при условии его присутствия. Ученики в качестве средств и способов помощи одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья тоже чаще (в 73% случаях) выбирают «выполнение задания за соученика», «брать его везде с собой, чтобы просто присутствовал», «давать возможность выполнять только легкие задания», «не отвлекать, не шуметь и не мешать ему выполнять задание», «не переутомлять и не перегружать участием». Соглашаясь с необходимостью эмоциональной поддержки ребенка с ограниченными возможностями здоровья, отметим, что предлагаемая опрошенными участниками образовательной среды помощь поддерживает пассивно зависимую позицию и не решает задач адаптации и самореализации в обществе.

Заключение

Проведенное исследование показало, что адаптация школьников к инклюзивной образовательной среде имеет специфические социально-психологические трудности. Дети с ОВЗ, по сравнению с детьми без ограничений здоровья, показывают сниженный уровень социально-психологической адаптации и выбирают неконструктивные адаптационные стратегии преодоления неудач. Они демонстрируют повышенные ожидания, направленные к окружающим, низкое принятие себя и других, стремление к доминированию. Все участники инклюзивной образовательной среды, включая учащихся, педагогов и родителей, в качестве основных трудностей адаптации выделяют социально-психологические особенности взаимодействия. Сегодня взаимодействие в инклюзивной образовательной среде преимущественно ориентировано на сохранение пассивной позиции детей с ОВЗ, решение за них возникающих проблем, что противоречит основной идее инклюзивного образования, призванного содействовать их социальной адаптации, давать им возможность самореализации в обществе [4].

Нам представляется важным выделить в качестве приоритетной задачи инклюзивной образовательной среды ее ориентированность на развитие адаптационных ресурсов личности участников, обогащение адаптационных возможностей детей с ОВЗ на основе вовлечения в активное взаимодействие с образовательной средой. В качестве ведущего фактора развития адаптационных ресурсов могут рассматриваться взаимодействия участников со средой, в рамках которых происходит встреча учащегося, педагога и других субъектов образовательного процесса с «пространством» образовательной среды [5]. При этом динамика изменений внутри системы «личность – среда» может инициироваться самой личностью как организация адаптационных вза-

имодействий со средой, осуществляемых за счет осознанного использования адаптационных ресурсов личности и возможностей среды, а может инициироваться социальной средой с использованием психолого-педагогических механизмов [6]. Оптимальные взаимодействия позволяют достичь согласования с требованиями среды за счет внутренних изменений или изменений среды, или сочетания того и другого. Такое взаимодействие предполагает со стороны взрослых организацию обсуждений и вычленения трудностей, с которыми сталкивается ребенок, анализ имеющихся у него личностных и доступных ему социальных ресурсов для преодоления трудностей, обучение детей конструктивным стратегиям преодоления трудных ситуаций. Организованные взаимодействия с образовательной средой, способствующие осознанию, анализу трудных ситуаций и выработке ресурсов по их преодолению, создают возможности для достижения согласования в системе «личность – среда» [6] и обретения новых ресурсов для последующей адаптации.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Развитие адаптационных ресурсов субъектов в процессе взаимодействия с инклюзивной образовательной средой» (грант № 14-06-00143).

Библиографический список

1. Малофеев Н. Н. Изменение специальной школы – неизбежный всемирный процесс // Нижегородское образование. 2010. № 3. С. 4–9.
2. Князева Т. Н. Психологические механизмы интеграции детей с проблемным развитием в общеобразовательную среду // Нижегородское образование. 2010. № 3. С. 146–153.
3. Волосовец Т. В. Инклюзивное образование : модная тема или долгосрочная стратегия // Инклюзивное образование : методология, практика и технология : докл. на междунар. науч.-практ. конф. М., 2011. С. 16–27.
4. Алехина С. В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование. Вып. 1. М., 2010. С. 6–11.
5. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика. СПб., 2007. 352 с.
6. Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе школьной адаптации // Психология обучения. 2010. № 6. С. 33–42.

Social and Psychological Difficulties of Adaptation with the Schoolchildren in Inclusive Educational Environment

Natalya V. Kalinina

Ulyanovsk State University
42, L. Tolstogo str., Ulyanovsk, 432017, Russia
E-mail: kalinata66@mail.ru



The article presents the results of research on peculiarities of adaptation in the physically challenged schoolchildren in inclusive educational environment. The study shows that schoolchildren adaptation in the inclusive educational environment has specific social and psychological difficulties. Physically challenged children show decreased level of social and psychological adaptation and chose non-constructive adaptational strategies for coping with failures. The author points out that the adaptational difficulties are connected with the peculiarities of members of environment interaction. Interaction is directed towards preserving the passive position of a student which contradicts the core idea of inclusive education aimed at encouraging social adaptation of physically challenged people, and at creating the necessary conditions for self-realization in society. The article gives grounding to the necessity and opportunity of organizing the members interaction with the inclusive educational environment aimed at development of adaptational resources.

Key words: inclusive education, adaptational problems, adaptational resources, interaction with educational environment.

References

1. Malofeev N. N. *Izmenenie spetsial'noy shkoly – neizbezhnyy vseмирnyy protsess* (Changing of special school – inevitable worldwide process). *Nizhegorodskoe obrazovanie* (Education in Nizhny Novgorod). 2010, no. 3, pp. 4–9 (in Russian).
2. Knyazeva T. N. *Psikhologicheskie mekhanizmy integratsii detey s problemnym razvitiem v obshcheobrazovatel'nyu sredu* (Psychological mechanisms of integration of chil-

УДК 316.614

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Л. Е. Тарасова

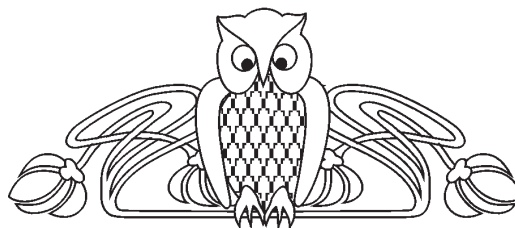
Тарасова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: let01@mail.ru

Рассматривается проблема психологического благополучия первокурсников в процессе их адаптации к образовательной среде на первых этапах пребывания в вузе в новой для них социальной роли студента. Из множества факторов, оказывающих влияние на адаптацию, внимание авторов сосредоточено на психологическом благополучии, поскольку неудовлетворенность существующим положением дел, психологическое неблагополучие могут привести к стрессу, депрессивным состояниям, утрате интереса к обучению и, в конечном итоге, к дезадаптации. Сравнительный анализ исследования психологического благополучия первокурсников и выпускников по параметрам – социально-психологическая комфортность в образовательной среде, идентичность с социальным окружением, самооценка, профессиональная направленность, коммуникативный потенциал, потребность в безопасности – убедительно показал, что в обеих группах существует положительная связь по целому ряду показателей.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, психологическое благополучие, адаптация, дезадаптация.

dren with problems in development into comprehensive educational environment). *Nizhegorodskoe obrazovanie* (Education in Nizhny Novgorod). 2010, no. 3, pp. 146–153 (in Russian).

3. Volosovets T. V. *Inklyuzivnoe obrazovanie: modnaya tema ili dolgosrochnaya strategiya* (Inclusive education: fashionable topic or long-term strategy). *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika i tekhnologiya : dokl. na mezhdunar. nauch.-praktich. konf.* (Inclusive education: methodology, practice and technology: the report in international scientific and practical conference). Moscow, 2011, pp. 16–27 (in Russian).
4. Alekhina S. V. *Sovremennyy etap razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Moskve* (Current stage of inclusive education development in Moscow). *Inklyuzivnoe obrazovanie* (Inclusive education), iss. 1. Moscow, 2010, pp. 6–11 (in Russian).
5. Panov V. I. *Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika* (Psychodidactic of educational systems: theory and practice). St.-Petersburg, 2007. 352 p. (in Russian).
6. Grigor'eva M. V. *Psikhologicheskaya struktura i dinamika vzaimodeystviya obrazovatel'noy sredy i uchениka v protsesse shkol'noy adaptatsii* (Psychological structure and dynamics of interaction between student and educational environment in school adaptation process). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology). 2010, no. 6, pp. 33–42 (in Russian).



Введение

Механизмы адаптации к социальной среде будущих специалистов, стратегическая линия взаимодействия с ней закладываются, как правило, в период обучения в вузе, поскольку именно в эти годы происходит формирование профессионала, его мировоззрения, жизненных идеалов и убеждений. Изучение адаптационных возможностей студентов-первокурсников к условиям образовательной среды высшей школы представляет одну из важнейших общетеоретических проблем, так как на начальном этапе обучения довольно часто молодые люди сталкиваются с проблемой несоответствия своих личностных качеств предъявляемым требованиям.

Теоретический анализ проблемы

Определение адаптации как процесса взаимодействия человека и окружающей среды, в результате которого у него возникают модели и



стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям, вполне применимо и к процессу адаптации в образовательной среде. В отечественной психологической науке отсутствует единство взглядов на факторы, оказывающие влияние на адаптацию обучения в вузах. Так, одни авторы объединяют их в три блока: социологический, психологический и педагогический. Первый включает в себя возраст, социальное происхождение, тип образования. Второй содержит индивидуально-психологические факторы: интеллект, направленность, личностный адаптационный потенциал, положение в группе. Третий состоит из уровня педагогического мастерства, организации среды, материально-технической базы, технических средств обучения и др. [1].

Другие исследователи выделяют только два вида адаптации в вузе: профессиональную и социально-психологическую. С. И. Самыгин профессиональную адаптацию определяет как приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработку навыков самостоятельной деятельности в учебной и научной работе, а социально-психологическую – как приспособление индивида к группе, взаимоотношения с ней, выработку собственного стиля поведения [2]. Мы полагаем, что студент приспосабливается к новой среде (социальная адаптация), новому педагогическому процессу, будущей профессии (профессиональная адаптация), новому окружению, группе, преподавателям, сотрудникам (социально-психологическая). В этом контексте нас интересовало, как влияет психологическое благополучие на адаптацию к образовательной среде вуза, поскольку неудовлетворенность существующим положением дел, психологическое неблагополучие могут привести к стрессу, депрессивным состояниям, к утрате интереса к обучению и, в конечном итоге, к дезадаптации.

В отечественной психологии изучением проблемы психологического благополучия занимались Б. С. Братусь, И. В. Дубровина, В. И. Слободчиков, П. П. Фесенко, Р. М. Шамионов, Т. Д. Шевеленкова и др. Так, Р. М. Шамионов полагает, что понятие удовлетворенности и благополучия человека строится на субъективном эмоционально окрашенном отношении к содержательной стороне событий и явлений. Именно внутренний комфорт, духовное равновесие, удовлетворенность качеством жизни позволяют человеку почувствовать себя счастливым [3]. Проблема психологического благополучия нашла отражение в трудах таких зарубежных исследователей, как Дж. Бюдженталь, С. Джулард, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, Н. Бредберн, К. Рифф и многих других. К. Рифф под психологическим благополучием понимает «переживание, характеризующее отношение человека к тому, чем он, по его собственному мнению, является, отражающее степень реализованности в индивидуальном бытии основных

компонентов позитивного функционирования личности, и степень удовлетворенности своим становлением» [4, с. 109]. В теории К. Рифф представлены шесть компонентов, из которых, по ее мнению, складывается общее психологическое благополучие личности: позитивные отношения с окружающими, автономия, управление средой, возможности личностного роста, наличие целей в жизни и чувство осмысленности жизни, самопринятие.

Выборка, методики и методы исследования

В рамках программы «Адаптация первокурсников к социокультурной среде вуза», реализуемой в Саратовском государственном университете, были обследованы 48 первокурсников (43 девушки и 5 юношей) в возрасте 17–18 лет факультета психолого-педагогического и специального образования после четырехмесячного пребывания в вузе в новой для них социальной роли – в конце первого семестра учебного года.

Студенчество – особая социально-профессиональная группа, обладающая специфическими социально-психологическими чертами и системой ценностей, поэтому привыкание к студенческой жизни, ее нравам, обычаям, традициям является сложным процессом для подавляющего большинства первокурсников. Референтными показателями адаптированности для данной группы, согласно подходу К. Рифф, будут: положительные эмоции в отношениях с окружающими, удовлетворительное самочувствие и ощущение душевного комфорта, отражающиеся на психическом состоянии, психологической устойчивости личности, удовлетворенности жизнью в целом [4].

Психологическое благополучие изучалось при помощи методики К. Рифф «Шкалы психологического благополучия»; такие параметры, как социально-психологическая комфортность студентов в образовательной среде, идентичность с социальным окружением, самооценка, профессиональная направленность, коммуникативный потенциал, потребность в безопасности – при помощи методик Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина [5] и Социально-психологический опросник комфортности среды А. А. Реана. По тем же методикам были обследованы 45 студентов (41 девушка и 4 юноши) в возрасте 22–23 лет выпускного курса. Для оценки различий величин средних значений двух групп использованы *t*-критерий Стьюдента и метод ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение

Значение показателей по всем шкалам опросника как у студентов 1-го курса (от 48,3 до 55,1), так и выпускного (от 52,6 до 61,4) находятся в зоне



средних, ближе к нижним границам, диапазон разброса значений незначителен, что показывает однородность выборки по уровню выраженности показателей. То, что значение показателей по всем шкалам опросника у первокурсников несколько ниже, чем у старшекурсников, дает основание предположить, что в начале обучения студенты испытывают дискомфорт, связанный с усложнением межличностных отношений: расширение круга общения, необходимость взаимодействия в системах «студент – студент», «студент – преподаватель», «студент – сотрудник» предопределяет трудности коммуникации у большинства студентов первого курса. Возникают сложности и в связи с оторванностью от семьи, проживанием в общежитии, неумением распоряжаться финансами, обустройством быта. У студентов-первокурсников возникает спектр разнообразных проблем: негативные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива; сомнения в правильности выбора профессии; недостаточные умения регулировать поведение и деятельность, организовать оптимальный режим учебного труда и отдыха, осуществлять самостоятельную учебную деятельность, конспектировать, работать с первоисточниками, каталогом и пр. Все это провоцирует возникновение состояния растерянности, неуверенности, дискомфорта.

Анализ полученных данных показывает преобладание у первокурсников низких значений показателей по шкале «*позитивные отношения с окружающими*», это говорит о переживаниях изолированности и фрустрированности в межличностных отношениях, недостатке близких, доверительных отношений с ближайшим окружением, наличии трудностей в проявлении открытости и заботы о других и отсутствии стремления идти на компромисс для поддержания важных связей с другими.

По шкале «*автономия*» у респондентов первого курса выявлены относительно высокие значения, это дает основание предположить, что в целом ряде ситуаций они могут мыслить независимо, самостоятельно регулировать собственное поведение, оценивают себя, исходя из личных стандартов, не озабочены ожиданиями и оценками окружающих людей, что принимая важные решения они не ориентируются на суждения других лиц и их поведение не подвержено социальному давлению. При этом наличие средних и высоких оценок по данной шкале означает еще и то, что ориентация первокурсников только на собственные стандарты и модели поведения может оказать неблагоприятное воздействие на их поведение, препятствовать освоению требований образовательной среды и новых социальных ролей.

В структуре психологического благополучия учащихся первого курса слабое выражение получил фактор «*управление средой*», показывающий, что студенты испытывают

сложности при управлении повседневными делами, чувствуют свою неспособность изменить окружающие обстоятельства, улучшить что-то для того, чтобы добиться желаемого, при этом для большинства первокурсников характерным является ощущение собственного бессилия, некомпетентности, отсутствия чувства контроля над внешним миром.

По шкале «*возможности личностного роста*» ни у одной группы респондентов не обнаружено высокого уровня психологического благополучия, хотя почти у трети респондентов обеих групп диагностируется средний уровень представленности данного показателя. К сожалению, многие – как первокурсники, так и студенты старшего курса – испытывают чувство личностной стагнации, неспособность приобретать новые установки и способы поведения; у них отсутствует ощущение улучшения, преобладает чувство скуки и незаинтересованности в жизни.

Самые высокие значения показателей психологического благополучия получены по шкале «*наличие целей в жизни*», количество респондентов с низким уровнем значений по данной шкале в обеих группах минимально, что позволяет предположить наличие у большинства студентов убеждений, придающих цель жизни.

Средние показатели по шкале «*самопринятие*» делают возможным предположение о том, что не все студенты обеих возрастных групп, представленных в исследовании, обладают позитивным отношением к себе и своему прошлому, в определенной степени разочарованы им, не вполне удовлетворены собой и обеспокоены наличествующими у них личностными качествами, а некоторые не желают быть теми, кем являются в настоящее время.

Анализ данных, полученных от респондентов-выпускников, убеждает в том, что у большинства из них сложились теплые, доверительные отношения с окружающими; они могут и хотят проявлять доброту и заботу о других людях, способны к эмпатии, близости и любви, владеют коммуникативными навыками, умеют находить компромиссы во взаимоотношениях; они обладают умениями противостоять социальному давлению, оценивать себя, исходя из собственных стандартов, их мышление и поведение характеризуются независимостью, способностью к саморегуляции.

Ответы старшекурсников подтверждают наличие у большинства из них компетентности и уверенности в управлении повседневными делами, способности эффективно использовать различные жизненные обстоятельства, умения отбирать и генерировать условия, способствующие удовлетворению личностных целей и потребностей. Студенты 5-го курса рассматривают возможности личностного роста как степень реализации собственного потенциала, возможность отслеживания собственного личностного роста и ощущение самосовершенствования с течением



времени, как развитость чувства непрерывного саморазвития. Все студенты отмечают, что имеют ясную перспективу своего существования, означающую присутствие убеждений, придающих цель жизни, ощущение, что настоящее и прошлое осмыслены. 44 из 45 обследованных старшекурсников безоговорочно принимают себя, что означает поддержание позитивного отношения к себе, признание и принятие всего собственного личностного многообразия, включающего как позитивные, так и негативные качества, положительную оценку своего прошлого личностью.

Использование *t*-критерия Стьюдента для оценки различий величин средних значений двух групп позволило определить, что в зоне значимости находятся показатели следующих шкал опросника: «позитивные отношения с окружающими», $t_{ст} = 2,9$ при $p \leq 0,01$, «наличие целей в жизни», $t_{ст} = 3,2$ при $p \leq 0,01$ и «самопринятие» $t_{кр} = 3,4$ при $p \leq 0,01$.

Использование метода ранговой корреляции Спирмена выявило, что в обеих группах существует положительная связь показателей (при $p \leq 0,01$) по шкале «позитивные отношения с окружающими» и показателей по шкалам «автономия» и «самопринятие». Можно с уверенностью утверждать, что развитость коммуникативных навыков, открытость и неконфликтность в общении напрямую соотносятся с позитивной оценкой своей жизни в целом и себя, осознанием и принятием всех своих качеств, как положительных, так и отрицательных, со способностью быть независимым в суждениях и поведении.

Заключение

Влияние психологического благополучия на адаптацию к образовательной среде вуза едва ли подлежит сомнению, ведь адаптированный к конкретным условиям человек ощущает спокойствие, уверенность, отсутствие тревожности и напряженности и, напротив, психологическое неблагополучие может способствовать возникновению депрессивных состояний, всевозможных стрессов, утрате интереса к обучению и, в конечном итоге, дезадаптации.

Если первокурсник освоил общепринятые нормы и традиции университета, испытывает положительную идентичность с образовательной средой вуза, то эта среда способствует формированию положительной мотивации достижения поставленных целей, развитию адекватной самооценки и, самое главное, – профессиональной направленности, повышает личностный адаптационный потенциал студентов и их нервно-психическую устойчивость.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Структура и предикторы благополучия личности: этнопсихологический анализ» (проект № 14-06-00250).

Библиографический список

1. Ханчук Н. Н. Некоторые актуальные проблемы адаптации студентов в процессе обучения в высшей школе // Проблемы социальной адаптации различных групп населения в современных условиях. Владивосток, 2000. 265 с.
2. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. С. И. Самыгин. Ростов н/Д, 1998. 544 с.
3. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) // Мир психологии. 2012. № 2. С. 143–148.
4. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
5. Григоренко Е. Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. 2009. № 2. С. 98–105.

Psychological Well-Being of Students on the Stage of Adaptation to the University Educational Environment

Lyudmila E. Tarasova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: let01@mail.ru

The article discusses the problem of first-year students' psychological well-being at the process of their adaptation to the educational environment in the beginning of staying at university on the new social position of student. From many factors influencing adaptation the author discusses psychological well-being because dissatisfaction and psychological ill-being can lead to stress, depressive position, loss of interest to learning and in fine to deadadaptation. The comparative analysis of first-year students' and upper-form students' psychological well-being (such criteria as social-psychological comfort at the educational environment, identity with social surrounding, self-rating, professional orientation, communicative potential, security need) indicated strongly that there are positive correlations of variety indexes in the both of groups.

Key words: educational environment of university, psychological well-being, adaptation, deadadaptation.

References

1. Khanchuk N. N. *Nekotorye aktual'nye problemy adaptatsii studentov v protsesse obucheniya v vysshey shkole* (Some actual problems of students' adaptation in process of studying at high school). *Problemy sotsial'noy adaptatsii razlichnykh grupp naseleniya v sovremennykh usloviyakh* (Problems of social adaptation of public different groups in current conditions). Vladivostok, 2000, 256 p. (in Russian).
2. *Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly: uchebnoe posobie* (Pedagogy and psychology of high school: the study guide). Ed. by S. I. Samygin. Rostov-on-Don, 1998, 544 p. (in Russian)
3. Shamionov P. M. *Psikhologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya: (k razrabotke integrativnoy kontseptsii)* (Psychology of subjective well-being: (to the development of integrative concept))



logy of subjective well-being: to working out of integrative conception). *Mir Psikhologii* (The World of Psychology). 2012, no. 2, pp. 143–148 (in Russian).

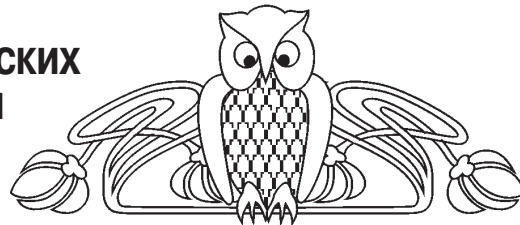
4. Shevelenkova T. D., Fesenko P. P. *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsiy i metoda issledovaniya)* (Personality's psychological well-being (review of basic conceptions and investigative method)).

Psikhologicheskaya diagnostika (Psychodiagnosis). 2005, no. 3, pp. 95–129 (in Russian).

5. Grigorenko E. Yu. *Psikhologicheskoe blagopoluchie studentov i opredelyayushchie ego faktory* (Students' psychological well-being and its determining factors). *Problemy razvitiya territorii* (Problems of territory's development). 2009, no. 2, pp. 98–105 (in Russian).

УДК 316.6

ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ



И. В. Малышев

Малышев Иван Викторович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: iv.999@list.ru

Представлен анализ особенностей социально-психологических и индивидуальных свойств личности учителей общеобразовательных школ в зависимости от уровня их социализации. Рассмотрены современные подходы к пониманию социализации личности и ее социально-психологических проявлений. Показана перспективность изучения характеристик личности педагогов и ее адаптационных параметров в аспекте профессиональной социализации. Отмечено, что социально-психологические и индивидуальные характеристики личности, отражающие ее позитивный жизненный настрой, оказывают влияние на формирование социальной приспособленности работников.

Ключевые слова: социализация, профессиональная социализация, социальная приспособленность, психологические характеристики личности учителей.

Введение

Внимание ученых сегодня всё более обращено на социально-психологические проявления личности и ее взаимосвязи с современным обществом, поэтому особую актуальность приобретает проблематика социализации личности и ее многочисленных характеристик в различных областях профессиональной деятельности (профессиональная социализация). Представляют интерес разные подходы к пониманию в психологии социализации личности.

Теоретический анализ проблемы

В психологической науке социализацию принято рассматривать как процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, который происходит в общении и деятельности. Так, А. Н. Леонтьев определял социализацию как расширение видов деятельности, которыми овладевает ребенок, т. е. постепенное усвоение тех видов деятельности,

которые ребенок способен самостоятельно воспроизвести, освоение им культурных образцов поведения [1]. С точки зрения теории социальной установки, объясняющей процессы регулирования социального поведения человека, социализация – это становление, формирование и развитие системы социальных установок личности [2].

Современные ученые не ограничиваются раскрытием данной дефиниции в рамках какой-либо одной концепции, а включают в нее категории активности и становления личности, без которых процесс социализации был бы немислим. Так, Р. М. Шамионов считает, что социализацию необходимо рассматривать с точки зрения самоопределения личности «как процесс, обусловленный входением индивида в социум, усвоением им социальных норм, ценностей, установок и правил поведения, определенным уровнем развития характеристик личности, ее становлением как целостного и динамичного образования» [3, с. 90–95].

Е. Е. Бочарова, рассматривая личность с позиций субъекта социализации в условиях изменяющегося общества, полагает, что внимание современных исследователей, в первую очередь, может быть уделено анализу возможных результатов социализации, т. е. формированию интегральных характеристик личности, что обеспечивает ее нормативное функционирование. По мнению автора, в данном случае речь идет о социализации как адаптации и это «особенно важно в связи с «константой» изменения, «обновления» условий социализации, связанных с общественными изменениями, модернизацией современного общества» [4, с. 27–30].

В профессиональной социализации важная роль отведена институту трудового коллектива и профессии. Особый интерес, на наш взгляд, представляет проблематика профессиональной социализации в системе образования в аспекте изучения особенностей личности педагогов и ее адаптационных параметров. Так, существенное



значение для научно-практической и консультативной деятельности педагога-психолога имеет мониторинг процесса социализации личности в условиях образовательной среды (в частности, особенности усвоения социального опыта, проходящего в специально организованных условиях школы) [5]. Исходя из этого, целью данного исследования является изучение особенностей личности учителей общеобразовательных школ в зависимости от их социализации.

Выборка, методики и методы исследования

В эмпирическом исследовании для изучения уровня социализации учителей использовалась методика Х. Белла. Шкалы методики позволяют определить, в какой именно области индивид испытывает трудности приспособления. Для изучения социально-психологических и индивидуальных характеристик личности учителей был выбран 16-факторный метод Р. Кеттелла. Для статистической обработки данных применен параметрический метод сравнения двух независимых выборок (*t*-критерий Стьюдента). Выборку исследования составили учителя средних общеобразовательных школ Саратовской области (50 человек в возрасте от 21 года до 55 лет).

Результаты исследования и их обсуждение

На основании диагностики характеристик социализации личности (комплексный анализ шкал методики Белла) у 28% учителей школ выявлен низкий уровень социальной приспособленности, у 20% – высокий и у 52% – в пределах нормы. При анализе отдельных характеристик социализации у 30% педагогов отмечаются нарушения приспособленности в семье (напряжения в семейных отношениях), у 26% испытуемых отношения в семье хорошие и у 44% не выявлено сложностей в данном показателе социализации. В сфере «здоровье» 64% испытуемых характеризуют свое самочувствие как хорошее, т. е. данная проблема их почти не волнует. По шкале социальной приспособленности «субмиссивность» у большинства педагогов (54%) отмечены уверенность в себе, стремление свободно выражать своё мнение, социальная экстравертированность и в ряде ситуаций – элементы жесткого поведения. Для остальных 30% испытуемых эта составляющая социализации личности соответствует нормативным показателям. У 40% испытуемых отмечена хорошая способность контролировать свои субъективные переживания. Необходимо отметить, что ряд специалистов с подобными проявлениями (низкие баллы по шкале «эмоциональность») не всегда могут адекватно выражать свои эмоции, т. е. подавляют свое действительное эмоциональное состояние. У 42% педагогов по-

казатели шкалы «эмоциональность» соответствуют нормативным. У 48% педагогов отмечается сильное проявление «теплых» признательных отношений и симпатий к окружающим, только 26% учителей склонны проявлять враждебность и критичность в социальных контактах и относятся с недоверием к окружающим. В целом, несмотря на имеющиеся проблемы, у большинства учителей выявлен хороший уровень социальной приспособленности.

Исходя из показателей социализации и средних значений факторов методики Р. Кеттелла, выделены две крайние группы испытуемых, с высоким и низким уровнем социальной приспособленности (таблица). Так, у педагогов с низким уровнем социальной приспособленности обнаружены следующие характеристики: замкнутость, некоторая безучастность, ригидность, излишняя строгость в оценке людей, а также непостоянство, подверженность влиянию случая и обстоятельств, отсутствие желания при выполнении групповых норм и требований, неорганизованность и безответственность по отношению к социальным требованиям. Испытуемые с низким уровнем социализации в большей мере не уверены в себе, чувствительны к угрозе, доверчивы, откровенны и терпимы. Данные педагоги характеризуются консервативностью, склонны к морализации, нравоучениям, сопротивлению переменам, а также подвержены значительному напряжению и фрустрированности, т. е. им свойственна неудовлетворенность стремлений.

У испытуемых с высоким уровнем социальной приспособленности выявлены следующие характеристики: адекватная самооценка, гибкость, активность, общительность, эмоциональная устойчивость, работоспособность, зрелость, постоянство интересов, резистентность к стрессам и низкая утомляемость. Кроме того, учителя характеризуются рассудительностью, осторожностью, некоторой озабоченностью, практичностью и добросовестностью. Они ориентируются на внешнюю реалистичность и следуют общепринятым нормам, стремятся к достижению цели и социально активны.

Типологический анализ результатов изучения свойств личности у испытуемых двух групп (см. таблицу) с высоким и низким уровнями социализации показывает статистически значимые различия по нескольким показателям. Педагоги с высоким уровнем социальной приспособленности более естественны и непринужденны в поведении, открыты и общительны, эмоционально зрелы, стрессоустойчивы и реалистично настроены. Они осознанно соблюдают нормы и правила поведения, настойчивы в достижении цели, ответственны. Помимо этого им свойственны социальная смелость, активность, стремление иметь дело с незнакомыми обстоятельствами. Для них характерны реалистичность суждений, критический настрой, аналитичность мышления.



Профили личности в группах испытуемых с высоким и низким уровнем социализации

Факторы Р. Кеттелла	Уровень социализации личности		t-критерий Стьюдента	Степень значимости
	высокий	низкий		
MD (адекватность самооценки)	5	3,1	1,7	0,07
A (замкнутость–общительность)	5,3	2,9	2,2	0,03
B (интеллект)	4,4	4,3	0,4	0,9
C (эмоциональная неустойчивость–устойчивость)	7,9	5,6	2,4	0,02
E (подчиненность–доминантность)	7,1	5,2	1,7	0,1
F (сдержанность–экспрессивность)	3,1	4,4	-1,1	0,2
G (подверженность чувствам–нормативность поведения)	6	3,7	2,2	0,03
H (робость–смелость)	6,1	3,7	2,6	0,01
I (жесткость–чувствительность)	6,6	3,9	2,1	0,04
L (доверчивость–подозрительность)	4,5	2,5	2,3	0,02
M (практичность–развитое воображение)	4,3	4,6	-0,3	0,7
N (прямолинейность–дипломатичность)	5,4	4	1,4	0,1
O (уверенность в себе–тревожность)	5,6	6,7	-1,1	0,2
Q1(консерватизм–радикализм)	5,8	3,6	2,3	0,03
Q2(конформизм–нонконформизм)	6,7	5,2	1,4	0,1
Q3 (низкий самоконтроль–высокий самоконтроль)	6,1	5	1,0	0,3
Q4 (расслабленность–напряженность)	7,2	8,5	-1,1	0,3

Примечание. Выделены статистически значимые различия показателей методики.

Выводы

Таким образом, представленные результаты исследования позволяют прийти к следующим выводам. У значительной части учителей общеобразовательных школ обнаружен хороший уровень социальной приспособленности, но у 28% педагогов выявлены негативные изменения в сфере семейных взаимоотношений и проявления враждебности в социальных контактах.

Социально-психологические и индивидуальные характеристики личности, отражающие ее позитивный жизненный настрой, оказывают влияние на формирование социальной приспособленности работников. Так, на основании результатов типологического анализа характеристик профиля личности (Р. Кеттелла) выявлены социально-психологические и индивидуальные особенности личности учителей, которые являются активизирующими (уверенность в себе, адекватная самооценка, настойчивость в достижении цели, ответственность за свои действия, стрессоустойчивость т.д.) или, напротив, сдерживающими (ригидность, неорганизованность и безответственность по отношению к социальным требованиям, безучастность и тревожность и т. д.) факторами социализации. В то же время нельзя исключать и влияние процесса социализации на формирование определенных личностных свойств.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.

2. Журавлев А. Л., Соснин В. А., Красников М. О. Социальная психология : учеб. пособие. М., 2006. 416 с.
 3. Шамионов Р. М. Личностное и профессиональное самоопределение как эффекты социализации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2008. Т. 8, вып. 1. С. 90–95.
 4. Бочарова Е.Е. Личность как субъект социализации в условиях изменяющегося общества // Перспективы науки. 2012. № 37 (37). С. 27–30.
 5. Григорьева М. В. Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Ученые зап. Пед. ин-та Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер. Психология. Педагогика. 2010. Т. 3, № 4 (12). С. 3–11.

Manifestation of Social-Psychological and Individual Properties of the Personality of Teachers of Schools Depending on the Level of their Socialization

Ivan V. Malyshev

Saratov State University
 83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
 E-mail: iv.999@list.ru

The analysis of peculiarities of the manifestation of social-psychological and individual properties of the personality of teachers of secondary schools depending on the level of their socialization is presented. Modern approaches to the understanding of a personality and of its social-psychological manifestations are considered. It is noted that the social-psychological and individual characteristics of a personality



that reflect its positive vital mood influence the forming of the social suitability of the workers in the form of its high values.

Key words: socialization, professional socialization, social adaptation, psychological characteristics of personalities of teachers.

References

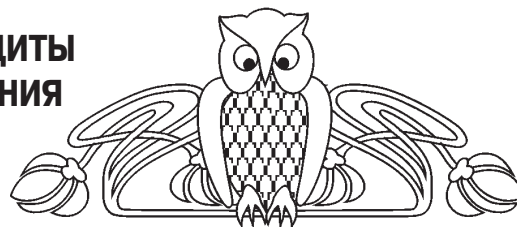
1. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. *Soznanie. Lichnost'* (Action. Sensorium. Personality.) Moscow, 1975. 304 p. (in Russian).
2. Zhuravlev A. L., Sosnin V. A., Krasnikov M. O. *Sotsial'naya psikhologiya: ucheb. posobie* (Social Psychology: the Student guide). Moscow, 2006. 416 p. (in Russian).
3. Shamionov R. M. *Lichnostnoe i professional'noe samoopredelenie kak yeffekty sotsializatsii* (Personal and professional self-determination as effects of socialization). *Izv. of Saratov University. New ser. Ser. Filosofija.*

Psihologija. Pedagogika (Izv. Saratov Univ. (N.S), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy). 2008. Vol. 8, iss. 1, pp. 90–95.

4. Bocharova E. E. *Lichnost' kak sub'ekt sotsializatsii v usloviyah izmenyayushchegosya obshchestva* (Personality as subject of socialization in changing society). *Perspektivy nauki* (Perspectives of Science). 2012. Vol. 37, no. 37, pp. 27–30.
5. Grigor'eva M. V. *Ponyatie «obrazovatel'naya sreda» i modeli obrazovatel'nykh sred v sovremennoy otechestvennoy pedagogicheskoy psikhologii* (The notion «educational environment» and the models of educational environments in the modern social national pedagogical psychology). *Uchenye zap. Ped. in-ta Sarat. gos. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. Psihologiya. Pedagogika* (Proceeding of Teachers Institute of Saratov State University. Ser. Psychology. Pedagogy). 2010, vol. 3, no. 4 (12), pp. 3–11.

УДК 159.9.072

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ КАК ФАКТОРЫ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ПЕРЕЖИВШИХ ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ В СЕМЬЕ



Ю. А. Володина, Н. М. Юшкова

Володина Юлия Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и социального образования, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, Россия
E-mail: psyabgu@ya.ru

Юшкова Наталья Михайловна — аспирант, кафедра педагогики и социального образования, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, Россия
E-mail: tataki1987@ya.ru

Представлены результаты исследования деструктивных психологических защит детей-сирот, переживших жестокое обращение и насилие в семье. В качестве испытуемых выступили 28 подростков 11–15 лет ($N = 28$). Проанализированы результаты проективной методики «Несуществующее животное» М. З. Друкаревич. Представлен анализ проективных рисунков детей-сирот, переживших жестокое обращение и насилие в родительской семье. Охарактеризованы защитные реакции тревожности, агрессивности, личностные и социальные защиты. Определены защитные тактики поведения детей-сирот, детерминирующее формирование дезадаптивных поведенческих реакций (тревожность, агрессивность, эмоциональную напряженность, конфликтность, уход от реальности, ситуативные спонтанные защиты). Проанализированы деструктивные поведенческие реакции, влияющие на общение и межличностные контакты детей-сирот с окружающими людьми.

Ключевые слова: деструктивные защиты, жестокое обращение, дети-сироты, социально-психологическая дезадаптация.

Введение

Исследование защитных моделей безопасного поведения детей и подростков, переживших

жестокое обращение и насилие в семье, является одной из актуальных проблем современной психологической науки. Исходя из этого, целью нашего исследования стало изучение проявления деструктивных психологических защит у детей-сирот, переживших жестокое обращение и насилие в семье.

Теоретический анализ проблемы

Проблема формирования механизмов защиты рассматривается в контексте развития личности, начиная с самого раннего возраста (А. Фрейд, И. М. Никольская, Р. М. Грановская). В первые годы жизни ребенок еще не имеет механизмов защиты как таковых, они начинают формироваться как результат неблагоприятных эмоциональных переживаний [1]. Защитный механизм — это способ ослабления тревоги, эмоционального напряжения, психологического дискомфорта. Защита начинает функционировать, когда организм на подсознательном уровне воспринимает внешнее или внутреннее воздействие как угрожающее и ищет способ сохранения внутреннего комфорта, ослабления эмоционального напряжения.

Если нормальный процесс социализации на ранних этапах развития индивида по каким-то причинам нарушается, это ведет к формированию неадекватных ситуаций механизмов защиты. Таким образом, изначально предназначенные для адаптации, механизмы защиты при определенных условиях могут приводить к дезадаптации.



Особое внимание уделяется процессу формирования психологических защит у детей-сирот, переживших жестокое обращение и насилие в родительской семье. Качественные отличия обнаруживаются в развитии у них представления о себе, образе Я, самооценке, отношении к себе. Как отмечают А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, отсутствие чувства безопасности детерминирует формирование специфических защитных форм поведения детей-сирот, проявляющихся в агрессивности, импульсивности, страхах, конфликтном поведении, неадекватных поведенческих реакциях и т. д. [2].

Выборка, методики исследования

В исследовании приняли участие 28 детей-сирот 11–15 лет, находящихся в трудной жизненной ситуации. В качестве психодиагностической базы исследования была выбрана проективная методика «Несуществующее животное» М. З. Друкаревич.

Результаты и их обсуждение

Анализируя полученные данные, мы определили, что рисунки детей-сирот отражают различные виды деструктивных защит (57%), определяемые содержанием рисунка, контуром и точками нажима на карандаш, расположением изображения относительно края листа, наличием прорисованных элементов. Были выявлены защитные реакции тревожности, агрессивности, личностные и социальные защиты.

В частности, проявления тревожности зафиксированы у 100% детей-сирот, участвующих в исследовании: об этом свидетельствуют сильный нажим на карандаш, наличие штриховки, которая часто покрывает весь рисунок. Например, Настя (12 лет) изобразила животное в виде мобильного телефона с крыльями на подставке, глаза у которого – черные заштрихованные овалы, что говорит о присущем ей страхе. В ее рисунке присутствует также штриховка в сочетании с разрывами линий в основе изображения, которая обозначает сферу конфликта (со сверстниками, с младшими). Следует отметить, что сначала девочка отказалась рисовать: это может указывать на нежелание раскрыться, утаивание проблем, негативизм и тревогу на момент исследования.

Другой испытуемый, Иван (11 лет) вместо одного животного нарисовал семью несуществующих животных, парящих в облаках. В рисунке отражается эмоциональная напряженность мальчика, сильный нажим говорит о тревоге, штриховка облаков – о тревоге в области мечтаний, будущего, а также стремлении контролировать свою тревогу, держать себя в руках. В работе Насти (13 лет) ситуативная тревожность проявляется во множественности линий, что свидетельствует о проявлении импульсивности.

Проявление агрессивности зафиксировано у 71,4% подростков. Этот вывод основан на анализе контура рисунков, наличия выступов, острых углов и т. д. Например, наличие оружия говорит о присутствии скрытой агрессии (Лера 15 лет), острый клюв у животного-папы, направленный в сторону сына – вербальной агрессии, а острые когти – в сторону отца, в рисунке Ивана 11 лет («семья несуществующих животных») – об ответной агрессивной защитной реакции ребенка на отношение к нему взрослого. В работе Лены (14 лет) также просматривается вербальная агрессия – острый клюв, направленные вверх зубы и углы, прорисованные в короне и хвосте животного. Направленность показывает объект агрессии, в данном случае – против вышестоящих лиц, которые могут наложить запрет, например, родителей, учителей, воспитателей.

Отсутствие межличностных контактов характерно для 42,8% детей-сирот, переживших жестокое обращение в семье. Причем встречается сочетание таких характеристик, как «общительность», «недостаток общения» и «неумение общаться». Например, Лера (15 лет) изобразила кентавра в верхней части листа маленького размера, что свидетельствует не только о завышенном уровне самооценки, но и о недовольстве своим положением в обществе, о недостаточном признании со стороны окружающих, наличии тенденции к самоутверждению. Колчан со стрелами за спиной, лук в руках определяет защиту от окружающих, совмещенную со страхом и тревогой, готовностью к самозащите любого порядка и в разных ситуациях.

Таким образом, социально-психологические деструктивные защиты детей-сирот являются следствием проблем в сфере общения, обуславливают формирование ситуативных спонтанных защит и приводят ребенка к уходу от реальности.

В качестве одной из возможных психологических защит выступает конфликтность личности как степень готовности человека к развитию и завершению проблемных ситуаций социального взаимодействия путем конфликтов, а также относительная частота участия человека в реальных конфликтах, по сравнению с другими людьми [3].

Н. В. Гришина выделяет следующие компоненты подростковой конфликтности:

эмоциональный как состояние личности в ситуации межличностного взаимодействия, неумение управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях;

волевой как неспособность личности к сознательной мобилизации сил и самоконтролю;

познавательный как уровень восприятия провокационных действий оппонента, субъективность, неумение анализировать и прогнозировать ситуацию;

мотивационный как отражение состояния внутренних побуждающих сил, которые не благо-



приятствуют адекватному поведению в конфликте и решению проблемы;

психомоторный как неумение владеть своим телом, управлять жестиком и мимикой.

В соответствии с этим рассматриваются психологические детерминанты, обуславливающие конфликтное поведение личности:

связанные с психофизиологическими особенностями развития (перенесенные травмы мозга или инфекции, наследственные болезни, отставание умственного развития, особенности нервной системы);

собственно психологические (особенности личности, ситуация внутрисемейного развития, уровень самооценки, акцентуации характера);

социальные (факторы микро- и макросреды, включающие социальный опыт подростка, социальную некомпетентность) [4].

Рисунок Насти (13 лет) с прорисованными соединениями в виде острых зубцов, направленных вниз, выражает защиту против насмешек, непризнания, отсутствия авторитета у младших, боязнь осуждения; боковые контуры с сильным нажимом – готовность к самозащите любого порядка и в разных ситуациях, также выделяются элементы «защиты», расположенные не по контуру, а внутри него, на самом корпусе животного.

В работе Кати (12 лет) направленность крыльев в стороны говорит о направленности личности на контакты с другими людьми. В то же время прорисовка соединения с основой в виде острых зубцов, направленных вниз, – отсутствие авторитета у младших, боязнь осуждения; штриховка в сочетании с разрывами линий в основе рисунка обозначает конфликт со сверстниками. У ее животного отсутствуют уши, это может означать, что либо мнение окружающих о ней для нее незначимо, либо девочка боится его узнать, т. е. «не хочет слышать». Возможно, в этом проявляется защитный механизм отрицания, который состоит в уклонении от потенциально тревожной информации.

В рисунке Наташи (12 лет) присутствует угловатая фигура, что также свидетельствует о проблемах в общении, но в то же время изображение рук, направленных в стороны, трактуется как общительность, при этом – отсутствие кистей рук, – как недостаток общения, неумение общаться.

У многих детей в рисунках присутствуют крылья, парение в облаках, что также является свидетельством защиты от окружающих, т. е. уходом в мечту, фантазию от окружающей действительности. Это характерно для людей с сильно развитым защитным фантазированием, которые в реальности обычно пассивны, несколько инфантильны. Встречаются также изображение дуги на голове – спонтанная защита, умножение линий – защита от окружающих одновременно с опасением, подозрительностью.

Проявление неадекватной самооценки зафиксировано в рисунках 42% детей-сирот, переживших жестокое обращение и насилие в семье.

При этом можно отметить как завышенный, так и заниженный уровни самооценки, определяемые размерами рисунка и положением изображения на листе. Например, Лера (15 лет) изобразила кентавра в верхней части листа, что может свидетельствовать о высокой самооценке, рисунок Насти (12 лет) занимает меньше 1/3 листа, что говорит о заниженной самооценке.

Заключение

Исходя из анализа полученных данных, а именно – показателей высокой тревожности, неадекватной самооценки, проявлений защиты, можно заключить, что дети-сироты преимущественно выбирают неосознанные защитные модели поведения, которые характеризуются «оборонительными реакциями», безынициативностью, низкой самооценкой, страхом в сфере межличностной коммуникации, социально-психологической тревожностью. Наличие широкого и гибкого репертуара защитных тактик поведения детей-сирот, переживших жестокое обращение в семье, приводит к ограниченному набору адаптивных поведенческих реакций и обуславливает их дезадаптацию в обществе.

Работа выполнена при финансовой поддержке Президента РФ, проект «Развитие позитивных презентационных моделей поведения детей-сирот, переживших жестокое обращение и насилие в родительской семье» (грант № МК-99.2014.6).

Библиографический список

1. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб., 2006. 342 с.
2. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб., 2005. 400 с.
3. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. М., 2010. 656 с.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2008. 520 с.

Destructive Psychological Protection as Factors Desadaptive Conduct of Orphans, Survivors Domestic Abuse

Julia A. Volodina

Bryansk State University
14, Bezhitskaya str., Bryansk, 241036, Russia
E-mail: psyabgu@ya.ru

Natalia M. Yushkova

Bryansk State University
14, Bezhitskaya str., Bryansk, 241036, Russia
E-mail: tatak1987@ya.ru



The results of the study of the destructive psychological protection of orphans, survivors of abuse and domestic violence. As the subjects were 28 teenagers of 11–15 years ($N = 28$). The results of projective techniques «nonexistent animal». The analysis of projective drawings orphans who survived abuse and violence in the parental home. Characterized by defensive reactions of anxiety, aggression, personality, and social protection. Defined defensive tactics behavior orphans that determine the formation of maladaptive behavioral responses (anxiety, aggressiveness, emotional tension, conflict, withdrawal from reality, spontaneous situational protection). Analyzed destructive behavioral responses that affect communication and interpersonal contacts orphans with other people.

Key words: destructive defenses, abuse, orphans, social and psychological maladjustment.

УДК 159.922.7

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАНИЦ СУБЪЕКТНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ПРЕДИКТОРЫ И СПЕЦИФИКА

И. В. Воробьева, О. В. Кружкова

Воробьева Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
E-mail: lorisha@mail.ru

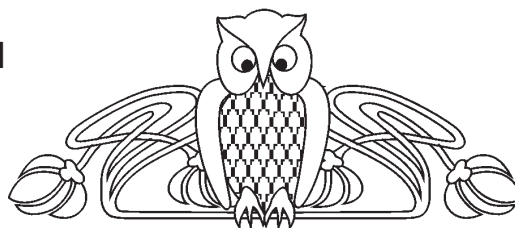
Кружкова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
E-mail: galiat1@yandex.ru

Изложены теоретические положения, касающиеся становления субъекта в детском возрасте и вариантов проявления границ субъектности. Показано, что детско-родительские отношения играют главную роль в формировании границ субъектности. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке детей дошкольного возраста ($n = 65$, 4–6 лет) и их родителей ($n = 65$, 25–46 лет) с применением диагностического инструментария: «Опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столина), методика «Родительно-детские отношения (PARI – parental attitude research)» (Е. С. Шефера, Р. К. Белла в адаптации Т. В. Нещерет), метод наблюдения с использованием авторской карты наблюдения (И. В. Воробьевой, Е. А. Васильевой) и экспертных оценок. Установлено, что ряд деструктивных типов родительского воспитания может приводить к искажению границ субъектности ребенка, провоцирующих развитие у него девиантного поведения в более поздние возрастные периоды. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в создании рекомендаций по оптимизации семейного воспитания для профилактики возникновения деструкций поведения и деформаций границ субъектности ребенка.

Ключевые слова: субъектность, границы субъектности, дошкольный возраст, детско-родительские отношения, формирование.

References

1. Nikol'skaya I. M., Granovskaya R. M. *Psikhologicheskaya zashchita u detey* (Children's psychological defense). St.-Petersburg, 2006. 342 p. (in Russian).
2. Prikhozhan A. M., Tolstykh N. N. *Psikhologiya sirotstva* (Psychology of orphanhood). 2-d ed. St.-Petersburg, 2005. 400 p. (in Russian).
3. Antsupov A. Ya., Shipilov A. I. *Slovar' konfliktologa* (Conflictologist's dictionary). Moscow, 2010. 656 p. (in Russian).
4. Grishina N. V. *Psikhologiya konflikta* (Psychology of conflict). St.-Petersburg, 2008. 520 p. (in Russian).



Введение

Одним из целевых результатов действия совокупности факторов личностного развития является формирование и становление субъектности человека. Максимальная интенсивность процесса субъектогенеза достигается в среде, систематически стимулирующей и инициирующей активность личности во взаимодействии со взрослыми при реализации процесса воспитания.

Теоретический анализ проблемы

Формирование границ субъектности происходит на этапе ранних детских возрастов в младенчестве, раннем детстве и дошкольном возрасте, а в дальнейшем следует их конкретизация, смещение и детализация круга объектов, по отношению к которым человек выстраивает свою стратегию реализации активности. Важную роль в процессе оформления границ субъектности играет воспитание, когда происходит передача содержания социальной культуры, смыслов, ценностей, а также способов взаимодействия с миром, определяющих позицию ребенка по отношению к «Я в себе» и «Я в мире».

Адекватно сформированные границы являются результатом передачи необходимого социального смысла, соответствующего возрастным возможностям субъекта. Взаимодействие ребенка со взрослыми обеспечивает формирование смысловой составляющей социального опыта в контексте целей и задач возрастного и личностного развития субъекта. Ребенок знакомится не только с возможностями, но и с ограничениями в



реализации своей субъектности, которые приводят к осознанию собственного потенциала, ресурсов и перспектив, а также социально и личностно регламентируемых допущений в интенсивности и содержании проявляемой активности.

Неадекватно сформированные границы могут быть чрезмерно расширены и включать в себя как других людей, так и часть предметно-пространственной среды, не являющейся с позиции окружающих собственностью субъекта. Несформированные границы проявления активности являются последствием рассогласования всего процесса воспитания. Они будут диффузны, когда ребенок не получает необходимого для него на определенном этапе развития содержания норм, ценностей и отношений, в этом случае формы взаимодействия с окружающим миром, в том числе и миром вещей, будут складываться стихийно, под влиянием ситуационного фактора.

Формирование субъектности ребенка и системы его отношений с социальной и предметной средой закладываются на этапе детства и обуславливаются системой детско-родительских отношений в семье. Некоторое время проблемные аспекты взаимодействия ребенка с родителями могут быть скрытыми и лишь ситуативно проявляющимися. Но когда ребенок входит в социальное сообщество в дошкольном учебном заведении эти накопленные проблемы и сформированные деструктивные стратегии взаимодействия с предметным и социальным миром обретают активную внешненаправленную форму [1]. Так, деструктивные типы семейного воспитания не только обуславливают нарушения личностного развития ребенка [2], но детерминируют образование и закрепление негативных поведенческих стратегий. Поэтому для ранней профилактики девиантного поведения человека крайне важно понимать, каков тип воспитательного воздействия и как он отражается на формировании субъектности ребенка и ее границ.

Выборка, методики и методы исследования

Экспериментальная выборка составила 130 испытуемых, из них 65 детей дошкольного возраста и 65 мам этих детей. Возраст детей от 4 до 6 лет, воспитанники детского сада двух средних, двух старших и одной подготовительной к школе групп. Взрослые, составляющие другую часть выборки, мамы в возрасте от 25 до 46 лет. В соответствии с возрастными особенностями испытуемых и невозможностью использовать более точный и достоверный инструментарий в исследовании использовались данные анкет для экспертов, специалистов, взаимодействующих с детьми в течение длительного времени, и методик, изучающих личностные особенности – компоненты субъектности. Для определения особенностей детско-родительских отношений

родителям было предложено заполнить два опросника: «Тест-опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столина) и «Родительно-детские отношения» (Е. С. Шефера и Р. К. Белла в адаптации Т. В. Нещерет). В качестве математико-статистической обработки данных использовался регрессионный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате применения регрессионного анализа были получены четыре модели, описывающие детерминацию проявления ребенком его субъектности и специфику формирования ее границ. Общий индекс развития субъектности ребенка зависит от применения родителями типа воспитания «принятие» (параметры модели: $H = 0,267$; $p = 0,032$; $R^2 = 17,1\%$; $\beta = 0,267$). Таким образом, когда родителю нравится ребенок таким, каков он есть, он уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему, стремится проводить с ним много времени, одобряет его интересы и планы, то он способствует развитию субъектности ребенка, тем самым показывая важность себя, своих желаний и интересов. При этом ребенку предоставляется возможность проявлять свою активность, инициативность, креативность в той мере, в какой он считает нужным.

Кроме того, индекс развития субъектности определяется также перечнем следующих элементов актуальных детско-родительских отношений (параметры модели: $F = 4,8$; $p = 0,000$; $R^2 = 40,6\%$): ограничением интересов матери рамками семьи ($\beta = 0,404$, $p = 0,002$), неудовлетворенностью матери ролью хозяйки дома ($\beta = 0,331$, $p = 0,013$); доминированием матери в семье ($\beta = 0,258$, $p = 0,051$); уравнительными отношениями между родителями и ребенком ($\beta = 0,392$, $p = 0,013$); подавлением воли ребенка ($\beta = -0,368$, $p = 0,023$); суровостью и излишней строгостью ($\beta = -0,358$, $p = 0,007$); безучастностью отца, его невключенностью в дела семьи ($\beta = -0,293$, $p = 0,036$); чрезвычайным вмешательством в мир ребенка ($\beta = -0,289$, $p = 0,054$).

Таким образом, центрация усилий матери на семейных делах, но отказ от ограничения собственных интересов и деятельности лишь хозяйственными заботами обеспечивает должное внимание матери ребенку и его воспитанию, передачу опыта, формирование социальной, деятельностной, интеллектуальной и ценностной сфер его личности. При этом включенность в этот процесс отца, установление определенных границ «власти» родителей и возможностей ребенка, понятные правила, а также позитивный эмоциональный фон воспитательных воздействий



позволяют ребенку приобрести оптимальный уровень самостоятельности, не подавляют его деятельностную активность, но формируют его представления о границах ее проявления.

Интересно, что проявления нарушения границ субъектности, демонстрируемые ребенком как по отношению к своим вещам (параметры модели: $F = 4,8$, $p = 0,000$, $R^2 = 37,1\%$), так и по отношению к объектам чужой собственности (параметры модели: $F = 4,9$, $p = 0,000$, $R^2 = 39,9\%$) детерминированы единым списком предикторов:

подавление ребенка ($\beta = 0,439$, $p = 0,011$ и $\beta = 0,377$, $p = 0,048$ соответственно);

уклонение от контакта с ребенком ($\beta = 0,293$, $p = 0,025$ и $\beta = 0,323$, $p = 0,014$ соответственно);

зависимость и несамостоятельность матери ($\beta = 0,504$, $p = 0,000$ и $\beta = 0,491$, $p = 0,000$ соответственно);

ощущение самопожертвования в роли матери ($\beta = -0,324$, $p = 0,000$ и $\beta = -0,610$, $p = 0,000$ соответственно);

суровость и излишняя строгость ($\beta = -0,244$, $p = 0,047$ и $\beta = -0,287$, $p = 0,020$ соответственно);

уравнительные отношения между родителями и ребенком ($\beta = -0,299$, $p = 0,041$ и $\beta = -0,272$, $p = 0,059$ соответственно);

стремление ускорить развитие ребенка ($\beta = -0,275$, $p = 0,024$ и $\beta = -0,249$, $p = 0,040$ соответственно).

Фактически это означает, что как неадекватно расширенные, так и неадекватно суженные, а также несформированные границы субъектности ребенка дошкольного возраста являются результатом чрезмерного дистанцирования от него, подавления его воли и деятельной активности, отсутствия разумной требовательности и конструктивного равноправного контакта с ним. Это может быть как результатом незаинтересованности, индифферентности по отношению к ребенку, так и следствием неуверенности родителей в своих возможностях в качестве воспитателей.

Таким образом, на субъектность ребенка дошкольного возраста оказывают влияние различные категории детско-родительских отношений. Высокий уровень субъектности у ребенка дошкольного возраста формируется в семьях с высоким уровнем принятия и оптимального эмоционального контакта, а также с оптимальной зависимостью от семьи, отсутствием чрезмерной, но наличием достаточной заботы о нем в семье. К низкому уровню субъектности приводит высокая степень уклонения от контакта, опасение обидеть и сильно развитое чувство самопожертвования родителей. Нарушению границ субъектности способствует высокий уровень уклонения от контакта с ребенком, существенное подавление воли и преодоление сопротивления, присутствие у матери чувства зависимости и несамостоятельности. При этом укреплению границ субъектно-

сти ребенка дошкольного возраста способствуют требовательность, стремление ускорить развитие ребенка, уравнительные отношения родителей и ребенка.

Заключение

Подводя итоги исследования, можно сказать, что для предотвращения проблем формирования и развития субъектности ребенка необходима разработка программы профилактических мер, включающая, прежде всего, работу с родителями. В частности, данная программа должна содержать направление помощи матери в построении оптимальных отношений с ее ребенком благодаря консультациям по формированию и коррекции самоощущения себя как матери и как субъекта активного воспитательного диалога с ребенком, готового не к узурпированию и контролю детской активности, а к равноправному партнерскому взаимодействию.

Работа выполнена в рамках проекта «Границы субъектности как детерминанты, условия и возможности вандального поведения личности» Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых (МК-4245.2013.6).

Библиографический список

1. Эйдмиллер Э. Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2002. 656 с.
2. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V. Parent-child relationship and the development of a child's vandal activity. Abstracts of 28th international congress of applied psychology (8–13 July 2014, Paris, France). URL: <https://b-com.mci-group.com/Abstract/Statistics/AbstractStatisticsViewPage.aspx?AbstractID=184410> (дата обращения: 14.09.2014).

The Formation Boundaries of Subjectivity at Preschool Age: Predictors and Specific

Irina V. Vorobyeva

Ural State Pedagogical University
26, Kosmonavtov str., Ekaterinburg, 620017, Russia
E-mail: lorisha@mail.ru

Olga V. Kruzhkova

Ural State Pedagogical University
26, Kosmonavtov str., Ekaterinburg, 620017, Russia
galiat1@yandex.ru

Presented the theoretical position of becoming the subject of children's age and options manifestations boundaries of subjectivity. It is shown that the parent-child relationship may have a fundamental role to form the boundaries of subjectivity. The results of an empirical study carried out on a sample of preschool children ($n = 65$, 4–6 years) and their parents ($n = 65$, range 25–46 years) with the



use of diagnostic tools: questionnaires child-parent relationships, methods of observation and expertise. It has been established that a number of destructive types of parenting can lead to a distortion of the boundaries of subjectivity of a child, which may provoke the development of his deviant behavior at a later age periods. Applied aspect of the problem under investigation can be implemented in making recommendations on optimization of family education for the prevention of destructive behavior and strain the boundaries of subjectivity of a child.

Key words: subjectivity, boundaries of subjectivity, preschool age, parent-child relationship, the formation.

References

1. Eydemiller E. G., Yustitskis V. *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* (Family Psychology and Psychotherapy). St.-Petersburg, 2002. 656 p. (in Russian).
2. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V. *Parent-child relationship and the development of a child's vandal activity. Abstracts of 28th international congress of applied psychology* (8–13 July 2014, Paris, France). Available at: <https://b-com.mci-group.com/Abstract/Statistics/AbstractStatisticsViewPage.aspx?AbstractID=184410> (accessed 14 September 2014).



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 371.1+373.2

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. Горина

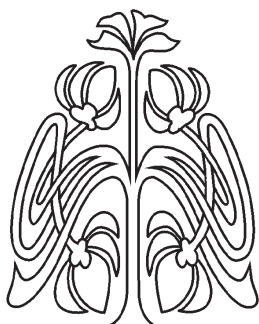
Горина Любовь Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методологии образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: lvgorina@list.ru

Представлен теоретический анализ проблемы профессионального роста педагога дошкольного образования. Профессиональный рост педагога рассматривается автором как необходимое условие обеспечения качества дошкольного образования; под ним понимаются непрерывный процесс приобретения профессионального мастерства, повышение уровня компетентности в педагогической деятельности. Рассмотрены основные условия профессионального роста руководителей и педагогов дошкольных образовательных организаций. Показано, что профессиональный рост педагогов дошкольного образования находится во взаимосвязи с социально-профессиональным статусом и успешностью в реализации своей педагогической деятельности. Отмечено, что профессиональный рост станет возможным лишь в том случае, если педагог дошкольного образования будет стремиться приобретать новые компетенции для перехода на следующую ступень профессионализма. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в системе подготовки и переподготовки педагогов дошкольного образования.

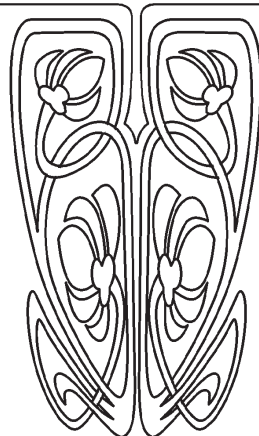
Ключевые слова: профессиональный рост, профессионализм, качество образования, дошкольное образование, стандарт.

Введение

В настоящее время в России ведется активный поиск новых форм дошкольного образования, что тесно связано с изменениями в этой сфере. В связи со вступлением в силу нового Федерального закона «Об образовании в РФ» в 2012 г. дошкольное образование получило статус уровня общего образования. С 2014 г. вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – стандарт). Существенным аспектом модернизационных процессов в дошкольном образовании является осуществление комплекса мер по обеспечению высокого уровня профессиональной готовности педагогов. Стандарт призван обеспечить защиту ребенка и его родителей от некомпетентного педагогического вмешательства. Такого рода защита может быть обеспечена, прежде всего, посредством контроля над качеством образовательной программы, реализуемой в дошкольной организации. Однако реализация программы зависит не только от ее содержания, но и от характера профессиональной деятельности педагога. В стандарте выделены требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования. Основой повышения качества дошкольного образования является характер отношения педагогов к своей профессии, к детям, стремление к профессиональному росту, самообразованию и самосовершенствованию. От позиции педагога во многом зависит успех образовательной деятельности в дошкольном учреждении. Во главу угла ставится не выполнение инструкций, а творческое проектирование образовательного процесса для достижения наивысших результатов в



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





обучении, воспитании, развитии, социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста.

Воспитатель детского сада должен обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей, быть профессионально и личностно готовым к обеспечению эмоционального благополучия детей благодаря непосредственному общению с каждым ребенком, уважительному отношению к его чувствам и потребностям, к оказанию недирективной помощи каждому ребенку и поддержке его инициативы и самостоятельности в условиях свободного выбора деятельности, к созданию условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми и взаимодействию с родителями (законными представителями) и т. п. [1].

Увеличение и усложнение функций педагогических кадров в условиях перехода на стандарт дошкольного образования требуют постоянного профессионального роста педагогов, что определило цель статьи – выявить основные пути обеспечения этого роста как необходимого условия повышения качества дошкольного образования.

Теоретический анализ проблемы

Под качеством образования понимается характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространяемым в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить. Качество образования выражается в системе показателей (нормативов) знаний, умений и навыков, норм ценностно-эмоционального отношения к миру и друг к другу, которая отражает степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг, а также степень достижения поставленных перед образованием целей и задач [2, с. 32].

О. А. Сафонова рассматривает «качество дошкольного образования» как совокупность его свойств и характеристик, реализация которых в образовательном процессе способствует разностороннему развитию ребенка до уровня, соответствующего его возрастным возможностям и требованиям общества, сохранению его здоровья и обеспечению успешности перехода к следующему возрастному периоду [3, с. 34–35].

Профессионализм как совокупность личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности, рассматривали Н. В. Бордовская, С. Г. Вершловский, Б. С. Гершунский, И. А. Зимняя, И. А. Зязюн, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, К. М. Левитан, Л. М. Митина, А. А. Реан, В. А. Сластенин, С. Д. Смирнов, В. Д. Шадриков и др. Под профессиональным ростом в литературе понимается приобретение профессионального мастерства,

повышение уровня компетентности в педагогической деятельности (А. А. Деркач, А. К. Маркова, М. М. Поташник и др.). М. М. Поташник отмечает, что профессиональный рост педагога связан с приобретением способов деятельности, позволяющих ему оптимальным образом реализовать свое предназначение, решить стоящие перед ним задачи по обучению, воспитанию, развитию, социализации и сохранению здоровья детей [4, с. 11]. Профессиональному становлению педагога в сфере дошкольного образования посвящены научные исследования К. Ю. Белой, М. С. Гвоздевой, Л. М. Денякиной, Н. Н. Лященко, Л. В. Поздняк, П. И. Третьякова, Л. И. Фалюшиной и др.

Многие исследователи отмечают, что началом активного профессионального роста педагога является принятие личностью профессионализации как жизненной задачи. Исследование Р. М. Шамионова выявило следующие ближайшие цели учителей: получить или подтвердить квалификационную категорию, решить конкретную профессиональную задачу, получить профильное образование. Среди отдаленных целей выделяются собственные достижения, альтруистические порывы и успехи воспитанников [5, с. 4–5]. В исследовании, проведенном под руководством В. С. Собкина, была установлена взаимосвязь между социально-профессиональным статусом педагога и успешной реализацией им своей профессиональной деятельности. Успешная профессиональная деятельность признавалась воспитателями как одна из наиболее важных жизненных ценностей (52,2% от общего числа респондентов) наряду с воспитанием детей (57,3%) и здоровьем (52,9%) [6, с. 25]. И. Э. Рахимбаева считает, что результатом управления качеством образования является формирование профессиональной компетентности всех субъектов управления [7, с. 94].

Выборка, методики и методы исследования

Проведено выборочное исследование вопросов управления качеством дошкольного образования в городах Саратов, Энгельс, Камышин и других населенных пунктах Саратовской и Волгоградской областей Российской Федерации. Исследованием были охвачены 32 заведующих дошкольными образовательными учреждениями (ДОУ), 68 старших воспитателей, 640 воспитателей и 241 специалист (педагоги дополнительного образования, инструкторы по физической культуре, музыкальные руководители, педагоги-дефектологи). Исследование было репрезентативным как с количественной, так и с качественной стороны, что дает возможность учесть полученные результаты в работе с педагогическими кадрами и внести коррективы в систему профессиональной подготовки и переподготовки руководителей и педагогов ДОУ. В процессе исследования использовались аналитические, статистические и социологические методы.



Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов проведенного исследования показал, что 41,3% педагогов, включая руководителей и специалистов, не планируют свой профессиональный рост в будущем. Основной причиной они называют невозможность занять более высокую должность в системе дошкольного образования. Интересен тот факт, что 88% педагогов считают, что они уже достигли определенного профессионального уровня, 36,1% – что им не позволяет возраст, а 18,5% не видят возможности занять более высокую должность в своём учреждении. При этом большая часть испытуемых понимает профессиональный рост скорее как профессиональное развитие, а не как профессиональную или должностную карьеру. В числе других причин (14,2%) педагоги указали отсутствие перспектив для улучшения состояния дошкольного образования. На вопрос, что следует изменить в целях повышения качества дошкольного образования, 12% педагогов (все со стажем более 20 лет) заявили, что, на их взгляд, перемен уже достаточно. По их мнению, если работать в режиме инноваций постоянно, то не остается времени для работы с детьми.

Свой профессиональный рост в будущем планируют только 58,7% испытуемых, в том числе 48% руководителей (заведующих и старших воспитателей), 59,1% специалистов и 39,7% воспитателей. Из числа педагогов со средним педагогическим и высшим непрофильным образованием чаще планируют свой профессиональный рост руководители и специалисты – 45,5%, значительно реже других воспитатели – 28,6%. Но при этом 33,3% специалистов и 50,4% воспитателей планируют свой профессиональный рост лично для себя и не имеют составленного и подписанного руководителем плана профессионального роста. При этом большая часть испытуемых считает, что педагогическому работнику необходимо планировать свой профессиональный рост.

В числе видов планирования своего профессионального роста педагоги указали: повышение знаний и практических навыков, чтение педагогической литературы, выступления на заседаниях методического объединения, семинарах и конференциях, участие в проектах, получение квалификационной категории, курсы повышения квалификации, обучение в вузе, поступление в магистратуру.

В ходе исследования было выяснено, что только 42% от общего числа респондентов занимаются самообразованием регулярно, что сказывается на формировании профессионально важных качеств личности, профессиональной компетентности и характеризует профессиональный рост педагога. Слабая мотивация профессионального роста часто сопровождается недостаточной подготовкой, что затрудняет вхождение в профессию.

В ходе исследования респондентами были выделены следующие условия успешного профессионального роста педагогов: изменение их позиции на активную и самостоятельную, обеспечение психологического сопровождения педагогов дошкольного образования, всестороннее использование интерактивных методов в процессе повышения квалификации, обеспечение равноправия субъектов образовательного процесса.

Заключение

На основе проведенного исследования можно выделить следующие основные пути активизации профессионального роста педагогов как условия повышения качества дошкольного образования: 1) личностно-ориентированное взаимодействие руководителей и педагогов с научными центрами, методическими службами, учреждениями дополнительного профессионального образования; 2) интеграция ценностных приоритетов дошкольного образования и культуры; 3) общность интересов педагогов и родителей на основе взаимопонимания, доверия, уважения достоинства личности, равноправного диалога; 4) психолого-педагогическое сопровождение и оперативная методическая поддержка потенциальных возможностей педагогов. Таким образом, качество дошкольного образования непосредственно зависит от профессионального роста педагогов, от их стремления к успешной педагогической деятельности, суть которой детерминирована умением проектировать и реализовывать в педагогическом процессе дошкольного учреждения условия, необходимые для формирования тех или иных качеств в развитии ребенка.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 15.08.2014).
2. Вопросы теории и практики дошкольного образования : сб. науч. тр. / ред.-сост. Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко. Вып. V. Саратов, 2009. 440 с.
3. Сафонова О. А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении. М., 2011. 224 с.
4. Потапчик М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. М., 2009. 448 с.
5. Шамионов Р. М. Представления о личности педагога в системе профессионального самоопределения // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. Т. 3, вып. 2. С. 3–9.
6. Собкин В. С., Верясова Е. С. Воспитатель детского сада : жизненные ценности и личностные перспективы на



- разных этапах профессиональной карьеры // Социология образования. Тр. по социологии образования / под ред. В. С. Собкина. 2012. Т. XVI, вып. XXVIII. С. 22–31.
7. Ракхимаева И. Э. Модель управления качеством образования на факультете искусств // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2008. № 4. С. 90–94.

Professional Growth of Teachers as Factor of Improvement of Quality of Preschool Education

Luybov V. Gorina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: lvgorina@list.ru

The theoretical analysis of a problem of professional growth of the preschool teacher is submitted. Professional growth of the teacher is considered by the author as a necessary condition ensuring quality of preschool education. Professional growth is understood as continuous process of acquisition of professional skill, increase of level of competence of pedagogical activity. The main conditions of professional growth of heads and teachers of the preschool educational organizations are considered. It is shown that the professional growth of preschool teachers is in interrelation with the social and professional status and success in realization of the pedagogical activity. It is noted that professional growth will become possible only in case the preschool teacher seeks to gain new competences for transition to the following step of professionalism. The applied aspect of the studied problem can be realized in system of preparation and retraining of preschool teachers.

Key words: professional growth, professionalism, quality of education, preschool education, standard.

References

1. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. Prikaz Ministerstva obra-*

УДК 37.015.31

СТИХОВЕДЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА: К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

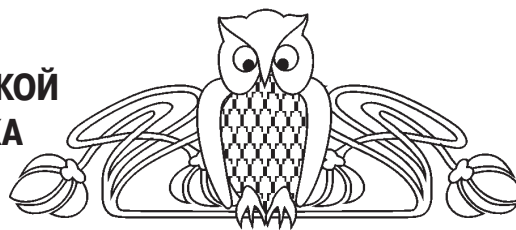
Л. И. Черемисинова

Черемисинова Лариса Ивановна – доктор филологических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: larisa.cheremisina@mail.ru

В статье рассматривается проблема изучения специфики стихотворной речи в начальной школе. Стихovedческий анализ текста на уроке литературного чтения является обязательным условием постижения поэтического произведения. Начинать знакомство с основами стихovedения целесообразно с наблюдения над формой записи стиха, с выяснения, чем отличается стихотворная речь от прозаической. Понятия «ритм», «рифма», «строфа» используются как инструмент для анализа произведения, рас-

zovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17.10.2013 g. № 1155 (Federal state educational standard of preschool education. The order by Ministry of Education and Science of the Russian Federation. 17 Oktober 2013 № 1155). Available at: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (accessed 15 August 2014) (in Russian).

2. *Voprosy teorii i praktiki doshkol'nogo obrazovaniya: sb. nauch. tr.* (Questions of preschool education theory and praxis: the collection of scientific papers). Ed. by L. V. Gorina, Yu. Yu. Kolesnichenko. Iss. V. Saratov, 2009. 440 p. (in Russian).
3. Safonova O. A. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii* (Management of quality of education in kindergarten). Moscow, 2011. 224 p. (in Russian).
4. Potashnik M. M. *Upravlenie professional'nym rostom uchitelya v sovremennoy shkole* (Management of teacher's professional development in modern school). Moscow, 2009. 448 p. (in Russian).
5. Shamionov R. M. *Predstavleniya o lichnosti pedagoga v sisteme professional'nogo samoopredeleniya* (Representation of teacher's personality in system of professional self-determination). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2010, vol. 3, iss. 2, pp. 3–9 (in Russian).
6. Sobkin V. S., Veryasova E. S. *Vospitatel' detskogo sada: zhiznennyye tsennosti i lichnostnye perspektivy na raznykh etapakh professional'noy kar'ery* (Teacher in kindergarten: life values and personal perspectives at different stages of professional career). *Sotsiologiya obrazovaniya. Tr. po sotsiologii obrazovaniya*. (Educational sociology. Educational sociology papers). Ed. by V. S. Sobkin. 2012, vol. XVI, iss. XXVIII, pp. 22–31 (in Russian).
7. Rakhimbaeva I. E. *Model' upravleniya kachestvom obrazovaniya na fakul'tete iskusstv*. (Model of management in quality of education in arts department). *Izvestiya Volgograd. gos. ped. un-ta* (Izvestiya of Volgograd State Pedagogical University). 2008, no. 4, pp. 90–94 (in Russian).



крытия его смыслового богатства. В статье анализируется методика изучения специфики стихотворной речи, разработанная В. Ю. Свиридовой и воплощенная в учебнике «Литературное чтение» (учебно-методический комплекс «Система развивающего обучения Л. В. Занкова»).

Ключевые слова: стихотворная и прозаическая речь, ритм, рифма, поэтический текст, стихovedческий анализ.

Введение

Современный урок литературного чтения ориентирован на формирование читательской компетентности младшего школьника, которая



подразумевает «овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий» [1, с. 11]. Центральным понятием здесь является анализ текста, который должен быть направлен на то, чтобы обеспечить полноценное восприятие произведения учащимися. «Задача школьного анализа, – писал известный ученый-методист В. Г. Маранцман, – не научное исследование, а практическое, читательское освоение художественного произведения. Цель школьного анализа – создание читательской интерпретации произведения и соотнесение ее с научным исследованием текста» [2, с. 152].

Известно, что анализ текста должен строиться с учетом содержательных и формальных признаков жанра [3, с. 112]. В самом деле, законы жанра подсказывают методику работы с ним на уроке. Например, поэтика волшебной сказки требует анализа ее композиции (которая является ее определяющим жанровым признаком), типов героев, стилистического строения; жанровые особенности басни влекут за собой необходимость изучения ее двухчастной структуры и соотношения этих частей (поэтического рассказа и морали) внутри целого, освоения понятий аллегории, иронии, звукописи и т. д.

Анализ ведется от «формы» к раскрытию «содержания» произведения, что соответствует природе искусства слова. Вот почему так важно обращать внимание младших школьников на специфику «художественной формы» литературного текста, ибо только в ней и через нее выражается «содержание» произведения.

Стихотворные тексты в современных учебниках

Обратимся к рассмотрению учебников «Литературное чтение», составленных В. Ю. Свиридовой для 1–4-х классов и относящихся к образовательной системе развивающего обучения Л. В. Занкова.

В состав учебника для 1-го класса включено большое количество поэтических произведений, что обусловлено детской тягой к поэзии, к рифмованной речи, присущим первокласснику «естественным чувством стихотворного ритма», его «мышечным ощущением стиха», о которых в свое время писал К. Чуковский в книге «От двух до пяти», настаивая на необходимости в жизни ребенка «стихового периода» [4]. Примечательно, что Чуковский говорил не только о дошкольном возрасте, но и о младшем школьном, в котором важно сохранить живое восприятие поэзии. Ведь именно в этом возрасте стихи являются одним из сильнейших средств педагогического воздействия на мысли и чувства ребенка, помогают ему ориентироваться в окружающем мире, способствуют совершенствованию его языка. К сожалению,

в современном образовательном пространстве встречаются методисты, которые, говоря о художественном воспитании детей, игнорируют поэзию.

Поэзия, включенная в состав данного учебника, разнообразна, но преимущественно она имеет игровой характер. Это соответствует специфике мировосприятия первоклассника. В состав учебника входят, например, стихотворения Б. Заходера, С. Маршака, К. Чуковского, А. Барто, И. Пивоваровой, Е. Серовой, И. Токмаковой и др. Воспитательный и образовательный потенциалы игровой поэзии трудно переоценить.

Младшие школьники интуитивно чувствуют природу истинного искусства, им открыта особая выразительность поэтического языка, но незнание его законов постепенно приводит к потере интереса. Методика чтения рассматривает стихотворный текст лишь как красивое описание происходящих в природе изменений, занимаясь в основном его пересказом или же расшифровкой поэтических эпитетов и метафор. Игнорирование законов поэтического творчества тормозит литературное развитие младших школьников, формирует «поэтическую глухоту», о которой писала Н. А. Кузнецова: «Учащиеся не слышат ритмики стиха, не чувствуют образной природы произведения, подменяют поэтические образы конкретными природоведческими понятиями, вычлениают и рационально истолковывают художественную идею стихотворения, громкое, “маршеобразное” отчеканивание текста выдается ими за выразительное прочтение. Изменить подобное положение дел <...> может своевременное знакомство со спецификой стихотворной речи» [5, с. 16].

Изучение специфики стихотворной речи в начальной школе

Изучение специфики стихотворной речи – обязательное условие постижения поэтического текста. Это хорошо понимают сегодняшние составители учебников-хрестоматий для начальной школы, которые пытаются организовать целенаправленную работу по ознакомлению младших школьников со стихотворной формой. Так, учебник «Литературное чтение» для 1-го класса В. Ю. Свиридовой открывается такими словами: «Здравствуйте, ребята, / Тигрята и котят...» (раздел «Книги – твои друзья»). Оставив в стороне вопрос о сомнительной эстетической значимости данного текста, обратимся к осмыслению его функции в учебнике. Автор предлагает школьникам задание, направленное на формирование представления об отличии стихотворного текста от прозаического: «Продолжи приветствие в рифму». И далее: «Весело говорить **стихами**, но чаще мы разговариваем **прозой** (выделено авторами учебника. – Л. Ч.), вот так: “Здравствуйте, ребята! В Книжной стране



живут интересные книги. Они доставят вам немало радости, ответят на многие вопросы» [6, с. 3].

Таким образом, школьники уже на первых страницах учебника получают представление о разделении произведений литературы на стихотворные и прозаические. Они видят различие в форме записи этих произведений: одни пишутся столбиком, другие – целой строчкой; учатся слышать рифмующиеся строки, выделять в тексте рифму. Учителю необходимо обратить внимание первоклассников на данные отличительные признаки и впоследствии отработать навык «формального» разграничения стихотворной и прозаической организаций языка художественного произведения. В этом ему поможет учебник, последовательно формирующий представление о стихотворной форме, позволяющий школьникам деятельно участвовать в освоении данного понятия. «Какие стихотворные тексты встретились тебе в этой главе? Как ты можешь их быстро найти?» – предлагает первоклассникам проверить себя в конце изучения раздела В. Ю. Свиридова, акцентируя внимание на форме записи стихотворного текста [6, с. 17]. «Рассказ – это стихи или проза?» – побуждает размышлять автор, активизируя в памяти теоретические сведения, полученные ранее [6, с. 51]. «О чем разговаривают между собой твои любимые игрушки. Расскажи о них. Ты будешь сочинять в стихах или в прозе?» – задание творческого характера способствует закреплению умения отличать стихи от прозы [6, с. 54].

Формирование представления о рифме

В. Ю. Свиридова много внимания уделяет формированию представления о рифме, поиску рифмующихся слов в тексте. «Отгадайте загадки. Внимательно читайте, как автор Екатерина Серова намекает на отгадку. Вам помогут наблюдательность, смекалка и умение находить рифмы.

Говорю я брату: Ох,
С неба сыплется ...
Что это?
– Вот чудак, – смеется брат,
– Твой горох ведь это ...
Вот что это!

По небесам оравую
Бредут мешки дырявые,
Что это?
И бывает иногда:
Из мешков течет ...
Вот что это!

По реке плывет бревно –
Ох, и ... оно!
Что же это?
Тем, кто в речку угодил,
Нос откусит ...
Вот кто это!» [6, с. 25].

Подбор и поиск рифм в тексте воспринимаются школьниками как игра, способствуют усвоению специфики стихотворного языка. Такая работа носит преимущественно репродуктивный характер, однако это не умаляет ее значимости, тем более на самом первом этапе литературного образования младших школьников. Автор не останавливается на констатации фактов, он постепенно вовлекает читателя в исследование текста, стремится к раскрытию «секретов» поэзии: «Поэзия полна сюрпризов! Поэт во всем видит тайну, во всем угадывает душу. Даже в самых обычных вещах в нашей комнате.

Беру я вещи в руки осторожно.
Звонит в ушах, и боязно вздохнуть.
Вот рядом стул – его подвинуть можно,
Но осторожно – только б не толкнуть.
Вот пепельница, вот твоя перчатка.
Бери смелей – не бойся чепухи!
Но лучше осторожно... Как взрывчатка,
Во всем, во всем заложены стихи.

Лев Друскин» [6, с. 52–53].

Тщательно организованная в учебнике подготовительная работа стихovedческой направленности позволит школьникам ответить на непростой вопрос при изучении стихотворения А. К. Толстого «Колокольчики мои»: «Какой секрет превращает рифмованные строчки в Поэзию?» [6, с. 121]. Внимание детей привлекается к тому, что рифма не является исключительным свойством поэзии, что бывают безрифменные стихотворения и что не всякие рифмованные тексты являются высокой Поэзией, Искусством.

«Игра в рифму» пронизывает учебник «Литературное чтение» для 2-го класса, она проводится в разных формах. Одной из ее разновидностей, например, будет поиск «контрастов»: «Один называет слово, другой находит противоположное.

... Скажу я слово ВЫСОКО,
А ты ответишь: НИЗКО.
Скажу я слово ДАЛЕКО,
А ты ответишь: БЛИЗКО.
Скажу я слово ПОТОЛОК,
А ты ответишь: ПОЛ.
Скажу я слово ПОТЕРЯЛ,
И скажешь ты: НАШЕЛ.

(Дж. Чиарди. Перевод с английского Р. С. Сефа)» [7, с. 16].

Далее автор подводит итог и плавно переходит к другому виду «игры в рифму»: «Догадаться, каких слов не хватает в тексте, тебе помогут рифмы. Закончи в рифму строчки стихотворения Даниила Хармса «Очень-очень вкусный пирог»:

Я захотел устроить бал,
И я гостей к себе ...

Купил муку, купил творог,
Испек рассыпчатый ...



Пирог, ножи и вилки тут
– Но что-то гости...

Я ждал, пока хватило сил,
Потом кусочек...

Потом подвинул стул и сел
И весь пирог в минуту...

Когда же гости подошли,
То даже крошек...» [7, с. 16–17].

Богатый игровой потенциал данного стихотворения, создаваемый, прежде всего, шуточной сюжетной ситуацией с эффектом неожиданности в конце, во многом образуется благодаря «игре в рифму». Необходимость подбора рифм по мере чтения произведения создает впечатление сиюминутного соиздания текста, сотворчества с автором. Это, несомненно, захватывает читателя, формируя интерес к поэзии.

Освоение научной терминологии происходит разными способами, не только путем практического манипулирования с текстом произведения, но и благодаря осмыслению теоретических понятий, многократного обращения к ним в разных формах. Например: «Прочитайте слова. Все ли они вам понятны? Подумайте, почему слова расположены парами?»

Монолог – диалог
Стихи – проза
Сказка – быль» [7, с. 14].

Ответ на этот вопрос неизбежно побудит школьников вспомнить отличительные признаки стихотворной и прозаической организации литературных произведений.

Знакомство с понятием «рифма» имеет не абстрактно-теоретический смысл, а практический, так как является инструментом для анализа произведения, способствует проникновению в его структуру и смысловую глубину. Показательным примером может быть работа со стихотворением И. П. Токмаковой «Мне грустно – я лежу больной...».

Мне грустно – я лежу больной,
Вот новый катер заводной,
А в деревне – лошади.

Папа мне купил тягач,
Кран игрушечный и мяч.
А в деревне – лошади.

Мне грустно – я лежу больной.
Вот вертолётик жестяной.
А в деревне – лошади.

А я в деревне летом был,
Я лошадь серую кормил,
Она сухарь жевала
И головой кивала.

Анализ данного стихотворения помогает организовать вопросы к нему, содержащиеся в ме-

тодическом аппарате учебника: «Как расположены рифмующиеся строчки? Какие слова “выдают” заветную мечту героя? Почему эта строчка не рифмуется с другими? Зачем она повторяется?» [7, с. 7].

Эти вопросы направляют внимание школьников на осмысление роли рифмы (или ее отсутствия) в тексте. Сначала дети должны найти рифмующиеся строчки и заметить, что в первых трех строфах они парные (ааб – первая строка рифмуется со второй, а третья существует как бы сама по себе); в четвертой строфе (которая отличается от других уже потому, что в ней четыре строки, а не три, как в предыдущих) используется классическая парная (смежная) рифмовка: аабб (попарно рифмуются все четыре строки). Затем школьники находят строчку, которая не рифмуется с другими («А в деревне лошади») и определяют художественную функцию этого явления в тексте. Они обращают внимание на то, что данная строчка повторяется в тексте три раза. Это помогает почувствовать психологическое состояние героя стихотворения, усиливает ощущение грусти, которая наполняет маленького героя, помогает разгадать его «заветную мечту».

Таким образом, наблюдение за рифмой позволяет определить ее функцию в тексте, раскрыть авторский замысел и проникнуть в содержательные пласты произведения.

При знакомстве с этим стихотворением В. Ю. Свиридова вводит новое для младших школьников стиховедческое понятие – «ритм». Представление о нем формируется «деятельным» путем – благодаря наблюдению за ритмом конкретного произведения и дальнейшему накоплению этих наблюдений. Раскрывая оригинальность ритмического рисунка стихотворения И. П. Токмаковой «Мне грустно – я лежу больной...», выраженную на разных уровнях стиховой организации (прежде всего – в сфере строфики и рифмики) и подчеркнутую троекратным повтором (выделением) строки «А в деревне лошади», автор учебника резюмирует: «Постоянный повтор какого-либо элемента текста придает тексту стройность, ритм». И далее показывает метапредметный характер понятия «ритм»: «В жизни мы можем слышать ритм сердца, ритм часов, ритм музыки» [7, с. 7]. К данному понятию второклассники еще не раз вернуться по мере чтения учебника.

Работа с картотекой стихотворных произведений

Изучение законов стихотворной организации текста потребует от учителя составления своеобразной картотеки стихотворных произведений из фольклорных текстов (особенно удачными на начальном этапе являются детские считалки) и игровой поэзии. Звучная рифма и упругий, четкий ритм, отличающий жанр считалки, воспринимаются школьниками как увлекательная игра со словом, что усиливает их интерес к поэзии, к стихотворной организации речи. Например:



Эне, бене, рез,
Квинтер, квантор, жес,
Эне, бене, раба,
Квинтер, квантор, жаба.

«Заумный» текст в данном случае – тоже разновидность словесной игры, столь привлекающей маленьких читателей. При анализе подобных текстов на уроке стоит предложить поразмышлять над вопросом: Что перед нами: стихотворение или проза? Почему? Поиск аргументации приведет первоклассников к освоению одного из главных признаков стихотворной речи: она дробится «на сопоставимые между собой отрывки – стихи, а проза есть сплошная речь» [5, с. 10]. Говоря языком младших школьников, стихотворная речь записывается «столбиком», а прозаическая – целой строкой. Очевидность и простота такого умозаключения позволяют сделать следующий шаг в изучении стихотворной формы – раскрыть ее содержательность, связать с образным строем произведения.

Замечательным материалом может стать стихотворение С. Я. Маршака «Мяч».

Мой
 Веселый,
 Звонкий
 Мяч,
Ты куда
 Помчался
 Вскачь?
Желтый,
 Красный,
 Голубой,
Не угнаться
 За тобой!

Каждое слово в этом стихотворении записано на отдельной строке, между тем в ранней редакции оно состояло из трех четверостиший, оформленных следующим образом:

Мой веселый звонкий мяч,
Ты куда пустился вскачь?
Красный, желтый, голубой –
Не поспеть мне за тобой...

В таком виде оно было впервые опубликовано в сборнике «Радуга» в 1926 г. Можно предложить детям сравнить две формы записи данного текста и порассуждать над тем, какая из них удачнее, какая нравится больше и почему. Школьники отдадут предпочтение первому варианту, так как в нем ритм создает образ мяча – динамичного, веселого, прыгающего. Во втором варианте мяч более спокойный, он как будто катится, не прыгает, меняется его характер. Таким образом, дети откроют, что форма записи стихотворного текста является категорией содержательной, напрямую связанной с главным образом произведения.

Выводы

Изучение основ стиховедения на уроках литературного чтения – закономерное явление

сегодняшнего начального образования. Современные образовательные программы по литературному чтению содержат специальные разделы, которые называются «Литературоведческая пропедевтика». В них представлен распределенный по классам обязательный минимум литературоведческих понятий (в том числе по теории стиха), необходимых для практического освоения в начальной школе. Важно, чтобы эти понятия осваивались практически, были инструментом, с помощью которого открываются содержательное богатство и красота поэтических произведений, чтобы они способствовали литературному развитию младших школьников и формированию их читательской компетентности.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2011. 33 с.
2. Марацман В. Г. Методы и приемы анализа литературы в школе // Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов : в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. М., 1994. Ч. 1. С. 133–203.
3. Методика обучения литературе в начальной школе : учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М. П. Воюшиной. М., 2010. 288 с.
4. Чуковский К. От двух до пяти : собр. соч. : в 15 т. М., 2001. Т. 2. 640 с. URL: <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Prosa/Ot2do5/Ot2do5.htm> (дата обращения: 06.07.2014).
5. Кузнецова Н. А. Методика изучения основ стиховедения в начальной школе // Начальная школа. 2003. № 10. С. 16–26.
6. Свиридова В. Ю. Литературное чтение. 1 класс. 6-е изд. Самара, 2011. 144 с.
7. Свиридова В. Ю. Литературное чтение : учебник для 2 класса : в 2 ч. 2-е изд. Самара, 2012. Ч. 1. 160 с.

Stihovedchesky Text Analysis: the Problem Formation reading competence of Younger Schoolboys

Larisa I. Cheremisinova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: larisa.cheremisinova@mail.ru

The article deals with the problem of studying the specificity of poetic speech in elementary school. Stihovedchesky analysis of the text in the classroom literary reading is a prerequisite for comprehension of poetic work. Acquaintance with the basics of prosody is advisable to record observations of a form of verse, with an explanation of the difference between poetic speech from prose. The concept of «rhythm», «rhyme», «verse» is used as a tool for the analysis of the work, revealing his sense of wealth. The paper analyzes the methods of studying the specificity of poetic speech, developed VY Sviridov and embodied in the textbook «literary reading» (CMD «system of developing training Zankova L. V. »).



Key words: poetic and prosaic speech, rhythm, rhyme, poetic text, stihovedchesky analysis.

References

1. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya: tekst s izmeneniyami i dopolnениями на 2011 g.* (Federal state educational standard of primary general education: text with changes and additions on 2011). *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii* (Ministry of Education and Science of the Russian Federation). Moscow, 2011. 33 p. (in Russian).
2. Maratsman V. G. *Metody i priemy analiza literatury v shkole* (Methods and techniques of analysis of literature at school). *Metodika prepodavaniya literatury: uchebnik dlya ped. vuzov* (Methods of teaching of literature: the study guide for pedagogical high school). Ed. by O. Yu. Bogdanova, V. G. Maratsman: In 2 parts. Moscow, 1994. Part 1, pp. 133–203 (in Russian).
3. *Metodika obucheniya literature v nachal'noy shkole: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* (Methods of teaching of literature in primary school: the study guide for students of universities). Ed. by M. P. Voyushina. Moscow, 2010. 288 p. (in Russian).
4. Chukovskiy K. *Ot dvukh do pyati* (Since two until five). *Sobr. soch.: v 15 t.* (Collected editions: in 15 vol.). Vol. 2. 640 pp. Available at: <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Prosa/Ot2do5/Ot2do5.htm> (accessed 06 July 2014) (in Russian).
5. Kuznetsova N. A. *Metodika izucheniya osnov stikhovedeniya v nachal'noy shkole* (Methods of studying elements of prosody at primary school). *Nachal'naya shkola* (Primary school). 2003, no. 10, pp. 16–26 (in Russian).
6. Sviridova V. Yu. *Literaturnoe chtenie. 1 klass* (Literary reading. 1st year). 6th ed. Samara, 2011. 144 p. (in Russian).
7. Sviridova V. Yu. *Literaturnoe chtenie: Uchebnik dlya 2 klassa: V 2 ch.* (Literary reading. The study guide for 2nd year: In 2 parts). 2nd ed. Samara, 2012. Part 1. 160 p. (in Russian).

УДК 378.14

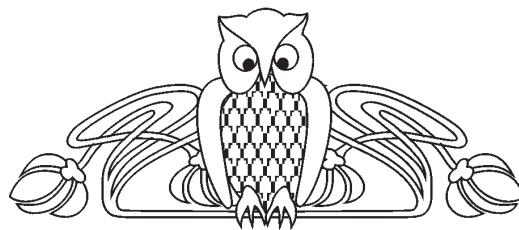
МЕХАНИЗМЫ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Е. Морозова, Е. Г. Евдокимова

Морозова Елена Евгеньевна – доктор биологических наук, доцент, кафедра начального естественно-математического образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: moroz@san.ru

Евдокимова Елена Гершечевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: a1-ero@yandex.ru

Изменение целевых установок современного образования в начальной школе приводит к необходимости развивать опыт эмоционально-ценностного отношения ребенка к окружающему миру и его способности регулировать собственную деятельность, что актуализирует вопросы развития смысловой сферы учащихся начальной школы. В статье представлено содержание проектной задачи «Зеленая аллея памяти» и показана работа по актуализации личностных смыслов учащихся начальной школы в ходе экологообразовательной деятельности. Специфика данной проектной задачи состоит в ориентации на ценностное освоение материала и открытие нового способа экологического действия – проектирование экологически, символически и эстетически целесообразного размещения растений на пришкольной территории. Показано, что в ходе реализации проекта коллективы образовательных учреждений создали аллеи и уголки памяти, мини-музеи, культурно-исторические центры. Определены трудности реализации проектов, ориентированных на осознанный и осмысленный выбор участниками способа действия. Авторами описаны направления работы, способствующие актуализации



личностных смыслов учащихся начальной школы в ходе экологообразовательной деятельности.

Ключевые слова: личностные универсальные учебные действия, личностные смыслы, экологообразовательная деятельность, проектные задачи.

К постановке проблемы

За последние десятилетия в современном обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. В образовательной практике активно обсуждаются новые Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) [1]. В соответствии с этими стандартами основным результатом деятельности современной школы должна стать не сама по себе система знаний, умений, навыков учащихся, а комплекс компетентностей в таких областях деятельности, как интеллектуальная, гражданская, правовая, коммуникативная, информационная и т. п., чтобы выпускник школы мог самостоятельно решать возникающие проблемы в различных сферах жизни.

Главной целью начального общего образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, при котором не только предметные знания, умения и навыки предусмотрены в качестве результатов обучения, но делается упор на опыт эмоционально-ценностного отношения ребенка к окружающему



миру и развитие его способности регулировать (в сотрудничестве и самостоятельно) собственную деятельность.

Большинство школ г. Саратова и Саратовской области уже руководствуется в своей работе государственными стандартами. Это требует от педагогов ознакомления с новыми документами, организации экспериментальной деятельности, принятия коллективных и индивидуальных решений.

Введение в работу педагогов понятия «универсальные учебные действия» (УУД) вызывает вопросы о его преемственности с имеющимися, такими как «общеучебные умения», «способы деятельности», «социальный опыт», используемыми ранее в педагогической практике. Специалисты трактуют понятие «универсальные учебные действия» как совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), которая обеспечивает способность обучающегося к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения [2]. Данное понятие в большей мере отражает психологический подход к пониманию сущности деятельности, акцентируя внимание на внутренних, психологических механизмах развития деятельности ребенка и формировании способов действий.

УУД представляют собой целостную систему, в которой можно выделить взаимосвязанные и взаимообусловленные виды действий: коммуникативные – обеспечивающие социальную компетентность, познавательные (общеучебные, логические), связанные с решением проблемы, личностные – определяющие мотивационную ориентацию, регулятивные – обеспечивающие организацию собственной деятельности. Формирование универсальных учебных действий является целенаправленным, системным процессом, который реализуется через все предметные области и внеурочную деятельность. Однако механизмы развития таких действий в рамках урочной и внеурочной деятельности не разработаны в полной мере.

Остановимся на проблеме формирования личностных УУД. В начальной школе они (самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическая ориентация) обеспечивают знание детьми моральных, конвенциональных, персональных норм, умение следовать им, соотносить свои поступки с этическими чувствами, умение видеть нравственный аспект собственных поступков. Учащиеся соотносят собственные интересы и желания с целями уроков, способами выполнения поставленных задач, что способствует динамике их смысловой сферы.

Реализация учебного процесса на личностно-смысловом уровне, т. е. ориентация на «пристрастность», интересы и увлечения каждого конкретного ребенка, обретает характер «подлинного учения» [3]. Возникает вопрос, каким образом обеспечивается подобное введение

смыслообразования в педагогический процесс. Обратимся к понятию личностного смысла (по А. Н. Леонтьеву). Знания, наполненные личностным смыслом, преодолевают ту разобщенность, которая зачастую существует между изучаемым и постигнутым. Именно наполненность знаний личностным и социальным смыслом позволяет сделать их стимулами развития личностной сферы в целом; создается предпосылка для активизации самопознания и самопонимания человека, что закономерно приводит его к всестороннему развитию.

Субъективный опыт учащихся, замкнувшись на объективных значениях (или объективированных смыслах), характеризуется смысловым приращением, динамика которого и может быть названа смыслообразованием. Единицей содержания образования становится отношение «субъективный опыт – объективная ценность», т. е. личностный смысл. Если это отношение не возникло, то, разумеется, мы не вправе говорить о смыслообразовании у учащихся в образовательном процессе. В лучшем случае, оно может быть квалифицировано как процесс, потенциально располагающий к смыслообразованию. Возникнув же, указанное отношение проявляется как движение эмоций, чувств, переживаний, как «поток сознания», а также как последовательность реальных действий, поступков, отношений с другими людьми.

Переход на личностно-смысловую парадигму образования создает реальные условия для реализации учебного процесса как группового смыслообразующего контекста. В педагогической психологии термин «контекст» используется довольно широко. Л. С. Выготский объяснял понятие «контекст» как соотношение смысла и значения: «слово приобретает смысл в контексте абзаца, абзац – в контексте книги, книга – в контексте всего творчества автора» [4, с. 323].

В этом отношении сущностные характеристики понятий образуют их значения, которые не сразу могут быть открыты и осмыслены учащимися, так как слова зачастую не имеют однозначной интерпретации, поэтому вне общего контекста толкования каждый человек может обнаружить свое их понимание. В свою очередь, понимание слов находится в зависимости от личностной системы мотивов человека. Для взаимопонимания и выявления общего смысла изучаемых понятий (их значений) педагог организует обращение учащихся к осознанию связи сущности изучаемого понятия с определенным контекстом.

На современном этапе развития науки понятие «контекст» все больше выходит за рамки традиционно лингвистической трактовки, откуда заимствован соответствующий термин и выделяются внутренний и внешний контексты. Первый – это система уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта. Второй – система



предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка личности.

Учебный смыслообразующий контекст понимается как система направленной трансляции смысла, которая инициирует смыслообразование у учащихся и, таким образом, развивает их смысловую сферу (стимулируя личностное развитие в целом) и выводит знание на уровень жизненных и профессиональных ценностей.

Однако возникает вопрос: как совместить индивидуально-смысловую и социально-смысловую подходы к образованию; иными словами, как обеспечить соотношение социокультурных значений, представленных в виде содержания образования, и личностных смыслов, возникающих у учащихся. Проблема заключается в том, что учащимся предстоит выстроить личностные смыслы тех значений, которые отдалены от них, выявлены без их участия, или отчуждены. Отчужденность от образовательного знания проявляется в низком уровне познавательной активности учащихся, в нежелании проявлять инициативу при его осмыслении и применении.

Преодоление отчуждения учащихся начальных классов от личных и социальных образовательных ценностей связывается с проектной деятельностью (решением проектных задач), организуемой учителями начальной школы по экологической тематике. Разработаны проектные задачи «Растем вместе», «Школа добрых дел», «Мой зеленый друг», «Мир комнатных растений», «Зеленая аллея памяти», «Птицы в нашем городе», «Сохраним природу родного края», «Сохраним природный парк “Кумысная поляна”», «Зеленая красавица» [5–9]. В этих проектах учащиеся привлечены к осмыслению образовательного знания, содержащего культурные смыслы, им предоставлена возможность выбора собственного направления работы, прояснения целей деятельности, определения способов их достижения. Ученики осваивают новые способы действия, учатся согласовывать собственные представления с представлениями других участников группы и мнениями других субъектов образования, анализировать полученные результаты и выстраивать новые планы.

В качестве примера приведем работу с учащимися 4-го класса по решению проектной задачи «Зеленая аллея памяти» в рамках 28 занятий внеурочной деятельности (МОУ СОШ № 60 г. Саратова; педагог Т. В. Никешина). Отметим этапы задачи и их содержание: 1) постановка проблемы: обустроить на территории экологического центра аллею в честь воинов, погибших в годы Великой Отечественной войны; 2) индивидуальное решение проблемы: фиксируются индивидуальные реакции и предложения детей по решению проблемы; 3) выявление затруднений: дети не знают, какую экологическую роль играют растения в природе, какое значение они оказывают

на жизнь людей, не имеют практического опыта взаимодействия с растениями, испытывают трудности в организации учебного сотрудничества; 4) открытие нового способа действия (организация экологически целесообразного размещения растений на пришкольной территории в ходе выполнения заданий познавательного, эмоционально-ценностного и практически-деятельностного характера) и определение ценностно-смыслового участия в работе; 5) коллективное решение проблемы: коллективная работа по разработке проекта Зеленой аллеи памяти; 6) контроль овладения новым способом действия в ходе решения частных задач: дискуссия, обустройство Зеленого уголка памяти в классной комнате.

Проектная задача «Зеленая аллея памяти» [5, 8] направлена на осмысление ценности растений в контексте значимых общечеловеческих ценностей, своего личного участия в работе по обустройству аллеи и приобретения опыта экологически грамотного размещения растений на пришкольной территории. Таким образом, учащимся необходимо было решить смысловую задачу: зачем и как сажать растения на пришкольной территории. Оказалось сложным в реальной практике обустроить «аллею», где выбор объектов был бы осознанным, обусловленным практической, экологической, эстетической, культурологической и символической ценностями растений, учитывались условия их произрастания и жизненные потребности в конкретной местности. Как же управлять процессом смыслообразования?

Выделяя факторы смыслообразования, мы обратились к историческому контексту, связанному с Великой Отечественной войной, и экологическому контексту значимости растений для жизни человека и природы. Дети получили письмо от директора экологического центра, в котором им предлагалось принять участие в разработке и обустройстве на территории Областного экологического центра «Зеленой аллеи памяти» в память о воинах, погибших в годы Великой Отечественной войны. Для дальнейшего решения задачи учащиеся обсудили, какой след оставила война в жизни человека, выяснили, какую роль играют растения в природе и жизни человека, распределились для работы в группы, оценили возможности территории для посадки растений, определили последовательность действий по обустройству аллеи; заработал экологический театр, были организованы творческие конкурсы и др.

На первых этапах работы наблюдалась высокая творческая активность детей, однако затем интерес к проблеме стал угасать. Мы считаем, что важным механизмом, обеспечивающим динамику смысловой сферы учащихся, является принятие решений. С этой целью младшим школьникам предлагалось разработать индивидуальный план аллеи. При выборе деревьев для аллеи важно было учесть не только красоту дерева, его роль в при-



роде и жизни человека, посмотреть, какое дерево будет лучше расти в условиях нашей местности, выбрать дерево, являющееся символом России, но при этом не забыть жизненные потребности самого растения, а не только человека.

Мы обратили внимание, что выбор растений некоторыми учащимися определялся личной выгодой, удобством использования растений, престижностью и др. Другие школьники сделали выбор на основе экологической значимости растений (так как растения выделяют фитонциды, кислород для дыхания, укрепляют почву, задерживают вредные примеси и др.), некоторые учащиеся отметили красоту растений и их символическое значение. К сожалению, не удалось зафиксировать внутреннюю устремленность учащихся на создание продукта, обеспечивающего благо самим растениям (комфортное освещение, полив, наличие биогенных веществ в почве, общение с человеком и др.).

При этом мы понимали, что в решении задачи смыслового определения многое зависит от того, захочет ли ученик задуматься над смыслом своих действий или нет, как именно направляют его к этому события жизни, друзья, воспитатели, учителя, семья. Общие смысловые образования (а в случае их осознания – личностные ценности), являющиеся, на наш взгляд, основными конституирующими (образующими) единицами сознания личности, определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни – миру, другим людям, к самому себе.

Как только мы переходим к смысловому полю, нравственным смыслам, мы говорим о поступках, деяниях, которые бывают низкими (т. е. определяемыми эгоцентризмом, связанными с прагматическими смыслами) и высокими (т. е. устремленными к общечеловеческим идеалам). С этой целью нами была проведена дискуссия «Оцени, какую роль окажут растения аллеи на окружающую природу и мир людей?», выбраны лучшие проекты. Ученики овладевали искусством дискуссии: как высказываться самому и слышать другие точки зрения. Внимание детей было обращено и на то, как важно учитывать потребности самих растений: ведь посадить аллею только для того, чтобы это было красиво и полезно для человека, – безнравственно, важно, чтобы наша деятельность была полезна и для самих растений. В ходе дискуссии мы обращали особое внимание на проявление личностной позиции учащихся, так как совокупность основных отношений к миру, к людям и себе, задаваемых динамическими смысловыми системами, образует в своем единстве и сущности свойственную человеку нравственную позицию. Такая позиция особенно прочна, когда она становится сознательной, т. е. появляются личностные ценности, рассматриваемые нами как осознанные общие смысловые образования.

Оценить эффективность организуемой экологообразовательной деятельности помогла коллективная работа по обустройству Зеленого уголка памяти в условиях классной комнаты. Ребята кропотливо вели работу по выращиванию растений. Уголок сделали в форме горки из пять ступенек: на заднем плане разместили сансевьеру (её стойкие, высокие листья обозначают мощь и силу советских солдат); центральное место в уголке занял колеус (его зелено-красные листья символизируют горечь утраты человеческих жизней); на переднем плане разместили молодые ростки березы как символа России; оформили угол патриотической символикой. Регулярно выпускались фотогазеты, в которых освещалась коллективная работа учащихся, и работал поэтический клуб. Открытие Зеленого уголка памяти состоялось на уроке мужества, были приглашены ветераны и участники Великой Отечественной войны микрорайона.

Заключение

Таким образом, проведенное нами исследование подтверждает, что для смысловой динамики учащихся важна определенным (педагогическим) образом организованная работа по актуализации смыслового потенциала, прояснению личностных смыслов учащихся, касающихся содержания экологических проектов. В данном случае важным оказались действия, направленные на опредмечивание и распределмечивание социокультурных и экологических образов взаимодействия в мире природы и людей. Личностные результаты учащихся актуализировались в виде новых инициатив и способов действия.

Библиографический список

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. 2-е изд. М., 2009. 39 с.
2. Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М., 2010. 152 с.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию // Становление человека. М., 1994. С. 153–171.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М., 1999. 352 с.
5. Морозова Е. Е., Горина Л. В. Эколого-гражданский проект «Зеленая Аллея Памяти» // Начальная школа. М., 2006. № 1. С. 56–62.
6. Морозова Е. Е., Шляхтин Г. В. Совершенствование экологического образования школьников в системе общеобразовательных учреждений Саратовской области // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 4. С. 99–103.
7. Морозова Е. Е., Федорова О. А., Золотухина О. А. Образовательный потенциал проекта «Мир комнатных



растений» // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2011. Вып. 12 (104). С. 168–172.

8. Морозова Е. Е., Тимофеева А. Г., Буланая М. В., Ларионов О. И., Федорова О. А. Реализация проекта «Зеленая Аллея Памяти» // Начальная школа. 2012. № 5. С. 52–56.
9. Морозова Е. Е., Евдокимова Е. Г., Исаева О. А. Реализация проекта «Растем вместе» в практике дошкольного образования // Междунар. журн. экспериментального образования. 2014. № 1. С. 119–120

Mechanisms for Achieving Personal Progress of Schoolchildren in Environmental Education Process

Elena E. Morozova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: moroz@san.ru

Elena G. Evdokimova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: a1-ero@yandex.ru

Changes in overall goals of modern education in primary school leads to the need to develop experience emotional and value of the child's relationship to the world and its ability to regulate their own activity that actualizes the issues of development of the semantic sphere of the elementary school students. The article presents the content of the project objective of «Green memory lane» and shows the work on updating the personal meanings of elementary school students during ecologiaseamarnat activities. The specifics of this project task is to focus on values-based learning and the opening of a new method of environmental action – designing environmentally symbolically and aesthetically suitable host plants on the school site. It is shown that in the course of the project teams of educational institutions has created alleys and corners of memory, mini-museums, cultural and historical centers. Identified difficulties in implementing projects aimed at an informed and intelligent choices participants mode of action. The authors described the working direction, contributing Shown working on updating the personal meanings of elementary school students during ecologiaseamarnat activities.

Key words: personality universal learning activities, personal meanings, environmental educational, project tasks.

УДК 159.9

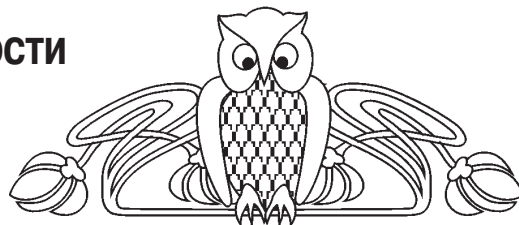
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭТАПНОГО РАЗВИТИЯ САМОПОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. А. Карпушова

Карпушова Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры педагогики психологии начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия
E-mail: okarpushova@yandex.ru

References

1. *Koncepciya Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov obshchego obrazovaniya proekt / pod red. A. M. Kondakova, A. A. Kuznecova. 2-e izd.* (The concept of the Federal state educational standard for general education : proekt teachers guide / Ed. by A. M. Kondakova, A. A. Kuznecova. 2-e izd.) Moscow. 2009. 39 p. (in Russian).
2. *Kak proektirovat' uchebnye deystviya v nachal'noy shkole. Ot deystviya k mysli* (How to project training actions at elementary school. From action to idea) Ed. by A. G. Asmolov. Moscow. 2010. 152 p. (in Russian).
3. Rodzhers K. *Vzglyad na psihoterapiju* (Perspective on psychotherapy). *Stanovlenie cheloveka* (Becoming human) Moscow. 1994, pp. 153–171 (in Russian).
4. Vygotskiy L. S. *Myshlenie i rech'* (Thinking and speaking). (Izd. 5, ispr.). Moscow. 1999. 352 p. (in Russian).
5. Morozova E. E., Gorina L. V. *Ekologo-grazhdanskiy proekt «Zelenaya Alleya Pamyati»* (Ecological and civil project «Memory green avenue»). *Nachal'naya shkola* (Primary school). 2006, no. 1, pp. 56–62 (in Russian).
6. Morozova E. E., Shlyakhtin G. V. *Sovershenstvovanie ekologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov v sisteme obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy Saratovskoy oblasti* (Perfection of schoolchildren' ecological education in general education system of Saratov region). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, vol. 11, iss. 4, pp. 99–103 (in Russian).
7. Morozova E. E., Fedorova O. A., Zolotukhina O. A. *Obrazovatel'nyy potentsial proekta «Mir komnatnykh rasteniy»* (Educational potential of project «Houseplants World»). *Vestn. Tamb. un-ta. Ser. Gumanitarnye nauki* (Tambov University Reports. Ser. Humanities). 2011, iss. 12 (104), pp. 168–172 (in Russian).
8. Morozova E. E., Timofeeva A. G., Bulanaya M. V., Lariонов О. И., Федорова О. А. *Realizatsiya proekta «Zelenaya Alleya Pamyati»* (Realization of project «Memory Green Avenue»). *Nachal'naya shkola* (Primary school). 2012, no. 5, pp. 52–56 (in Russian).
9. Morozova E. E., Evdokimova E. G., Isaeva O. A. *Realizatsiya proekta «Rastem vmeste» v praktike doshkol'nogo obrazovaniya* (Realization of project «Grow together» in practice of preschool education). *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. Pedagogicheskie nauki* (International journal of experimental education. Pedagogical sciences). 2014, no. 1, pp. 119–120 (in Russian).



Анализируется проблема развития самопознания младших школьников на основе сравнения их личностных особенностей с особенностями личности сверстников. Показана роль образа сверстника в формировании у детей представлений о себе и возможностях своего развития. Описаны особенности организа-



ции поэтапного развития самопознания младших школьников на основе сравнения с образом идеального и с образом реального сверстника, доказана необходимость последовательного прохождения этапов: 1) анализа образа идеального сверстника и сравнения себя с ним; 2) анализа образа реального сверстника на основе сравнения с образом идеального сверстника; 3) самоанализа на основе сравнения с образом реального сверстника.

Ключевые слова: самопознание, социальное сравнение, образ сверстника, идеальный сверстник, реальный сверстник, младшие школьники.

Введение

В современной системе образования наблюдается активный поиск стратегий, технологий, методов, способов развития самопознания на разных возрастных этапах. Многие авторы указывают на то, что естественным и необходимым ресурсом развития самопознания в детском возрасте является сравнение себя со сверстниками. А. И. Липкина подчеркивает, что специально организованное сравнение учащихся себя с другими благоприятно воздействует на учебную деятельность и личностное развитие младших школьников, в частности на формирование их самооценки [1].

Существующие в психолого-педагогической практике разработки по организации социального сравнения в основном посвящены подростковому возрасту, программы, ориентированные на младших школьников, встречаются редко. Создание технологии организации социального сравнения в начальной школе позволяет сделать этот процесс целенаправленным, контролируемым и, соответственно, более эффективным. Технологичность специально организованного сравнения делает его доступным для работы учителя начальной школы, подразумевает возможность применения в разных образовательных учреждениях.

Теоретический анализ проблемы

Современные гуманитарные науки используют термин «технология» в таких сочетаниях, как «технология обучения», «технология образовательного процесса», «технология коррекционного процесса», «технология управления» и т. д. Опираясь на справочную литературу [2], мы рассматриваем понятие «технология» как совокупность методов, способов, приемов, последовательных операций, позволяющих управлять тем или иным процессом, в данном случае таким процессом является социальное сравнение.

Предлагаемая нами технология организации социального сравнения основана на существующих в психологии представлениях о механизмах самопознания, действующих на разных возрастных этапах. На протяжении всего до подросткового возраста, согласно И. И. Чесноковой, самопознание осуществляется преимущественно в системе «я – другие люди». Ребенок формирует

представления о себе через соотнесение с другими людьми [3]. Одним из активно работающих механизмов самопознания на этом возрастном этапе является социальное сравнение, которое возникает из потребности человека к самооцениванию и самосовершенствованию. В младшем школьном возрасте основным объектом для сравнения выступает сверстник, сопоставление с которым позволяет младшим школьникам сформировать более точное представление о своих способностях, качествах личности, увидеть адекватные своему возрасту возможности их развития.

Несмотря на естественность и привычность сравнения себя со сверстниками, младшим школьникам трудно самостоятельно выделять существенные личностные характеристики товарищей и соотносить их с собственными качествами личности. Сравнение чаще всего осуществляется по внешним несущественным признакам, через сопоставление отдельных действий и поступков, а не стоящих за ними качеств личности. Для сравнения личностных свойств младшие школьники нередко используют обобщенные, недифференцированные, однозначные характеристики, однако непрерывное расширение эмпирической базы, лежащей в основе представлений о качествах личности, развитие целого ряда мыслительных операций обуславливают возможность организации целенаправленного сравнения себя со сверстниками уже в третьих – четвертых классах.

Суть технологии организации социального сравнения заключается в построении поэтапной работы учащихся, предполагающей формирование умения анализировать личность идеального сверстника (литературного героя, киногероя и т. д.) и переносить полученный опыт в ситуацию анализа личности реального сверстника (одноклассника, друга и т. д.), а затем в ситуацию самоанализа. В основе технологии организации социального сравнения лежит алгоритм последовательного анализа особенностей личности, обусловленный психологическими закономерностями познания себя и других, он включает следующие шаги:

1) *описание и анализ трудной жизненной ситуации, в которой оказался человек*, так как именно в это время, требующее принятия решения, преодоления трудностей, проявления воли, запускается механизм рефлексии, наиболее ярко проявляются качества личности и способности человека;

2) *анализ личностных проявлений в трудной жизненной ситуации*, направленный на формирование умения выделять и анализировать конкретные высказывания, действия, эмоции, поступки человека в той или иной ситуации, которые несут информацию о качествах его личности;

3) *обобщение отдельных проявлений в качества личности*, предполагающее установление связи между конкретными действиями, переживаниями, поступками, свидетельствующими о наличии того или иного качества;



4) поиск проявлений качества личности в других жизненных ситуациях, способствующий формированию умения абстрагировать качество от конкретных обстоятельств, людей.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим освоение технологии сравнения на примере работы с образом идеального сверстника. В задачи данного этапа входило освоение учащимися третьих – четвертых классов алгоритма анализа особенностей личности сверстника и перенос этого алгоритма на процесс самоанализа.

В качестве идеальных сверстников в нашем исследовании выступали герои телефильма К. Бромберга «Приключения Электроника», воплощающие качества интеллектуальной, волевой и нравственной сфер. Эти типажи более подробно рассмотрены при освещении проблемы развития образа сверстника у младших школьников [4]. В данной статье в качестве примера обратимся к интеллектуальному типуажу, герою фильма – Королькову, который проявляет хорошую память, сообразительность, умение рассуждать, способность находить нестандартные решения. Он владеет научными знаниями и демонстрирует умение использовать эти знания в жизни, а также обладает сдержанностью и спокойствием – качествами, необходимыми для интеллектуального процесса.

Основными методами освоения алгоритма являлись анализ видеоматериалов и беседа. Работа с видеоматериалами предполагала: коллективный просмотр фильма и анализ фрагментов с конкретными персонажами. Порядок работы с видеоматериалами был рассмотрен ранее [4], здесь мы проанализируем возможности организации социального сравнения на основе фрагментов фильма, используемых для целенаправленного анализа личностных особенностей героев.

После просмотра видеосюжетов, в соответствии с алгоритмом, учащиеся сначала устно описывали трудную ситуацию, в которой оказался герой, отмечали, с какими именно трудностями он столкнулся, какие задачи ему пришлось решать. Например, анализируя видеосюжет о Королькове, учащиеся рассуждали о том, что трудность ситуации, в которой он помогал Сыроежкину и Электронике, заключалась в том, чтобы быстро придумать нестандартное, эффективное решение возникшей проблемы.

Следующий шаг заключался в том, что дети анализировали переживания героя, его высказывания, действия, овладевая таким образом умением анализировать проявления тех или иных качеств персонажа. Например, наблюдая за поведением Королькова, они отмечали, что в трудной ситуации он «вел себя спокойно», «не расстраивался», «он сел в стороне от остальных и стал думать, как помочь Сыроежкину», «знал, где можно получить нужные знания, например в энциклопедии», «много всего помнил».

Проанализировав выделенные признаки, школьники в соответствии с алгоритмом обобщали их и приходили к выводу о качествах личности героя. Например, обобщая перечисленные ранее личностные проявления Королькова, дети заключали, что он обладает рассудительностью, сдержанностью, любознательностью, хорошо развитым мышлением и памятью, подтверждали свои суждения с помощью конкретных примеров.

Сформировав представление о качествах личности персонажа, учащиеся фиксировали их проявления в других ситуациях, увиденных во время полного просмотра фильма. Отмечая одни и те же личностные проявления в разных обстоятельствах, школьники учились абстрагировать качество личности от ситуации, в которой оно проявилось, что позволило им в дальнейшем отмечать признаки этих качеств у реального сверстника и у себя.

В результате целенаправленного последовательного анализа образ персонажа становился более глубоким, дифференцированным, обогащенным субъектными характеристиками. Сравнивая себя с ним, учащиеся переносили освоенный алгоритм анализа личностных особенностей на процесс самоанализа.

На протяжении первого шага учащиеся вспоминали и рассказывали о ситуациях, где они проявили такие же способности и качества, как, например, Корольков: ум, сообразительность, рассудительность, спокойствие, уточняли, что было особенно сложным в этой жизненной ситуации, чем она похожа на ситуацию, в которой оказался Корольков. От описания ситуации они переходили к сравнению личностных проявлений, анализировали собственные мотивы, переживания, действия в сходной трудной ситуации, сравнивая их с мотивами, переживаниями, действиями героя. Обобщение названных личностных проявлений позволило учащимся заключить, какие качества личности помогли им разрешить эту сложную ситуацию. В завершении анализа им предлагалось вспомнить, в каких еще ситуациях они проявляли такие же качества, как и герой. Таким образом, дети попытались найти проявления того или иного качества в других жизненных ситуациях и тем самым абстрагировали его от конкретных обстоятельств.

В результате организованного таким образом сравнения со сверстниками представление ребенка о себе наполнялось сущностными личностными характеристиками. Осознание своей похожеści, в той или иной степени, на героев фильма пробуждало у детей желание узнавать себя как изначально интересных, обладающих разнообразными возможностями людей.

Заключение

Резюмируя вышесказанное, мы можем констатировать, что социальное сравнение является естественным и необходимым ресурсом развития самопознания младших школьников. Использо-



ние технологии делает этот процесс целенаправленным, контролируемым и более эффективным. В ее основе лежит алгоритм анализа личностных особенностей, состоящий из нескольких последовательных шагов: описания трудной жизненной ситуации, в которой оказался человек; анализа отдельных личностных проявлений и обобщения их в качества личности; поиска проявлений этих качеств в других жизненных ситуациях. С помощью таких шагов школьники овладевали умением целенаправленно анализировать сущностные личностные характеристики сверстников и переносить этот алгоритм на процесс самоанализа, осваивая таким образом эффективный способ самопознания.

Библиографический список

1. Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976. 64 с.
2. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб., 1998. 1536 с.
3. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. 143 с.
4. Карпушова О. А. Развитие образа сверстника у младших школьников // Начальная школа плюс до и после. 2013. № 1. С. 81–85

Psychological and Pedagogical Peculiarities of Step-By-Step Development of Self-Cognition in the Primary School Students

Olga A. Karpushova

Volgograd State Social-Pedagogical University
27, Lenina str., Volgograd, 400066, Russia
E-mail: okarpushova@yandex.ru

УДК 378.14

УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕНСИВНОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. И. Ларионов

Ларионов Олег Игоревич — кандидат педагогических наук, доцент, кафедра начального естественно-математического образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: Olegik_Larionov@mail.ru

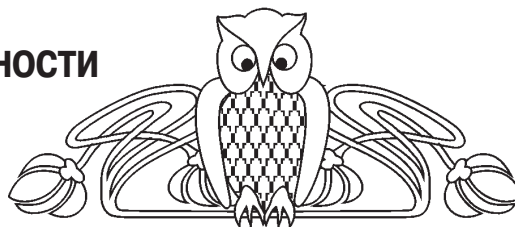
В статье рассмотрена проблема формирования основ экологического сознания у детей младшего школьного возраста. Описана практическая экспериментальная работа, проведенная с младшими школьниками, обучающимися в городских школах. Диагностика младших школьников осуществлялась по методике «Натурафил», разработанной В. А. Явсиным. Методика направлена, прежде всего, на выявление интенсивности отношения личности ребенка к природе. Оценка такой интенсивности осуществляется по перцептивно-аффективной, когнитивной, практической и поступочной шкалам. Кроме того, в рамках методики у детей определялись натуралистическая эрудиция, а также параметр интенсивности субъективного отношения к природе. На основе полученных данных

The article gives analysis of self-cognition process in the primary school students on the basis of comparison between their personal traits and personal traits of their peers. The study shows the role of peer image in the process of formation of idea of oneself and opportunities of one's own development. The article describes the peculiarities of organization of step-by-step development of self-cognition in the primary school students on the basis of comparison to the image of a perfect and a real peer. The authors proved the necessity of consequential completion of self-cognition development stages in the primary school students: 1) analysis of a perfect peer image and comparing it to oneself; 2) analysis of a real peer image on the basis of comparison to a perfect peer image; 3) self-analysis on the basis of comparison to a real peer image.

Key words: self-cognition, social comparison, peer image, perfect peer, real peer, primary school students.

References

1. Lipkina A. I. *Samoosentka shkol'nika* (Student's self-esteem). Moscow, 1976. 64 p. (in Russian).
2. Kuznetsov S. A. *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka* (Great dictionary of the Russian language). St.-Petersburg, 1998. 1536 p. (in Russian).
3. Chesnokova I. I. *Problema samosoznaniya v psikhologii* (Identity problem in psychology). Moscow, 1977. 143 p. (in Russian).
4. Karpushova O. A. *Razvitie obraza sverstnika u mladshikh shkol'nikov* (Development of peer image of primary school pupils). *Nachal'naya shkola plus do i posle* (Primary School plus before and after). 2013, no. 1, pp. 81–85 (in Russian).



автором делается вывод о степени развития интенсивности отношения к природе детей младшего школьного возраста, обучающихся в школах г. Саратова; прослеживаются основные тенденции процесса формирования основ экологического сознания ребенка в условиях большого города. Выявлены противоречия между тем, что знает ребенок о природе, и его образом действия. Прикладной аспект исследуемой проблемы реализуется в разработке экологических проектов, помогающих оптимизировать процесс формирования основ экологического сознания подрастающего поколения.
Ключевые слова: младшие школьники, природа, отношение, интенсивность.

Постановка проблемы

Общеизвестно, что основной целью экологического образования и воспитания на современ-



ном этапе развития общества является формирование определенной целостной системы взглядов человека о природе и обществе и элементарных представлений о неживой и живой природе, об ее объектах и явлениях, понимание необходимости рационального пользования богатствами природы, правильного поведения в природе и бережного отношения к собственному здоровью. Совершенно понятно, что для достижения поставленной цели необходимо решать проблему экологического образования и воспитания детей в комплексе, прежде всего формируя у них экологическое сознание. В. И. Панов определяет экологическое сознание как феномен динамический и даже эволюционный, для которого характерны относительность существования и относительность определения [1].

В то же время структуру экологического сознания С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин определяют как совокупность (систему):

представлений, как индивидуальных, так и групповых, о взаимосвязях в системе «человек – природа» и в самой природе;

субъективного (личностного) отношения человека к миру природы;

соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы;

жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость экологической ориентации [2].

Проблемой формирования социально-экологических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста занимались и занимаются такие видные представители современной педагогической науки, как: В. В. Маркова, Л. В. Шинкарева, И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, Б. Т. Лихачев, Н. Н. Мамедов, И. Т. Суравегина, Т. А. Бобылева, А. С. Бахарева, А. А. Плешаков, О. М. Дорошко, А. В. Миронова и другие. Как отмечают С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, экологические представления более эффективно формируются через собственный опыт, который приобретается в практической деятельности [2].

Программа эмпирического исследования

Совершенствуя методику начального экологического образования, сотрудники кафедры начального естественно-математического образования Саратовского государственного университета во главе с Е. Е. Морозовой провели работу по выявлению такого основного показателя, как интенсивность субъективного отношения к природе младших школьников, который измерялся с помощью методики «Натурафил», разработанной В. А. Ясвиным [3]. Эта методика предназначена для диагностики уровня развития интенсивности субъективного отношения к природе непрагматической модальности и его структуры. Под интенсивностью отношения понимается его структурно-динамическая характеристика, по-

казывающая, в каких сферах и в какой степени проявляется отношение. Главным требованием при построении опросника методики была необходимость задавать ситуации, в которых взаимодействие с природными объектами носит явно непрагматический характер, это касается всех четырех основных шкал.

Работа с опросником «Натурафил» проводилась в письменной форме, испытуемые на специальном бланке отмечали свои ответы, всего было опрошено 64 ребенка, обучающихся в школах Саратова, в возрасте 8–10 лет. Подводя итоги диагностики, необходимо привести статистические данные, касающиеся количества детей, у которых были выявлены те или иные уровни проявления интенсивности отношения к природе по нижеприведенным шкалам.

Результаты исследования и их обсуждение

Перцептивно-аффективная шкала (ПА): крайне низкий – 1 ребенок (1,56%); низкий – 7 (10,92%); ниже среднего – 14 (21,84%); средний – 35 (54,6%); выше среднего – 7 (10,92%); высокий – 0 (0%); очень высокий – 0 (0%).

Когнитивная шкала (К): крайне низкий – 2 ребенка (3,21%); низкий – 1 (1,56%); ниже среднего – 2 (3,12%); средний – 26 (40,56%); выше среднего – 18 (28,1%); высокий – 15 (23,4%); очень высокий – 0 (0%).

Практическая шкала (Пк): крайне низкий – 0 (0%); низкий – 0 (0%); ниже среднего – 4 (6,24%); средний – 38 (59,28%); выше среднего – 11 (17,16%); высокий – 8 (12,48%); очень высокий – 3 (4,68%).

Поступочная шкала (Пс): крайне низкий – 0 (0%); низкий – 1 (1,56%); ниже среднего – 5 (7,8%); средний – 16 (24,96%); выше среднего – 15 (23,4%); высокий – 15 (23,4%); очень высокий – 11 (17,16%).

Натуралистическая эрудиция (НЭ): крайне низкий – 0 (0%); низкий – 1 (1,56%); ниже среднего – 4 (6,24%); средний – 36 (56,16%); выше среднего – 11 (17,16%); высокий – 6 (9,36%); очень высокий – 6 (9,36%).

Параметр интенсивности субъективного отношения к природе у детей: крайне низкий – 0 (0%); низкий – 1 (1,65%); ниже среднего – 2 (23,12%); средний – 23 (35,88%); выше среднего – 19 (29,64%); высокий – 11 (17,16%); очень высокий – 8 (12,48%).

Нами была проведена корреляция данных, полученных в результате диагностики по методике «Натурафил», по всем шкалам выявлена прямая зависимость, критические показатели значения выборочного коэффициента линейной корреляции R_p в пределах нормы при $\alpha = 1\%$, кроме показателей перцептивно-аффективной (ПА) и шкалы натуралистической эрудиции (НЭ), – здесь обнаружена обратная зависимость. Вероятнее всего, это означает, что отношение к природе у



младших школьников зависит, прежде всего, от наличия у них определенной совокупности знаний о природе.

Подводя итоги исследования, необходимо отметить, что статистическая обработка данных диагностики «Натурафил» показала наличие у большинства детей положительного отношения к природе: дети осознают ее ценность, но, к сожалению, образ действий этих детей остается недостаточно развитым. Таким образом, можно предположить, что учащиеся стремятся к общению и преобразованию окружающего мира, верят в возможность перемен, но не обладают соответствующими навыками и устойчивыми ценностными ориентирами.

Закключение

Используя полученные данные, сотрудники кафедры начального естественно-математического образования под руководством Е. Е. Морозовой активно работают, совершенствуя начальное экологическое образование. Основным направлением этой деятельности является создание экологообразовательных проектов. Сотрудники кафедры самостоятельно и во взаимодействии с коллегами из других учебных заведений Саратова разработали большое количество различных экологообразовательных проектов. Перечислим лишь некоторые из них: экологообразовательный проект «Мой зеленый друг» (Е. Е. Морозова, О. А. Исаева, О. А. Федорова, О. А. Золотухина) [4]; экологообразовательный проект «Птицы в нашем городе» (Е. Е. Морозова, Е. Г. Евдокимова, О. А. Исаева, Ю. В. Вестернина, О. А. Федорова) [5]; экологообразовательный проект «Сохраним природу родного края» (Е. Е. Морозова, О. А. Исаева, О. И. Ларионов) [6].

Эта работа продолжается и, на наш взгляд, имеет большие резервы в плане формирования и развития экологического сознания детей, поскольку проектная деятельность сама по себе способствует развитию позитивных качеств личности детей, что согласуется с современными целями начального естественно-научного и экологического образования.

Библиографический список

1. Панов В. И. Экологическая психология : опыт построения методологии. М., 2004. 196 с.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. М., 1995. 147с.
3. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М., 2000. 456 с.
4. Морозова Е. Е., Исаева О. А., Федорова О. А., Золотухина О. А. Экологообразовательный проект «Мой зеленый друг» : учеб. пособие для учащихся начальной школы. Саратов, 2010. 48 с.
5. Морозова Е. Е., Евдокимова Е. Г., Исаева О. А., Вестер-

нина Ю. В., Федорова О. А. Экологообразовательный проект «Птицы в нашем городе» / под ред. Е. Е. Морозовой ; учеб. пособие для учащихся начальной и средней школы. Саратов, 2012. 36 с.

6. Морозова Е. Е., Исаева О. А., Ларионов О. И. Экологообразовательный проект «Сохраним природу родного края» : учеб. пособие для учащихся. Саратов, 2011. 78 с.

Level Characteristics of Intensity of Attitude Towards Nature in the Junior Schoolchildren

Oleg I. Larionov

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: Olegik_Larionov@mail.ru

The present article discusses the problem of forming the basics of environmental consciousness in the children of primary school age. It describes practical experimental work which has been carried out with the younger students of city schools. Diagnostics of school children has been carried out by means of the «Naturafil» method developed by V. A. Yasvin. This method is aimed primarily at identifying child's personal attitude to nature. Evaluation of child's attitude intensiveness is performed by perceptual-affective, cognitive, practical and progressive scales. Also, within the framework of the method, naturalistic erudition has been identified in the children, as well as intensiveness parameter of subjective attitude to nature. By means of this methodology, core manifestations of intensiveness levels of attitude to nature in the children of primary school age have been identified. On the basis of the data obtained the author has concluded on the level of development of intensiveness of attitude to nature in the primary school children of Saratov schools. We can trace key tendencies in the process of forming ecological consciousness fundamentals with the children in a big city. The research shows some contradictions between what a child knows about nature and his type of behavior. Applied aspect of the problem under study may be put to practice in the development of environmental projects helping to optimize the process of formation of basics of environmental awareness in the younger generation.

Key words: junior schoolchildren, nature, attitude, intensity.

References

1. Panov V. I. *Ekologicheskaya psikhologiya : opyt postroyeniya metodologii* (Ecological psychology: the experience of forming methodology). Moscow, 2004. 196 p. (in Russian).
2. Deryabo S. D., Yasvin V. A. *Metodiki diagnostiki i korrreksii otnosheniya k prirode* (Methods of diagnostics and correction of attitude to nature). Moscow, 1995. 147 p. (in Russian).
3. Yasvin V. A. *Psikhologiya otnosheniya k prirode* (Psychology of attitude to nature). Moscow, 2000. 456 p. (in Russian).
4. Morozova E. E., Isaeva O. A., Fedorova O. A., Zolotukhina O. A. *Ekologoobrazovatel'nyy projekt «Moy zelenyy drug»: ucheb. posobie dlya uchashchikhsya nachal'noy shkoly* (Ecological educational project «My green friend». Learning aid for primary schoolchildren). Saratov, 2010. 48 p. (in Russian).



5. Morozova E. E., Evdokimova E. G., Isaeva O. A., Vesternina Yu. V., Fedorova O. A. *Ekologoobrazovatel'nyy proekt «Ptitsy v nashem gorode»: ucheb. posobie dlya uchashchikhsya nachal'noy i sredney shkoly* (Ecological educational project «Birds in our city»). Learning aid for primary schoolchildren). Saratov, 2012. 36 p. (in Russian).
6. Morozova E. E., Isaeva O. A., Larionov O. I. *Ekologoobrazovatel'nyy proekt «Sokhranim prirodu rodnogo kraya»: ucheb. posobie dlya uchashchikhsya* (Ecological educational project «Let us preserve the nature of our native land»). Learning aid for primary schoolchildren). Saratov, 2011. 78 p. (in Russian).

УДК 1:792 + 316.74:792

ФИЛОСОФИЯ Г. П. ФЕДОТОВА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Б. С. Клементьев

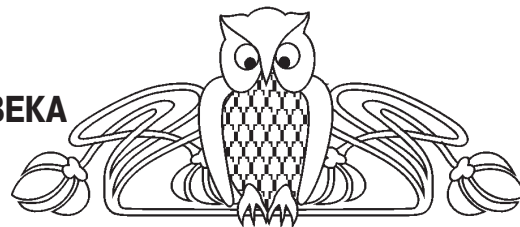
Клементьев Борис Семенович – кандидат философских наук, профессор, кафедра этики и эстетики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: klemetyev@mail.ru

Антропологизация и гуманизация многих областей гуманитарного знания в условиях глобализации приводит к тому, что и педагогическая наука получает своё «второе рождение». В связи с этим особенно актуальным является обращение к мировоззренческим проектам русской философии. Именно в русской философии образование, воспитание и нравственное совершенствование являются ключевыми категориями, позволяющими осознать смысл и назначение всей истории. В представленном исследовании осуществляется реконструкция методологических позиций концепции Г. П. Федотова, важных для образования и педагогики современной России. Только там, где педагогика тесно увязывается с философским знанием и широкими антропологическими подходами, может быть достигнуто новое качество в осмыслении проблем изучения, обучения и воспитания Человека.

Ключевые слова: философия образования, воспитание и образование, история философии, русская философия, философия истории.

К постановке проблемы

Развитие современной педагогики, эффективность решения ею проблем обучения и воспитания подрастающих поколений невозможно представить без интеграции ее с другими науками и научными направлениями, поэтому актуально рассмотреть некоторые вопросы взаимосвязи педагогики с философией и с дисциплинами антропологического направления. На наш взгляд, трудно найти альтернативу такому подходу, ибо именно глубокий синтез знаний о человеке как субъекте образования способствует развитию системного педагогического мышления преподавателя и воспитателя, их профессиональному самосознанию, способности увидеть специфически человеческое в каждом ученике, друг в друге, в многообразных формах отношений к миру, в развитии способности оценивать уникальность сознания и личности в целом. Сегодня образование находится на пути поиска междисциплинарных программ, способных решить задачи государственного масштаба [1, с. 29].



Методологические позиции концепции Г. П. Федотова и современное образование

Серебряный век и следующий за ним период в развитии культуры России относятся к таким историческим феноменам, чьё изучение вряд ли будет признано когда-либо завершённым. Рефлексивный дистиллят этой яркой эпохи наиболее ёмко представлен в русской религиозной философии истории конца XIX – первой трети XX в. Обобщая, можно сказать, что русская общественная мысль «сплошь историософична», она постоянно обращена к таким вечным вопросам бытия, как воспитание совершенной личности, смысл и содержание истории. Для обстоятельной теоретической рецепции этого феномена необходимо обращение и к наследию Г. П. Федотова, одного из известных мыслителей, чьё творчество, в сущности, являет собой глубокий и оригинальный опыт построения философии, связанной с нравственным воспитанием, что весьма актуально для современной педагогической модели образования в России.

Мы убеждены, что Г. П. Федотов – мыслитель ещё не вполне оценённый, и, оценить его наследие в полной мере возможно лишь путём сопоставления и спецификации его творчества с общим массивом как отечественной, так и зарубежной традиции философии истории. Наследие русских религиозных философов – не монолитный комплекс идей и не идеологическая доктрина. Определённое единство в развитии русской религиозной философии несомненно, но оно не имеет ничего общего с единообразием, идейной монотонностью. Различия, причём принципиальные, были не исключением, а нормой. Требуется ещё большая работа по изучению и интерпретации разных точек зрения, истоков и своеобразия концепций каждого из незаслуженно забытых русских мыслителей XIX – XX вв.

Федотов, как известно, мыслитель православный, и в этом качестве его отличают стремление утвердить приоритет ценностей культурно-исто-



рического творчества человечества, предложить мировоззренческую программу воспитания полноценной личности [2, с. 95]. Он верит как в высокое предназначение человека, так и в то, что уже достигнутые им творческие вершины закладывают камни непрерывно воздвигающегося Храма, строительство которого – цель всего богочеловеческого процесса (идея «Нового Града»). Как бы это ни парадоксально звучало, но условием движения к этой цели и одновременно препятствием на этом пути является человеческая свобода: именно она должна быть осознана в процессе образования и воспитания. Христианство, по Федотову, – религия свободы, свободной любви к Богу. Выбор пути света или тьмы зависит исключительно от свободной воли каждого человека. И главное – выбор этот осуществляется всю жизнь и складывается из каждодневных решений и поступков. Любые из них, в конечном счёте, оказывают влияние на весь исторический процесс, который приводится в движение волей людей и встающим перед ними постоянным выбором.

При наличии известной цели истории реальное её развитие может идти и часто идёт в противоположном направлении. Позиция творческого оптимизма, которую занимает Федотов по отношению к человеческой истории, позволяет ему, при всём понимании её сложности и трагизма, верить в окончательное торжество светлых начал, видеть сквозь сумрак и хаос переживаемой им эпохи зарождение новой христианской веры. Такая позиция по отношению к историческому процессу обуславливает видение Федотовым исторической судьбы России или, скорее, веру в то, что она окажется достойной своего великого призвания.

В своём понимании призвания России христианский мыслитель не придерживается теории её «мессианства» и всегда предостерегал против смешения «православного» и «русского». Православие Федотов действительно рассматривает как всеобъемлющую культурную сферу и важное основание для воспитания личности. Русская Православная Церковь, с его точки зрения, призвана воплощать вселенский идеал православия – но только в своей части, так же как другие православные церкви и культуры. Россия, прежде всего, выполняет свой долг, своё национальное служение, не ставя себе задачей «горделивое спасение мира», хотя, конечно, это спасение без России немислимо. По этим и некоторым другим вопросам Федотов, как видим, расходится с традицией славянофилов, но рассматриваемый нами мыслитель, конечно, не ограниченный и ортодоксальный западник. Постоянно отмечая общие культурные корни России и Западной Европы, он отчётливо видит русскую самобытность, наш особый путь среди народов мира. Кроме того, Федотову удалось соединить то, что, как правило, разорвано в России разными идеологиями – верность святыням и верность свободе: он избегает

крайностей и либерализма, и консерватизма. Главная тема любимого им Пушкина – «Империя и свобода» – это и его собственная тема.

Осознавая в глубине народной души своё историческое призвание, Россия, по Федотову, на своём пути совершила множество грехов. Она имела «изначальный ущерб» в своей культуре – отрыв от древней философско-литературной традиции.

Русская революция для Федотова – сложное и многоплановое явление: с одной стороны, это логическое завершение длительных исторических процессов, с другой – революция вовсе не фатально неизбежна для России. К катастрофе подводило всё то, что было «гнило и обречено» в русской жизни. Вместе с тем она оборвала период подлинного национально-культурного возрождения [3, с. 56]. Разрушение культуры русской революцией тяжелее всего было принять Федотову, с необходимостью социальной революции он соглашался. Но и она развивалась далеко не так, как хотел бы это видеть философ со своей точки зрения христианина-социалиста.

Разрушение многовековых культурных ценностей, поругание социалистических идеалов, последовательное уничтожение свободы в России – таковы для христианского мыслителя главные трагические последствия революции. Но отвлёкла ли она окончательно Россию от своего исторического призвания, сделала ли невозможным продолжение служения ему? Другими словами: насколько новая, «советская» эпоха была насильем над историей, а насколько её продолжением? Это, пожалуй, главный историософский вопрос, которым задавался Федотов, размышляя о новой России. Он находит убедительные подтверждения тому, что в новой российской действительности достаточно полно проявилось «московское наследие» – наиболее устойчивый элемент народной души – и старается обнаружить за ним и более глубокие пласты: именно в последних должен сохраниться духовный опыт свободной и высококультурной Древней Руси.

Грехи и отречения России дистанцировали её от своих древних идеалов святости, именно поэтому федотовские мысли о великом её призвании всегда сопряжены с требованиями очистительного покаяния и в этом состоит идея воспитания всего народа. Покаяние является для России насущной задачей, особенно в наш век, а сегодня, быть может, именно эта задача является первоочередной. «Начать возрождение России с самих себя», – призывал Федотов ещё в 1918 году [3, с. 215]. Актуальность этого призыва, думается, к сегодняшнему дню вовсе не уменьшилась. Анализируя все работы Г. П. Федотова, в которых так или иначе затрагиваются вопросы русской истории, судьбы России, её настоящее и будущее в качестве единого текста, мы имеем перед собой, пожалуй, единственную в своём роде концепцию истории Отечества, где явлениям духовной культуры



отводится доминирующая роль. Данное обстоятельство позволяет отнести взгляды исследуемого мыслителя к неклассической традиции осмысления исторической динамики, хотя некоторые его интенции выходят за её рамки и предвосхищают собой отдельные положения постклассической теории исторического развития.

Утверждение приоритета общечеловеческих ценностей в культуре характерно для всего творчества Федотова. В его концепции, имеющей ярко выраженную гуманистическую направленность, значительное место отведено анализу проблем становления будущей русской культуры. Обращаясь к рассмотрению всего спектра вопросов, связанных с перспективами национальной культуры и государственности, мыслитель стремится определить те основные тенденции, которые могут направлять развитие российской цивилизации и истории на новом этапе. Размышления Федотова основаны, прежде всего, на подробном анализе событий современности и на оригинальных исторических аналогиях, дающих возможность с большой долей вероятности прогнозировать развитие событий. Русский путь культурного творчества исследователь видит в том, чтобы брать не последнее слово уже дряхлеющей идеи, а, определив её глубинное историческое содержание, найти для неё формы, соответствующие духу времени и нации. Это даст возможность преодолеть общий печальный закон русской истории: России приходится проходить дважды основные фазы европейской истории.

Будущее России находится в тесной зависимости от политического исхода русской революции. Вся внутренняя жизнь страны, по Федотову, на поколения будет зависеть от развязки затянутого Сталиным узла. Российская государственность после ухода с арены истории советской империи может развиваться в новую трудовую демократию или пройти через новую форму фашизма. Между этих полюсов – весь спектр политических возможностей, которые могут определять будущее страны. Однако в выполнении национальной программы Федотова содержание призвано, безусловно, доминировать над формой власти. Соответственно, не политические вопросы должны волновать страну в первую очередь, а хозяйственная и национальная проблемы, поэтому в духовном плане возрождение России может начаться при наличии следующих условий – мощного национального чувства, сочетающегося с потребностью в хозяйственной деятельности. Определяя, главным образом, общие тенденции процесса, мыслитель стремится подчеркнуть ведущую роль духовных начал в русской культуре – культуре по своему содержанию христианской. Не отрицая необходимости рассмотрения социально-правовых аспектов решения проблемы, он всё же ратует за обнаружение духовно-ценностных перспектив её решения. В свете этой установки вполне понятно, почему ведущую роль в становлении будущего религиозного и национального сознания фило-

соф отводит новой церковной интеллигенции, именно церковной интеллигенции, а не церкви или церковному народу. Причём её духовная связь с интеллигенцией прошлого для него несомненна. Созданный отечественным мыслителем план возрождения российской культуры и государственности и, шире, весь федотовский историософский проект связан с его христианско-социалистическим видением будущего. Изучение концептуальных оснований построений мыслителя демонстрирует синтез философских и исторических компонентов его мировоззрения.

Провиденциальное должествование и имманентное смысловое содержание культурно-исторического развития человечества предстают как взаимодополняющие. Это сближает Федотова с общей тенденцией модернизации христианской философии истории, преваляющей у мыслителей, осовременивающих в нашем столетии её содержание. Одновременно им предложена интересная методология изучения отдельных локальных культур, динамики их становления и развития. Культурно-историческое развитие человечества было осмыслено русским автором в перспективе завоевания свободы, которая никогда не обретается окончательно и предстаёт идеальной целью, направляющей усилия людей. Как религиозный мыслитель Федотов стремится к органичному сочетанию христианско-гуманистической установки с конкретно-историческим подходом к рассмотрению реалий социальной жизни, политики. Идеал христианского социализма резюмирует содержание культурно-исторической концепции Федотова, несёт на себе печать рефлексии по поводу современных ему событий истории.

В центре его внимания находится судьба России, поиск пути её движения к обретению свободы. Философский анализ культурно-исторического развития России – продолжение его размышлений о гуманистическом содержании и направленности всемирно-исторического процесса и одновременно – основное звено его историософской концепции. Интересно, что данные идеи созвучны представлениям универсальной прагматики, отражающей взаимодействие языка и мышления, а значит, и когнитивному аспекту образования, так как развитие индивида есть, по сути, развитие языковой, интерактивной компетенции в контексте определенных рамок поведения [4, с. 92].

Рассматривая русскую историю в контексте всемирной, мыслитель стремится выявить её истоки, обнаружить её вселенское звучание и национальную специфику. Усатривая позитивные перспективы свободного развития в период Киевской Руси, Федотов более негативен в своей оценке общества и культуры Московского царства, а затем и Российской империи. Внимательный анализ социокультурных предпосылок большевистской революции позволил ему обнаружить корни грядущего тоталитаризма – «сталинокра-



тии». Размышления Федотова о посткоммунистическом будущем России сегодня как никогда актуальны, ибо многое в его футурологических прогнозах подтверждается жизнью. В свете проблем современного мира обнаруживается непреходящее значение христианско-гуманистической, экуменической позиции русского мыслителя, её созвучность направленности исканий многих крупных философов XX столетия.

В связи с этим советский философ В. А. Кувакин считает, что во многом «взгляды Федотова аналогичны взглядам Бердяева» [5, с. 136]. Творчество Федотова – специфически уникальное явление в истории русской да, пожалуй, и мировой философии. При всей схожести философских интенций Н. А. Бердяева и Г. П. Федотова взгляды последнего отличаются большей историчностью и научной рациональностью построения философской концепции. В отличие от Бердяева, стиль научного мышления Федотова не строго дискурсивный, а, скорее, философско-эссеистский, публицистический; порой одни и те же его работы затрагивают сразу несколько творческих тем. Это обстоятельство, безусловно, отчасти затрудняет вычленение и выстраивание его цельной и законченной философской концепции, при этом сравнение воззрений русских религиозных философов является чрезвычайно актуальным для развития гуманитарных наук [6, с. 153].

Заключение

В творчестве Федотова наиболее полно отражены социально-философские аспекты и, в отличие от Бердяева, он не касается онтологии, гносеологии, эпистемологии, философской антропологии, не затрагивает собственно экзистенциальных проблем. Учение Бердяева, на наш взгляд, в этом плане отличается большей метафизичностью, думается, что это связано с изначальной экзистенциально-религиозной установкой его мировоззрения.

Мысли, высказанные Г. П. Федотовым, удивительно актуальны для современной России. Воспитание и образование, основанные на ценностях и идеалах отечественной культуры, должны стать национальным приоритетом в условиях глобализирующегося мира [7, с. 84]. Возвращение идей выдающегося русского мыслителя на родину только начинается. Его общественно-политическое, философско-историческое и педагогическое наследие ещё ждёт своего подробного изучения. В связи с этим весьма перспективным представляется сопоставительное изучение взглядов Федотова и католических философов, исследующих потенциал христианской модели образования. Политически и идеологически актуален также анализ федотовского наследия на фоне его противоречивой рецепции в современной посткоммунистической России: использование его идей

различными политическими силами, тенденция замалчивания, «подгонка» его философско-исторических взглядов под собственные клише. Все эти лишь пунктирно обозначенные направления в изучении многогранного федотовского наследия ещё ждут своего исследователя.

Библиографический список

1. Устьянцев В. Б., Орлов М. О., Данилов С. А. Очерки социальной философии : пространственные структуры, порядок общества, динамика глобальных систем / под ред. проф. В. Б. Устьянцева. Саратов, 2010. 248 с.
2. Зузов Д. В. Философия истории Г. П. Федотова : методологические основания и концептуальная реконструкция : дис. ... канд. философ. наук. Саратов, 2008. 160 с.
3. Федотов Г. П. Новый Град. Нью-Йорк, 1952. 442 с.
4. Орлов М. О. Социальная динамика : философско-методологические основания дискурсивного управления в условиях глобализации : дис. ... д-ра философ. наук. Саратов, 2009. 306 с.
5. Кувакин В. А. Религиозная философия в России. Начало XX века. М., 1980. 252 с.
6. Дорошин И. А. Восточно-патристическая традиция в религиозно-философских концепциях Н. С. Арсеньева и В. И. Несмелова // Власть. 2009. № 12. С. 152–154.
7. Орлов М. О. Социально-политические факторы динамики глобальных процессов // Власть. 2008. № 8. С. 84–88

G. P. Fedotov's Philosophy as a Methodological Program for Person's Education

Boris S. Klementev

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: klemetyev@mail.ru

The tendency to transfer anthropological and humanization approach to many areas of humanitarian knowledge leads to the «second birth» of the pedagogical science in the conditions of globalization. Due to this, the turn to the worldview projects of Russian philosophy is especially acute. It is in Russian philosophy that education, upbringing and moral improvement are the key categories allowing for comprehending the essence and dedication of the whole history. This research reconstructs the methodological base of the G. P. Fedotov's concepts which are significant for the education and pedagogy of contemporary Russia. Only where pedagogy is closely connected with the philosophical knowledge and broad anthropological approaches can the new quality in apprehending the problems of studying, teaching and educating a Human Being be reached.

Key words: philosophy of education, upbringing and education, history of philosophy, russian philosophy, philosophy of history.

References

1. Ust'yantsev V. B., Orlov M. O., Danilov S. A. *Ocherki sotsial'noy filosofii: prostranstvennyye struktury, poriyadok obshchestva, dinamika global'nykh sistem* (Social philosophy essays: space structures, society order, global systems



- dynamics). Ed. by V. B. Ust'yantsev. Saratov, 2010. 248 p. (in Russian).
2. Zuzlov D. V. *Filosofiya istorii G. P. Fedotova: metodologicheskie osnovaniya i kontseptual'naya rekonstruktsiya: dis. ... kand. filosof. nauk* (History philosophy by G. P. Fedotov: methodological bases and conceptual reconstruction: dis. ... cand. of philosophy). Saratov, 2008. 160 p. (in Russian).
 3. Fedotov G. P. *Novyy Grad* (New town). New York, 1952. 442 p. (in Russian).
 4. Orlov M. O. *Sotsial'naya dinamika : filosofsko-metodologicheskie osnovaniya diskursivnogo upravleniya v usloviyakh globalizatsii : dis. ... d-ra filosof. nauk* (Social dynamic : philosophical and methodological bases of discursive management at globalization conditions: dis. ... doct. of philosophy). Saratov, 2009. 306 p. (in Russian).
 5. Kuvakin V. A. *Religioznaya filosofiya v Rossii. Nachalo XX veka* (Religious philosophy in Russia. Beginning of XX century). Moscow, 1980. 252 p. (in Russian).
 6. Doroshin I. A. *Vostochno-patristicheskaya traditsiya v religiozno-filosofskikh kontseptsiyakh N. S. Arsen'eva i V. I. Nesmelova* (Eastern-patriotic tradition in religious-philosophical conceptions by N. S. Arsenyev and V. I. Nesmelov). *Vlast'* (Governance). 2009, no. 12, pp. 152–154 (in Russian).
 7. Orlov M. O. *Sotsial'no-politicheskie faktory dinamiki global'nykh protsessov* (Social-political factors of global processes dynamic). *Vlast'* (Governance). 2008, no. 8, pp. 84–88 (in Russian).

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

105-летию
Саратовского государственного университета
имени Н. Г. Чернышевского посвящается

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И АКМЕОЛОГИЯ

Е. Е. Бочарова

Бочарова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: bocharova-e@mail.ru

Social Psychology of Personality and Acmeology

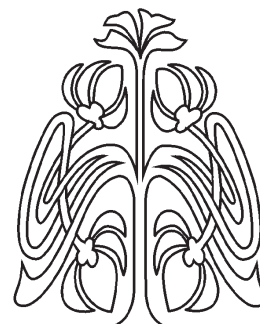
Elena E. Bocharova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: bocharova-e@mail.ru

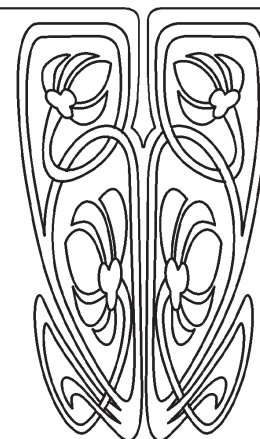
17–18 октября 2014 года на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского состоялась *Международная научно-практическая конференция «Социальная психология личности и акмеология»*, приуроченная к 105-летию Саратовского государственного университета.

Научная направленность конференции связана с интеграцией междисциплинарных исследований проблем общепсихологического развития человека, а также социально-психологической природы развития человека, группы, общества, необходимой для комплексного решения задач современной психологической науки. Социальная реальность, динамика ее изменений задают тренд возможных изменений процессуальных и содержательных характеристик становления личности в целостном контексте ее социальной жизнедеятельности. Содержательное продвижение заявленной проблематики требует консолидации усилий профессиональных психологических сообществ для теоретического анализа, осмысления с последующим обобщением накопленного фактологического материала в области социальной психологии личности, акмеологии и смежных областей – психологии социального познания, экологической психологии, возрастной психологии, психологии образования и развития, что позволит обозначить новые ориентиры в решении научных проблем, а также обеспечить взаимосвязь теоретического знания и психологической практики.

Тема конференции объединила свыше 250 представителей более чем 30 научных и учебных учреждений России и стран ближнего зарубежья: Института психологии РАН, Психологического института РАО, Института психолого-педагогических проблем детства РАО, Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Государственного университета – Высшая школа экономики (г. Москва), Международного славянского института (г. Москва), Российского университета дружбы народов (г. Москва), Московского государственного областного университета, Московского городского психолого-педагогического университета, Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербургского института психологии и акмеологии, Россий-



ПРИЛОЖЕНИЯ





ского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург), Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, Академии последиplomного образования (г. Минск, Беларусь), Белорусского государственного университета, (г. Минск), Даугавпилсского университета (г. Даугавпилс, Латвия), Харьковского политехнического института (г. Харьков, Украина), Херсонского государственного университета (г. Херсон, Украина), Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск), Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета, Брянского государственного университета им. академика И. Г. Петровского, Владимирского государственного университета, Волгоградского государственного университета, Ивановского государственного университета, Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, Кубанского государственного университета, Курганского государственного университета, Пензенского государственного университета, Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара), Смоленского гуманитарного университета, Тюменского государственного университета, Ульяновского государственного университета, Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург) и др.

Многоаспектность теоретико-эмпирических исследований и практических разработок в области социальной психологии личности и акмеологии отражена на страницах журналов «Психология обучения» и «Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития», значимость которых для теории и практики еще не полностью изучена и профессионально осознана.

Открывая конференцию, проректор по научно-исследовательской работе, профессор А. В. Стальмахов отметил, что «сегодняшний форум по праву можно назвать международным. В качестве участников на нём присутствуют учёные из стран ближнего зарубежья: Латвии, Украины, Белоруссии и многих уголков России. Каждое выступление станет для нас открытием новых направлений в области социальной психологии и позволит более детально ознакомиться с проблемами и задачами данной научной сферы».

Авторы восьми программных докладов, заслушанных на пленарном заседании (д-р психол. наук, профессор Р. М. Шамянов, д-р психол. наук, член-корр. РАО, профессор В. И. Панов, д-р психол. наук, профессор В. В. Знаков, д-р психол. наук, профессор В. А. Толочёк, д-р психол. наук, профессор Г. В. Акопов, д-р психол. наук, профессор В. А. Янчук, д-р психол. наук, профессор В. А. Зобков, Ph.D. В. Домбровский), ученые, принимавшие участие в работе десяти секций, пяти научно-практических семинаров, представили участникам конференции широкую

панораму проблем и перспектив их решения в области социальной психологии личности и акмеологии. Тематика всех пленарных докладов так или иначе выражала общее стремление к сближению научной теоретической и практически ориентированной психологии, необходимому для адекватного решения задач современной психологической практики.

Профессор **Р. М. Шамянов** (Саратов) в своем выступлении обратился к анализу современного состояния предметного поля социальной психологии личности. Предметные области социальной психологии личности за последние десятилетия претерпели некоторые изменения за счет актуализации проблем, связанных как с социальной динамикой, так и с развитием науки. Развитие теоретического знания, объяснительных принципов важнейших социально-психологических явлений, сконцентрированных на личности как субъекте социальных отношений, требует не только консолидации и обобщения результатов эмпирических исследований, но и пересмотра ряда методологических позиций, связанных с расширением существующих границ анализа, выходом на междисциплинарный уровень в области не только психологического знания, но и естественных наук.

Профессор **В. И. Панов** (Москва) отметил необходимость реализации эконпсихологического подхода к развитию психики, позволяющего изучать разные виды психической реальности, порождаемые при разных типах средового и группового взаимодействия, с позиции единых методологических оснований, несмотря на различие в предметном содержании этих видов психической реальности.

Главный научный сотрудник Института психологии РАН, профессор **В. В. Знаков** (Москва) обратился к проблеме понимания субъектом трёх реалей человеческого бытия. «Мне представилась возможность во второй раз выступать в стенах классического университета. Для меня это важно не только как для сотрудника института, но и как исследователя, который занимается психологией понимания», – сказал В. В. Знаков. Он представил работу, являющуюся итогом 30-летних исследований психологии понимания, в которой обозначил теоретические основы психологии понимания, построенные на основе трёх реалей: эмпирической, социокультурной и экзистенциальной.

Профессор **В. А. Янчук** (Минск, Беларусь) обратил внимание слушателей на проблемы интеграции межпарадигмальных и междисциплинарных исследований общепсихологического развития человека, а также на социально-психологическую природу развития человека, группы, общества, необходимую для комплексного решения задач современной психологической науки, предполагающей рефлексивность настоящего для адекватного самоопределения в будущем. С точки зрения автора, эта рефлексия не должна замыкать-



ся исключительно на отечественном опыте, а, по возможности, привлекать опыт мировой, во всем его многообразии и многоголосии. Она должна способствовать развитию междисциплинарных интегративных тенденций, свойственных современному знанию, обладая общеметодологическим характером и сопровождаясь практическими демонстрациями, подкрепленными результатами эмпирических исследований.

Профессор **Г. В. Акопов** (Самара) остановился на проблеме совершенствования подготовки специалистов в вузах. Социально-экономические изменения в обществе и модернизация образования стимулируют обращение психологов к решению актуальных вопросов высшей школы, одним из которых является социально-психологический аспект профессиональной подготовки студентов. Современная экспансия психологии в системе образования связана со структурно-функционально-психологической реконструкцией образования (А. Г. Асмолов, Ю. М. Забродин, Ю. П. Зинченко, В. В. Рубцов и др.), индуцированной в новом поколении образовательных стандартов.

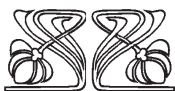
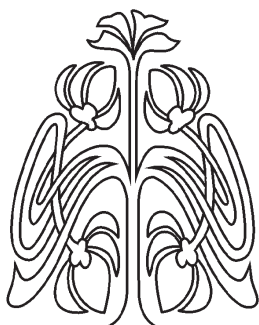
Профессор **В. А. Зобков** (Владимир) обратился к проблеме отношения человека к деятельности. Приведенные докладчиком результаты исследования указывают на то, что в системе этих отношений доминирует отношение к деятельности – системное образование личности, которое активно формируется в сензитивный для нее период перехода от младшего школьного возраста к подростковому. В системно-структурную организацию отношения личности к деятельности входят мотивация, самооценка и соответствующая этим особенностям система качеств личности, характеризующая её с интеллектуальной, коммуникативной, эмоциональной, волевой сторон. Мотивация, самооценка, качества личности определяют как специфику субъектно-субъектных, объектно-объектных взаимодействий, так и результат деятельности.

По завершении пленарного заседания работа конференции продолжалась на секционных заседаниях: **«Методологические проблемы современной социальной психологии личности и акмеологии»**, работа которого была нацелена на обсуждение актуальных теоретико-методологических проблем социальной психологии личности и акмеологии; в работе секции приняли участие *В. И. Панов* (Москва), *Л. Ш. Мустафина* (Москва), *М. В. Григорьева* (Саратов), *Е. В. Рягузова* (Саратов), *В. А. Зобков* (Владимир), *Г. В. Вержибок* (Минск, Беларусь), *Т. В. Огородова* (Ярославль), *Е. М. Лысенко* (Санкт-Петербург), *И. В. Арендичук* (Саратов), *М. М. Главатских* (Ижевск); **«Социализация личности: этническая, политическая,**

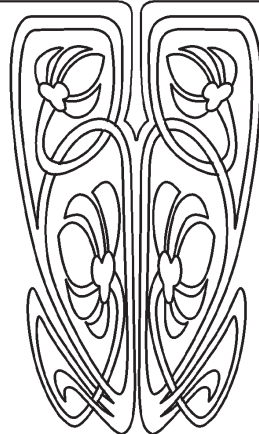
профессиональная, экономическая», работа которого посвящена широкому кругу проблем, связанных с особенностями социализации представителей различных социальных, профессиональных, этнических групп, на этом заседании выступили *Н. В. Калинина* (Ульяновск), *А. А. Хван* (Новокузнецк), *В. В. Константинов* (Пенза), *А. Р. Ваганова* (Саратов), *Т. Ю. Фадеева* (Саратов), *Н. М. Голубева* (Саратов), *О. В. Кружкова* (Екатеринбург), *М. В. Селезнева* (Рязань); **«Личность как субъект социального бытия и со-бытия»**, работа этой секции была построена в форме круглого стола, на котором обсуждались: вопросы становления субъектности как деятельного отношения к себе, другим, миру, формы со-бытия и конструирования норм и смыслов в различных пространствах со-бытия, личностная репрезентация взаимодействия в системе «Я–Другой», выступали *Ю. А. Володина* (Брянск), *Е. В. Воробьева* (Екатеринбург), *Е. В. Рягузова* (Саратов), *А. А. Голованова* (Саратов); **«Социальная и персональная идентичность»**, работа которого посвящена рассмотрению вопросов соотношения персональной и социальной идентичности во взаимосвязи с различными социальными феноменами, обсуждали эти вопросы *Е. Е. Бочарова* (Саратов), *А. К. Акименко* (Саратов), *Ю. Д. Гавронова* (Смоленск), *М. А. Кленова* (Саратов); на секционном заседании **«Социально-психологическое сопровождение личности на разных этапах жизненного пути»** рассматривали проблемы разработки адекватных технологий оказания помощи личности в различных областях социальной жизни *Е. А. Александрова* (Саратов), *О. П. Меркулова* (Волгоград), *Д. М. Зиновьева* (Волгоград), *А. А. Сергеев* (Волгоград), *М. Н. Бурмистрова* (Саратов), *М. Ю. Тихомиров* (Волгоград), *С. Г. Достовалов* (Курган), *М. А. Заева* (Тюмень).

Заключительный день конференции, 18 октября, открылся круглым столом **«Психология высших достижений личности и профессиональное становление»**. Затем гости города – профессор кафедры психологии Белорусского государственного университета, приглашённый лектор Оксфордского, исследователь Сассекского, профессор Хамберсайдского университетов **Владимир Александрович Янчук** и заведующий кафедрой общей и социальной психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, профессор **Гарник Владимирович Акопов** – прочитали лекции по теме научного собрания.

Участники пленарного и секционных заседаний отметили высокую социокультурную значимость разработки ряда приоритетных направлений в области социальной психологии личности и акмеологии.



ПОДПИСКА



Подписка на II полугодие 2015 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823,
раздел 23 «Образование. Педагогика».

Журнал выходит 4 раза в год.

Каталожная цена одного выпуска 350 руб.

Адрес редакции:

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: akmepsy@mail.ru